

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention Pratiques et Ingénierie de la Formation

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF PRATIQUE ET INGÉNIERIE DE LA FORMATION
Parcours Enseigner à l'Étranger

**Le *translanguaging* comme levier pédagogique, identitaire
et culturel en contexte multilingue**

Étude de cas d'un cours de *Readings in Philippine History* dans une
université philippine

Présenté par **MUÑOZ Enzo**

Mémoire encadré par

Directrice de mémoire :

CHAPLIER Claire, Professeure des Universités

Membres du jury de soutenance

CHAPLIER Claire

Professeure des Universités

BEAUFILS Christophe

Enseignant

Soutenu le : 23 juin 2025



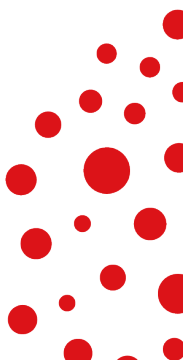
ENSEIGNER
ÉDQUER
FORMER

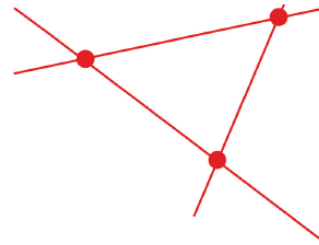
inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PRATIQUES ET INGÉNIERIE DE LA FORMATION





Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé : **Le translanguaging comme levier pédagogique, identitaire et culturel en contexte multilingue** : Étude de cas d'un cours de Readings in Philippine History dans une université philippine

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien ["Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J](#)

Fait à

le

Signature de l'étudiant.e

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à exprimer ma profonde gratitude à Claire Chaplier, ma directrice de mémoire, pour son accompagnement bienveillant, sa rigueur stimulante et la clarté de ses conseils tout au long de cette recherche. Son regard exigeant et toujours constructif m'a permis d'approfondir mes réflexions, d'affiner mes analyses et d'aboutir à un travail dont je suis fier.

Je remercie chaleureusement le bureau de l'ILLO de la West Visayas State University pour leur accueil, leur disponibilité et leur confiance. Cette expérience à leurs côtés a profondément enrichi mon regard sur l'enseignement des langues. Ma reconnaissance va tout particulièrement à Edel Carmel Subong-Csoka, ma tutrice de stage, pour son écoute, son soutien et les échanges inspirants que nous avons partagés. Je n'oublie pas l'équipe éducative et les étudiants du College of PESCAR, dont l'implication et l'enthousiasme ont donné tout son sens à ce terrain d'étude.

Je remercie également l'ensemble de l'équipe pédagogique du Master MEEF « Enseigner à l'Étranger ». Leur ouverture, la richesse des outils transmis tout au long de la formation, ainsi que leur manière de nous encourager à penser plus loin, ont été essentiels dans la construction de ce mémoire.

Enfin, je souhaite remercier du fond du cœur ma famille, mes proches et mes amis, pour leur présence constante, leur patience et leurs encouragements indéfectibles. Leur soutien m'a accompagné à chaque étape de ce parcours universitaire, avec force et bienveillance.

RÉSUMÉ

Français : Ce mémoire explore les pratiques de *translanguaging* dans l'enseignement de l'histoire en contexte universitaire aux Philippines. Adoptant une approche qualitative, l'étude analyse les stratégies linguistiques mises en œuvre par une enseignante d'histoire dans un environnement plurilingue, notamment le recours alterné à l'anglais, à l'hiligaynon et à d'autres langues vernaculaires. À partir d'observations de classe et d'un entretien semi-directif, ce travail met en lumière la manière dont ces pratiques facilitent la compréhension des contenus historiques, renforcent l'engagement des étudiants et valorisent leurs identités linguistiques et culturelles multiples. Les résultats montrent que, loin de constituer un obstacle, le *translanguaging* s'affirme comme un levier pédagogique, identitaire et culturel particulièrement pertinent dans l'enseignement disciplinaire en milieu plurilingue.

English : This thesis explores translanguaging practices in the teaching of history at the university level in the Philippines. Using a qualitative approach, the study analyzes the linguistic strategies employed by a history teacher in a multilingual environment, particularly the alternating use of English, Hiligaynon, and other vernacular languages. Based on classroom observations and a semi-structured interview, the research highlights how these practices facilitate students' understanding of historical content, enhance their engagement, and affirm their multiple linguistic and cultural identities. The findings suggest that far from being an obstacle, translanguaging serves as a valuable pedagogical, cultural, and identity-building tool in content teaching within multilingual contexts.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
1. CONTEXTE HISTORIQUE ET ÉDUCATIF DES PHILIPPINES	3
2. CADRE THÉORIQUE	10
2.1. De la langue au translanguaging	10
2.1.1. Concepts fondamentaux	10
2.1.2. De l'alternance codique au translanguaging : vers une re-conceptualisation	14
2.1.3. Exemples de pratiques linguistiques intégrant le translanguaging aux Philippines	19
2.2. Translanguaging, culture et identité	22
2.2.1. Langue, culture et identité : articulations théoriques	22
2.2.2. Le translanguaging comme espace d'expression et d'agentivité	26
2.2.3. Translanguaging et dynamiques transculturelles	29
2.3. Translanguaging et pédagogie en cours de contenu disciplinaire	32
2.3.1. Le translanguaging en classe : pratiques et fonctions	32
2.3.2. Enjeux du translanguaging dans l'enseignement d'une discipline non linguistique : le cas de l'histoire	34
2.3.3. Vers une pédagogie translangagière de l'histoire	39
3. PROBLÉMATIQUE	42
4. MÉTHODOLOGIE	45
5. ANALYSE DES RÉSULTATS	67
6. DISCUSSION	89
CONCLUSION	96
BIBLIOGRAPHIE	99
ANNEXES	103

INTRODUCTION

Le *translanguaging* est une notion aujourd'hui centrale dans l'étude des pratiques langagières en contexte plurilingue. Contrairement à l'alternance codique (en anglais *code-switching*), souvent envisagée comme le passage d'une langue à une autre selon des logiques grammaticales ou contextuelles, le *translanguaging* propose une lecture plus intégrée, plus dynamique, de la compétence plurilingue. Il désigne une manière d'utiliser l'ensemble de son répertoire linguistique comme une ressource unifiée, en mobilisant des éléments de différentes langues pour produire du sens, communiquer, apprendre et affirmer son identité (García & Wei, 2014).

Cette pratique est particulièrement présente dans les contextes de contact de langues, comme les Philippines, où le taglish (mélange de tagalog et d'anglais) ou le bislish (mélange de bisaya et d'anglais) sont des formes courantes d'expression orale et écrite. Ces formes hybrides ne sont pas uniquement le reflet d'une compétence linguistique composite, mais elles sont aussi le symbole d'une appartenance culturelle multiple, d'une manière d'être au monde, de revendiquer son ancrage local tout en se connectant à des univers globaux. Le *translanguaging* devient alors un véritable espace discursif (*translanguaging space*), un lieu où l'individu articule son identité linguistique, culturelle et sociale dans une forme de liberté expressive difficilement réductible à des catégories linguistiques traditionnelles (Wei, 2011).

Cet intérêt pour le *translanguaging* ne s'est pas d'abord construit dans un cadre théorique ou académique, mais à partir d'une observation contextuelle. Une publication consultée sur un réseau social présentait une alternance soudaine entre l'anglais et une autre langue, rapidement identifiée comme étant du tagalog. Ce mélange, désigné sous le nom de *taglish*, a suscité une réflexion sur les pratiques langagières hybrides et sur des notions telles que le « *code-switching* », la « langue mixte » ou encore le « *translanguaging* ». Cette première exposition fortuite à ces phénomènes a éveillé un intérêt pour les dynamiques langagières hybrides et une curiosité croissante quant à la manière dont ces pratiques pourraient s'inscrire dans le contexte scolaire, en particulier aux Philippines.

Après réflexion, il apparaît que l'exposition à des pratiques translangagières avait déjà eu lieu, notamment à travers l'observation d'échanges impliquant des locuteurs québécois qui mêlaient plusieurs langues au sein d'une même conversation. Cette réalité s'est également manifestée dans le contexte professionnel de l'enseignement du FLE, où l'usage du *translanguaging* se faisait de manière intuitive et inconsciente. Lors de séances avec des étudiants internationaux, il arrivait fréquemment d'expliquer un mot en anglais, de proposer un exemple en espagnol ou encore de reformuler une consigne en français simplifié intégrant des emprunts linguistiques issus d'autres langues. Ces ajustements, perçus à l'époque comme de simples « adaptations spontanées », relèvent en réalité d'une dynamique translangagière. Ils contribuaient à faciliter la compréhension, à instaurer une proximité linguistique et culturelle, et à valoriser les compétences langagières déjà présentes chez les apprenants. Cette prise de conscience a marqué un tournant, éveillant un intérêt croissant pour le *translanguaging*, tant dans sa dimension théorique que dans sa mise en œuvre pratique.

Ce mémoire s'inscrit dans une perspective qui envisage le *translanguaging* non seulement comme une pratique linguistique, mais aussi comme un levier pédagogique, identitaire et culturel. Le terrain de cette recherche est un cours d'histoire intitulé *Readings in Philippine History*, dispensé à la West Visayas State University (WVSU), à Iloilo, aux Philippines. Bien que ce cours soit officiellement enseigné en anglais, il se déroule dans un environnement où coexistent quotidiennement plusieurs langues comme l'hiligaynon, le tagalog et le kinaray-a. Ce contexte multilingue constitue un cadre propice à l'observation de pratiques translangagières.

L'objectif de cette recherche est d'analyser ces pratiques du *translanguaging* observées dans ce cours, de les situer dans leur contexte à la fois interactionnel, pédagogique et institutionnel, et de comprendre comment elles participent à la construction d'un espace d'apprentissage plurilingue. Il s'agit également de mettre en lumière la manière dont ces pratiques soutiennent une forme d'expression culturelle et identitaire. En effet, comme le souligne Canagarajah (2013), enseigner en contexte plurilingue ne se résume pas à la transmission de savoirs : c'est aussi négocier des normes, gérer des tensions, et créer des ponts entre les langues et les mondes des apprenants. Ainsi, ce travail ne vise pas uniquement à décrire le *translanguaging* comme un phénomène linguistique, mais à l'analyser comme

une pratique sociale, culturelle et pédagogique à part entière, comme un vecteur de médiation entre les savoirs, les langues et les identités

1. CONTEXTE HISTORIQUE ET ÉDUCATIF DES PHILIPPINES

Afin de mieux comprendre ce phénomène de *translanguaging* observable au sein de la société philippine, il convient de replacer cette pratique dans son contexte historique et linguistique. Les Philippines sont un archipel composé de plus de 7000 îles, où plus de 175 sont langues parlées. Avant l'arrivée des Espagnols, ces langues étaient déjà en contact constant, ce qui favorisait des échanges linguistiques diversifiés. En 1521, Ferdinand Magellan, au service de la couronne espagnole, arrive aux Philippines, marquant ainsi le début de l'intérêt des espagnols pour l'archipel. En 1565, la première colonie espagnole est fondée à Cebu, marquant le début de l'expansion coloniale espagnole. L'archipel est rebaptisé « *Las Islas Filipinas* », en l'honneur du roi Philippe II d'Espagne. L'occupation espagnole, qui dure plus de 300 ans, entraîne de nombreuses missions d'évangélisation et des transformations profondes dans la société philippine, notamment en ce qui concerne la religion : aujourd'hui, les Philippines sont le troisième pays au monde avec le plus grand nombre de catholiques, qui représentent environ 80 % de la population du pays. Pendant cette période, l'espagnol est principalement la langue des élites, mais n'a jamais été réellement imposé à l'ensemble de la population. En conséquence, après plus de trois siècles de colonisation, de nombreux termes espagnols ont été intégrés dans les langues locales, telles que le tagalog, avec des exemples comme « *mesa* » (table), « *silla* » (chaise), ou encore « *zapatos* » (chaussures). Ces mots sont utilisés principalement dans les langues vernaculaires comme le tagalog, le cebuano mais aussi dans d'autres langues philippines.

À la suite de la guerre hispano-américaine, le traité de Paris est signé en 1898, et les Philippines passent sous contrôle américain. L'occupation américaine a duré 48 ans, et son impact sur la question de la langue a été majeur. L'année 1901 marque la création du système éducatif public sous contrôle américain. L'anglais est introduit comme langue d'enseignement, et des enseignants américains (les Thomasites) sont envoyés pour former la

première génération de professeurs philippins. En 1935, La Constitution du Commonwealth des Philippines établit un gouvernement philippin indépendant sous la tutelle des États-Unis et un projet pour créer une langue nationale est initié.

ARTICLE XIII — GENERAL PROVISIONS

Section 3.

1) The National Assembly shall take steps toward the development and adoption of a common national language based on one of the existing native languages. ¹

2) Until otherwise provided by law, English and Spanish shall continue as official languages. ²

En 1937, le tagalog (langue parlée dans la région de Luzon et dans la capitale, Manille) est choisi comme base pour la langue nationale, qui sera renommée « *pilipino* » en 1959 puis « *filipino* » en 1987. La Constitution de 1987 établira officiellement le filipino, version standardisée du tagalog, comme langue nationale, au même titre que l'anglais (Article XV, Sections 6 à 9).

« Ang wikang pambansa ng Pilipinas ay Filipino. Samantalang nalilintang, ito ay dapat payabungin at pagyamanin pa salig sa umiiral na mga wika ng Pilipinas at sa iba pang mga wika. » (Sek. 6.) ³

« Ukol sa mga layunin ng komunikasyon at pagtuturo, ang mga wikang opisyal ng Pilipinas ay Filipino at, hangga't walang ibang itinatadhana ang batas, Ingles. (Sek. 7.) ⁴

Malgré un projet ambitieux de création d'une langue nationale et la fin de l'occupation américaine en 1946, le filipino peine encore à s'imposer face à l'anglais. L'un des principaux problèmes réside dans le fait que le filipino est largement basé sur le tagalog, ce qui a généré des tensions avec d'autres communautés linguistiques aux Philippines. Ces communautés

¹ « *L'Assemblée nationale doit prendre des mesures pour développer et adopter une langue nationale commune basée sur l'une des langues autochtones existantes.* »

² « *Jusqu'à ce que la loi en dispose autrement, l'anglais et l'espagnol demeurent les langues officielles.* »

³ « *La langue nationale des Philippines est le filipino. À mesure qu'elle évoluera, elle se développera davantage et s'enrichira à partir des langues existant aux Philippines et des autres langues.* »

⁴ « *Aux fins de communication et d'enseignement, les langues officielles des Philippines sont le philippin et, sauf disposition contraire de la loi, l'anglais.* »

estiment que leurs langues locales devraient également être reconnues comme partie intégrante de l'identité nationale. De plus, le tagalog n'est la langue maternelle que d'une partie de la population : selon un recensement de l'Autorité philippine des statistiques datant de 2020⁵, environ 39,9 % des foyers parlent tagalog, ce qui illustre une adoption limitée en tant que langue nationale unificatrice. Par ailleurs, l'anglais, introduit par les Américains, a profondément marqué le paysage linguistique du pays. Utilisé massivement dans l'éducation, le gouvernement et les affaires, l'anglais domine souvent au détriment du filipino, particulièrement dans les zones urbaines et parmi les classes plus éduquées. Cela a conduit à une situation paradoxale où de nombreux Philippins maîtrisent couramment l'anglais tout en ayant une connaissance limitée du filipino. Ce contexte complexifie l'établissement d'une langue commune et accentue les disparités linguistiques dans le pays.

Dans la vie quotidienne, les Philippins naviguent constamment entre leur langue maternelle, l'anglais, le filipino, et parfois d'autres langues et dialectes régionaux. Cette alternance linguistique produit des phénomènes de *translanguaging*, des pratiques d'entrelacement des langues qui varient selon les contextes. Ces dynamiques soulèvent des questions cruciales pour l'éducation, notamment en ce qui concerne la langue d'enseignement. Les approches bilingues sont cependant souvent critiquées pour leur prétendue incapacité à garantir une maîtrise complète d'une seule langue, l'individu bilingue étant parfois perçu comme « insuffisant » dans chacune de ses langues. Afin de mieux comprendre les enjeux et défis quant à la question des langues dans l'éducation aux Philippines, il est nécessaire de faire une étude des différentes politiques linguistiques et éducatives qui ont forgé le système éducatif actuel.

Avant l'arrivée des colonisateurs, l'éducation était communautaire et fondée sur les traditions orales. Les langues locales comme le tagalog, le cebuano, ou l'hiligaynon étaient les principaux vecteurs de transmission des connaissances. Les Espagnols ont introduit dès leur arrivée un système éducatif formel, principalement géré par l'Église catholique. Cet enseignement principalement réservé à l'élite se faisait exclusivement en espagnol, contribuant ainsi à la création d'un fossé linguistique entre ces élites hispanophones et la

⁵ Philippine Statistics Authority, 2020 Census of Population and Housing.

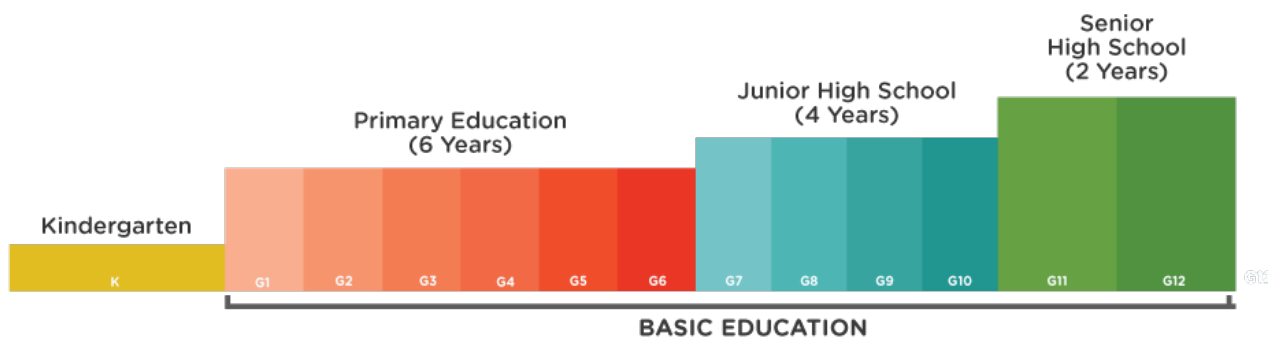
majorité de la population qui continuait à utiliser les langues locales. La volonté première des Espagnols étant de diffuser le christianisme plutôt que la langue castillane en elle-même, de nombreux documents religieux ont été traduits dans des langues locales afin de diffuser la foi.

L'arrivée des Américains marque un moment clé dans l'évolution du système éducatif aux Philippines. L'anglais obtient le statut de langue nationale, et devient très rapidement la langue principale de l'éducation, remplaçant l'espagnol dans les écoles. Les Thomasites sont envoyés dans tout le pays pour enseigner l'anglais et former les enseignants philippins. Cette politique linguistique a mené à une marginalisation progressive des langues locales dans la sphère éducative au détriment de langues locales. Toutefois, des écoles nationales ont été créées pour inclure des matières liées à la culture philippine. Avec l'indépendance du pays en 1946, le débat sur l'identité nationale et la langue, déjà entrepris quelques années avant, s'intensifie. Le tagalog (qui sera ensuite standardisé afin de créer le filipino), est progressivement introduit comme langue d'enseignement dans les écoles primaires. Malgré cela, l'anglais est resté la langue dominante de l'éducation, particulièrement dans les matières techniques et scientifiques.

Sous le mandat de Ferdinand Marcos (1965–1986), de nombreuses réformes éducatives voient le jour, comme notamment la *Bilingual Education Policy* (BEP) instaurée en 1974. Cette réforme visait à intégrer l'anglais et le filipino comme langues d'enseignement : L'anglais pour les mathématiques, les sciences et la technologie, et le filipino pour les matières culturelles et sociales. Ce système avait pour objectif de promouvoir à la fois une identité nationale et une compétitivité internationale. Cependant, la question des langues locales est négligée, et les inégalités quant à l'accès à une éducation inclusive s'accroissent dans les zones rurales. Face à ce constat, la Constitution de 1987, qui introduit officiellement le filipino comme langue nationale aux côtés de l'anglais, prescrit également l'utilisation des langues locales dans les écoles.

« *Ang mga wikang panrehyon ay pantulong na mga wikang opisyal sa mga rehyon at magsisilbi na pantulong na mga wikang panturo roon.* » (Sek. 6.)⁶

L'année 2012 marque un tournant avec l'introduction du système K-12 (Kindergarten to Grade-12) basé sur le système éducatif américain, allongeant le cycle éducatif philippin à 13 années de scolarité obligatoire (1 an de maternelle, 6 années d'élémentaire, 4 années de collège, et 2 années de lycée). Cette réforme vise à fournir une éducation plus complète et équitable, en alignant la durée de la scolarité sur les standards internationaux.



Le système éducatif philippin
(Department of Education Philippines, 2016)

Ce système a marqué une transformation majeure du système éducatif, notamment avec l'introduction de la *Mother Tongue-Based Multilingual Education* (MTB-MLE) qui redéfinit la place de la langue dans les enseignements. C'est la Loi sur l'éducation fondamentale améliorée (2013) qui régit ces règles et donne des indications précises en terme de langue d'enseignement tout au cours du cursus scolaire. De la maternelle à la 3^e année, les élèves philippins reçoivent un enseignement dans leur langue maternelle ou dans la langue régionale.

Section 4.

Enhanced Basic Education Program.

6) For kindergarten and the first three (3) years of elementary education, instruction, teaching materials and assessment shall be in the regional or native language of the learners.⁷

⁶ « *Les langues régionales sont des langues officielles auxiliaires dans les régions et y serviront de véhicules auxiliaires de l'enseignement.* »

⁷ « *Pour la maternelle et les trois premières années de l'enseignement primaire, la formation, le matériel pédagogique et l'évaluation doivent être dans la langue régionale ou maternelle des élèves.* »

Entre la quatrième et sixième année de scolarisation, une transition linguistique doit être entreprise afin d'introduire progressivement le filipino et l'anglais comme langues d'enseignement, afin qu'elles deviennent ensuite les principales langues d'enseignement dans le secondaire.

6) [...] The Department of Education (DepED) shall formulate a mother language transition program from Grade 4 to Grade 6 so that Filipino and English shall be gradually introduced as languages of instruction until such time when these two (2) languages can become the primary languages of instruction at the secondary level.⁸

La mise en place du système K-12 et de la MTB-MLE présente plusieurs objectifs :

- Assurer une éducation inclusive dès la maternelle à travers une éducation en langue locale. Le programme MTB-MLE inclut actuellement 19 langues régionales.⁹
- Développer une culture commune à travers un enseignement qui suit un tronc commun à l'échelle nationale.
- Améliorer les compétences linguistiques des élèves à la fois en anglais et en filipino afin de créer des citoyens bilingues.

Cependant, même après la mise en place nouvelles réformes, de nombreux problèmes persistent. L'un des défis majeurs est la compétition entre l'anglais et le filipino. L'anglais continue d'être perçu comme un levier de mobilité sociale et un atout pour la compétitivité économique, tandis que le filipino est principalement perçu comme un vecteur d'unité nationale. Cela engendre une tension entre la valorisation de l'identité nationale et l'adaptation aux exigences du marché mondial. De plus, les philippins dont le tagalog n'est pas la langue maternelle ne se sentent pas forcément proches du filipino. Bien que la mise en œuvre du programme MTB-MLE soit une initiative prometteuse, un manque de ressources

⁸ « Le ministère de l'Éducation (DepED) doit élaborer un programme de transition linguistique de la 4e à la 6e année afin que le filipino et l'anglais soient progressivement introduits comme langues d'enseignement jusqu'à ce que ces deux langues puissent devenir les principales langues d'enseignement au niveau secondaire. »

⁹ Department of Education. (2016, 24 octobre). *Mother tongue-based learning makes lessons more interactive and easier for students*. Department of Education.

(manuels, enseignants formés) persiste dans certaines langues locales. Par ailleurs, de nombreuses langues minoritaires ne sont toujours pas intégrées dans le système éducatif, laissant ainsi leurs locuteurs marginalisés.

Le système éducatif philippin actuel est le résultat d'une évolution historique marquée par l'influence américaine. Influence qui se reflète également dans l'usage de l'anglais, toujours largement parlé et employé comme langue véhiculaire, au même titre que le filipino. Les élèves philippins sont ainsi formés dans trois langues au cours de leur scolarité, on peut alors les qualifier d'apprenants plurilingues. Ce plurilinguisme donne naissance à des phénomènes linguistiques riches tels que le *translanguaging*.

Dans un contexte où les enjeux éducatifs et linguistiques sont étroitement imbriqués, cette recherche s'intéresse à l'intégration du plurilinguisme et du *translanguaging* en milieu scolaire. L'objectif est de montrer que l'usage de plusieurs langues en classe ne constitue nullement un obstacle à l'apprentissage, mais représente au contraire un levier pédagogique précieux. Lorsqu'elles sont intégrées de manière réfléchie dans les dispositifs d'enseignement, les dynamiques bi- et plurilingues peuvent enrichir l'acquisition des contenus disciplinaires. Ainsi, dans le cadre d'un cours d'histoire, il est possible de mobiliser le répertoire plurilingue des apprenants pour renforcer leur compréhension des faits historiques tout en valorisant leurs identités linguistiques et culturelles. L'étude portera plus précisément sur l'observation de pratiques translangagières dans le cours *Readings in Philippine History*, dispensé dans une université d'État aux Philippines. Elle visera à analyser comment le *translanguaging* peut contribuer à l'appropriation de savoirs historiques et culturels, tout en soutenant l'inclusion et la reconnaissance des langues locales au sein du système éducatif.

2. CADRE THÉORIQUE

2.1. De la langue au *translanguaging*

2.1.1. Concepts fondamentaux

2.1.1.1. Langue et langage

Avant d'aborder le concept de *translanguaging*, il est essentiel de clarifier la distinction entre langue et langage, deux notions souvent utilisées de manière interchangeable mais relevant de cadres théoriques distincts.

Le langage désigne une faculté universelle, propre à l'espèce humaine, qui permet la communication à travers divers systèmes de signes, qu'ils soient oraux, écrits ou gestuels (Saussure, 1916). Cette capacité se manifeste concrètement à travers le discours et la parole, et elle est intimement liée aux pratiques sociales et culturelles.

La langue, en revanche, est un système particulier de signes codifiés, structuré selon des règles spécifiques, propre à une communauté donnée. Elle permet d'organiser et de transmettre le discours. Selon Humboldt (1836), chaque langue constitue une manière singulière de penser et de percevoir le monde, et incarne ainsi une vision propre à la communauté qui la parle.

Dans les travaux anglophones, la distinction est souvent floue : le terme « *language* » recouvre à la fois les notions de langage et de langue. Ce flou lexical a des implications importantes dans l'analyse du *translanguaging*, où le mot *linguaging* ne renvoie pas simplement à langage, mais plutôt à l'usage actif et situé de la langue comme ressource communicative, cognitive et sociale. Le suffixe « *-ing* » suggère une action, un processus en cours, soulignant le caractère dynamique et non figé des pratiques langagières.

2.1.1.2. Bilinguisme, plurilinguisme et multilinguisme : clarifier les terminologies pour penser le *translanguaging*

La conceptualisation du *translanguaging* repose sur une compréhension précise et nuancée des pratiques langagières plurilingues. Or, les termes employés pour désigner ces

pratiques : bilinguisme, plurilinguisme et multilinguisme, sont souvent utilisés de manière interchangeable, ce qui entraîne des confusions terminologiques, notamment dans les traductions entre les contextes anglophones et francophones. Il est donc essentiel d'en définir les contours, en s'appuyant sur les apports de la littérature scientifique.

Le bilinguisme renvoie traditionnellement à la capacité d'un individu à utiliser deux langues, à des degrés variables de compétence. Grosjean (1982) déconstruit la vision du « bilingue parfait », soulignant que le bilinguisme ne suppose pas une maîtrise identique des deux langues, mais un usage fonctionnel selon les besoins, les interlocuteurs ou les contextes. Cette conception met en avant une approche écologique du bilinguisme, où les langues sont mobilisées en fonction des situations sociales dans lesquelles évolue le locuteur.

Le plurilinguisme, tel qu'il est défini par le Conseil de l'Europe (2001) désigne « la capacité à utiliser différentes langues à des degrés divers et à faire appel à cette compétence dans la communication avec autrui » (CECRL¹⁰, chapitre 1, section 1.3). Contrairement au bilinguisme, le plurilinguisme ne conçoit pas les langues comme des systèmes cloisonnés, mais comme des ressources interconnectées au sein d'un répertoire linguistique unique, que l'individu active selon les situations. Cette perspective dynamique insiste sur la capacité des locuteurs à combiner et articuler leurs compétences langagières pour construire du sens, et correspond à une approche intégrative de la compétence linguistique.

Le CECRL approfondit cette notion avec celle de compétence plurilingue et pluriculturelle, qui reflète la manière dont les individus peuvent mobiliser l'ensemble de leurs ressources linguistiques et culturelles dans les interactions. Cette compétence n'est pas la juxtaposition de compétences séparées dans plusieurs langues, mais bien une compétence globale, transversale et évolutive (Coste, Moore & Zarate, 2009), en phase avec les réalités des locuteurs plurilingues d'aujourd'hui.

Le multilinguisme, quant à lui, se distingue nettement du plurilinguisme. Il renvoie à la présence simultanée de plusieurs langues dans un espace donné (pays, institution, territoire, ou communauté). Il s'agit donc d'un phénomène sociologique ou territorial, et non d'une

¹⁰ Cadre européen commun de référence pour les langues

compétence individuelle. Comme le souligne Beacco (2005), le multilinguisme « relève de la diversité linguistique d'une société », tandis que le plurilinguisme « concerne la capacité d'un individu à intégrer des ressources linguistiques diverses dans sa pratique ». Par conséquent, le plurilinguisme est individuel et subjectif, le multilinguisme est collectif et objectif.

La confusion fréquente entre ces deux concepts est accentuée dans les travaux anglophones, où le terme « *multilingualism* » est souvent employé comme équivalent de ce que le Conseil de l'Europe nomme plurilinguisme. Or, cette traduction peut induire en erreur. *Multilingualism*, dans certaines publications anglophones, désigne en effet la capacité d'un individu à parler plusieurs langues, ce qui correspond en réalité à la définition francophone du plurilinguisme. Cette ambiguïté terminologique est relevée par Piccardo (2017), qui plaide pour une clarification conceptuelle afin d'éviter toute assimilation réductrice.

Dans la perspective du *translanguaging*, cette distinction prend tout son sens. Là où le multilinguisme peut impliquer une coexistence parallèle et hiérarchisée des langues, le plurilinguisme, tel que conçu par le CECRL, propose une mobilisation intégrée, fluide et dynamique des ressources langagières. Le *translanguaging* s'inscrit ainsi pleinement dans cette vision du sujet parlant, capable d'activer l'ensemble de son répertoire linguistique de manière contextualisée, stratégique et créative.

2.1.1.3. Nommer les langues : terminologies, idéologies et implications pédagogiques

Les termes utilisés pour désigner les langues parlées, apprises ou enseignées, « langue maternelle », « langue seconde », « langue étrangère », « langue additionnelle » ne sont pas neutres. Ils traduisent des choix terminologiques qui relèvent d'enjeux idéologiques, politiques et pédagogiques, et influencent directement la manière dont les langues sont enseignées, perçues et valorisées.

Le terme de langue maternelle est souvent associé à la première langue acquise dans l'enfance. Cette désignation repose sur des critères biologiques et affectifs, mais elle peut être problématique dans les contextes plurilingues, où plusieurs langues sont acquises simultanément ou en alternance. Comme le rappellent Moore (2006) et Coste (2002), la notion de langue maternelle tend à naturaliser le lien entre une langue et une identité,

occultant la réalité complexe des parcours langagiers, notamment chez les locuteurs plurilingues.

Les expressions de langue seconde (L2) et de langue étrangère (LE) renvoient, quant à elles, à la manière dont la langue est apprise. La langue seconde est généralement acquise dans un environnement où elle est également langue de communication sociale (par exemple, un enfant migrant qui apprend la langue du pays d'accueil). La langue étrangère, en revanche, est apprise dans un contexte scolaire, sans contact direct avec son usage quotidien. Ces distinctions, bien qu'usuelles, reposent sur des oppositions statutaires et fonctionnelles qui peuvent être réductrices. Elles introduisent souvent une hiérarchisation implicite entre les langues : la langue maternelle serait authentique, la langue seconde nécessaire, et la langue étrangère accessoire.

Ces représentations se retrouvent dans les dispositifs institutionnels. En France, par exemple, l'Éducation nationale continue de classer les langues vivantes apprises à l'école sous les appellations LV1 (langue vivante 1) et LV2 (langue vivante 2). Cette numérotation introduit d'emblée une hiérarchie dans l'apprentissage des langues, où la LV1 est considérée comme la plus importante (généralement l'anglais), et la LV2 comme secondaire (souvent l'espagnol, l'allemand, le portugais, etc.). Depuis quelques années, une évolution terminologique a été amorcée avec l'apparition des labels LVA (langue vivante A) et LVB (langue vivante B), censés atténuer l'effet hiérarchique de la numérotation. Toutefois, cette réforme reste symbolique si elle n'est pas accompagnée d'un changement de statut des langues dans les faits.

Ces classifications institutionnelles révèlent un positionnement politique sur ce que l'on valorise ou non dans le curriculum scolaire. Elles renforcent parfois une vision monolingue et linéaire de l'apprentissage des langues, et négligent la réalité plurilingue des élèves, en particulier les élèves allophones issus de contextes migratoires. La désignation de certaines langues comme « langues étrangères » invisibilise leur présence effective dans le quotidien des apprenants et marginalise les répertoires plurilingues au lieu de les intégrer.

Dans une perspective plus dynamique et inclusive, Narcy-Combes (2005) propose l'usage du terme « langue additionnelle », qui reflète mieux la logique du répertoire

linguistique évolutif de l'individu. Cette terminologie met l'accent sur l'enrichissement des compétences linguistiques, plutôt que sur une substitution ou une hiérarchisation. Une langue additionnelle n'est pas apprise en opposition à une langue première, mais en continuité avec les langues déjà connues, et elle vient s'y ajouter comme ressource nouvelle dans un ensemble cohérent et intégré. Cette notion est particulièrement féconde dans le cadre d'une pédagogie plurilingue, qui reconnaît et valorise l'ensemble des compétences linguistiques de l'apprenant, quelles que soient leur origine ou leur statut social. Elle rejoint ainsi les principes du *translanguaging*, qui s'appuie sur un répertoire linguistique unifié et fluide, dans lequel les langues ne sont pas segmentées, mais activées stratégiquement selon les contextes (García & Wei, 2014).

Comme le souligne Piccardo (2019), les dénominations attribuées aux langues jouent un rôle dans la construction des identités et des représentations. Elles influencent la manière dont les enseignants envisagent leur pratique, mais aussi la façon dont les apprenants se positionnent face aux langues. Dans ce sens, adopter des termes comme « langue additionnelle » participe à une reconfiguration des rapports entre langue, apprentissage et identité, et soutient une vision plus ouverte, plus souple et plus inclusive de l'enseignement-apprentissage des langues.

2.1.2. De l'alternance codique au *translanguaging* : vers une re-conceptualisation

L'alternance codique désigne l'utilisation alternée de deux ou plusieurs langues au sein d'une même situation de communication en interaction. Ce phénomène, largement observé dans les contextes bilingues ou multilingues, dépasse la simple juxtaposition de langues. Il est à la fois linguistique et social, reflétant les compétences, les intentions, et les besoins des locuteurs. L'alternance codique peut être volontaire ou inconsciente, stratégique ou spontanée. Le terme apparaît pour la première fois sous le nom de *code-switching* en anglais, introduit par Uriel Weinreich dans *Languages in Contact: Findings and Problems* (1953), ouvrage dans lequel il analyse la manière dont les individus bilingues alternent entre deux langues dans une même discussion. Le concept d'alternance codique a ensuite été popularisé et approfondi par John J. Gumperz à la fin des années 70, notamment dans

Discourse Strategies (1982), où il la décrit comme une forme de compétence communicative mobilisée par les locuteurs pour répondre aux exigences de leur environnement interactionnel. Ainsi, elle illustre non seulement une maîtrise de la langue, mais aussi une capacité d'adaptation à des normes sociales et culturelles. Bien qu'ils désignent un phénomène linguistique similaire, l'alternance codique et le *translanguaging* se distinguent fondamentalement par leur conception du processus cognitif à l'œuvre chez l'individu. Avant de justifier notre choix pour ce terme, il est essentiel d'en définir les principes respectifs.

Les phénomènes d'alternance entre plusieurs langues prennent des formes différentes. Poplack (1980, 1988) distingue ainsi trois grands types d'alternance codique :

- L'alternance intra-phrastique : L'alternance se produit au sein d'une même phrase ou d'un même énoncé. Il y a coexistence de deux structures syntaxiques propres à des langues différentes au sein d'une même phrase (Poplack, 1988). Exemple : « *Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español.* »
- L'alternance inter-phrastique : L'alternance s'effectue entre deux phrases ou énoncés distincts. Exemple : « *Une fois à l'école j'ai assis sur une chaise pis ça a brisé. Everybody laughed, I was so embarrassed.* »
- L'alternance extra-phrastique : L'insertion d'expressions idiomatiques, de formes figées ou d'interjections dans des énoncés monolingues à des fins de ponctuation du discours. Exemple : « *Et bien, I guess, il n'est pas venu car il avait sûrement d'autres plans...* »

Ces distinctions permettent de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents et les niveaux d'intégration des langues dans le discours.

Plusieurs auteurs soulignent que l'alternance codique remplit des fonctions multiples dans les interactions sociales et linguistiques, qui vont bien au-delà d'un simple changement de langue. On peut citer des fonctions

- Contextuelles : l'alternance peut marquer un changement de registre, de sujet, ou de situation communicative. Par exemple, un locuteur peut passer d'une langue à l'autre pour signaler une transition entre des sphères formelle et informelle. (Gumperz, 1982)
- Identitaires : l'alternance codique est un puissant marqueur identitaire. Elle reflète souvent l'appartenance sociale, culturelle ou personnelle de l'interlocuteur, illustrant ainsi le lien étroit entre langue, identité et culture. D'après Auer (1998), elle permet aux locuteurs de « négocier leur identité » en fonction du contexte ou des interlocuteurs.
- Expressives : elle enrichit les échanges en permettant d'exprimer des nuances émotionnelles ou culturelles impossibles à rendre dans une seule langue. (Myers-Scotton, 1993)

La perception de l'alternance codique varie selon les cadres théoriques. Certains chercheurs, comme Poplack (1980), la considèrent comme un phénomène linguistique ponctuel, délimité et structuré. D'autres, comme Gumperz (1982) ou García (2009), y voient une stratégie complexe qui permet aux locuteurs de négocier des significations et des identités multiples. Ces divergences s'observent également au niveau terminologique. En anglais, les notions de « *code-switching* » et de « *code-mixing* » renvoient à des réalités distinctes. Le *code-switching* est souvent défini comme une alternance consciente et fonctionnelle entre deux langues ou plus selon les contextes (Gumperz, 1982 ; Auer, 1998), tandis que le *code-mixing* désigne une intégration plus fluide, souvent spontanée et intraphrastique d'éléments linguistiques, sans rupture marquée entre les langues (Muysken, 2000).

Mais alors, qu'est-ce qui distingue véritablement l'alternance codique du *translanguaging* ?

Le concept de *translanguaging* a été introduit par Cen Williams dans les années 1980, qui a initialement utilisé le terme gallois de « *trawsieithu* » pour décrire une approche pédagogique innovante. Le terme se traduit littéralement par « traverser les langues » (« *trans* » signifiant « à travers » et « *ieithu* » faisant référence à la langue), suggérant une interaction fluide entre plusieurs langues. Cette pratique visait à tirer parti des compétences bilingues des élèves, en variant la langue d'input et celle d'output au sein d'activités et

activités et exercices à l'école. Dans un contexte éducatif où le gallois était souvent minoritaire par rapport à l'anglais, le *trawsieithu* avait pour objectif de ne pas reléguer l'une des langues au second plan. En alternant ou en combinant l'usage des langues dans les activités pédagogiques, cette approche cherchait à renforcer les compétences des apprenants dans les deux langues, en utilisant chacune comme un levier pour améliorer l'autre. Cette stratégie allait au-delà de la simple alternance de langues, car elle visait à créer une véritable pédagogie dynamique et intégrée, valorisant les ressources linguistiques complètes des élèves, plutôt que de les restreindre à des contextes séparés.

Dans les années 2000, Ofelia García a repris et élargi le concept pour en faire une théorie globale de la communication multilingue. Elle propose de considérer le *translanguaging* comme un processus dynamique où les locuteurs mobilisent leur répertoire linguistique complet, sans compartimenter leurs langues en systèmes distincts. Cette appellation de « répertoire linguistique » (Garcia et Yi, 2014) est fondamentale pour le *translanguaging*, car c'est ce qui le différencie de l'alternance codique. L'alternance codique insiste sur le basculement d'un système linguistique à un autre lors d'un même discours. Les systèmes linguistiques sont perçus comme étant autonomes l'un de l'autre, les langues n'interagissent pas entre-elles et fonctionnent individuellement. Le *translanguaging* s'intéresse aux caractéristiques de ce répertoire linguistique qui ont été construites socialement comme appartenant à deux langues distinctes. Pour García, l'alternance codique est une composante du *translanguaging*, mais ce dernier dépasse cette pratique en valorisant la fluidité et l'interconnexion des ressources linguistiques. En ce sens, le *translanguaging* reflète une conception plus contemporaine et inclusive des pratiques plurilingues. Dans son ouvrage *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective* (2009), elle souligne que le *translanguaging* ne se limite pas à une pratique ou à un outil pédagogique, mais qu'il reflète également une réalité cognitive et sociale des individus bilingues, où les langues interagissent constamment pour produire du sens.

Li Wei rejoint la définition de García et met l'accent sur le caractère interactif et créatif du *translanguaging* en proposant que cette pratique ne soit pas seulement perçue comme un phénomène cognitif ou éducatif, mais aussi comme un processus social et identitaire. Il reprend cette idée dans sa définition du « *translanguaging space* » (Li Wei,

2011), où les locuteurs créent des espaces linguistiques hybrides pour négocier des significations et des identités. Il soutient l'idée que le *translanguaging* est un acte de résistance et d'affirmation culturelle dans des environnements dominés par une seule langue ou culture.

À l'issue d'un travail terminologique et d'une analyse approfondie de la littérature, le terme de *translanguaging* a été retenu de préférence à celui d'alternance codique, dans la mesure où il permet de dépasser la simple juxtaposition de langues pour embrasser une vision plus fluide et intégrée des pratiques langagières. Le préfixe « *trans-* » est ici compris dans son sens étymologique d'« au-delà », soulignant une volonté de dépasser les cadres linguistiques cloisonnés pour envisager des formes hybrides, créatives et situées de mobilisation des ressources linguistiques. Cette interprétation s'inscrit dans la lignée des travaux de García et Li Wei (2014), qui envisagent le *translanguaging* comme un processus social, pédagogique et identitaire. Une autre raison justifiant le choix du terme *translanguaging* tient à son origine (*trawsieithu*), ancree dès l'origine dans un contexte d'enseignement-apprentissage. García reprend et élargit cette approche dans une perspective critique, en insistant sur le potentiel du *translanguaging* à créer des espaces d'apprentissage co-construits, fondés sur la diversité linguistique des participants. Ces espaces, selon elle, permettent aux enseignants et aux apprenants de construire des savoirs de manière créative :

« A space built collaboratively by the teacher and bilingual students as they use their different language practices to teach and learn in deeply creative and critical ways ».
(p.2)

Garcia et al. (2017)

Dans la littérature francophone, Sandrine Eschenauer (2014) a proposé deux traductions du terme : « translangageance » (nom) et « translangager » (verbe). Toutefois, ces propositions s'ancrent dans une épistémologie distincte, qui ne reflète pas toujours les orientations théoriques de García et Li Wei. Afin de maintenir une cohérence théorique et terminologique, le présent travail adoptera le terme anglais *translanguaging* pour désigner le phénomène. Toutefois, pour des raisons de lisibilité dans le discours français, les adjectifs « translangagier » et « translangagière » seront employés à titre de formes dérivées, en

référence à toute pédagogie ou démarche didactique fondée sur le *translanguaging* tel que conceptualisé par García et Li Wei.

2.1.3. Exemples de pratiques linguistiques intégrant le *translanguaging* aux Philippines

Le paysage linguistique philippin, marqué par la coexistence de plus de 170 langues, constitue un terrain particulièrement propice à l'émergence de pratiques translangagières. Dans ce contexte multilingue, les locuteurs mobilisent quotidiennement plusieurs répertoires linguistiques de manière souple, créative et contextuelle. Cette section examine deux formes notables de *translanguaging* : le taglish et le bislish.

2.1.3.1. Le taglish

Le taglish, forme linguistique résultant de la combinaison du tagalog et de l'anglais, est sans doute l'exemple le plus emblématique de *translanguaging* aux Philippines. Il est particulièrement répandu dans les zones urbaines telles que Manille et Quezon City. Maria Lourdes Bautista (2004) le décrit comme un mode de discours à part entière, dans lequel les structures grammaticales de l'anglais et du tagalog sont intégrées de manière stable dans les échanges oraux. Le taglish ne se limite pas à une alternance codique fonctionnelle, il s'agit d'une forme discursive qui reflète les pratiques quotidiennes et identitaires des locuteurs urbains philippins.

Exemple : « *Mag-order ka na ng **food** kasi **I'm hungry**.* »

(« *Commande à manger maintenant parce que j'ai faim.* »)

Dans cet énoncé, l'élément « *mag-order* » illustre une intégration morphologique et syntaxique : le morphème verbal tagalog « *mag-* » est accolé au verbe anglais « *order* ». Lesada (2017) souligne que le taglish joue un rôle essentiel dans la négociation des identités sociales, en particulier chez les jeunes et les classes moyennes urbaines, pour qui cette pratique constitue un marqueur de modernité, de compétence bilingue et de mobilité sociale.

2.1.3.2. Le bislish

Le bislish, combinaison du binisaya (principalement le cebuano) et de l'anglais, est largement utilisé dans les Visayas et à Mindanao, en particulier dans les interactions informelles et éducatives. Ce phénomène a fait l'objet d'une analyse approfondie dans le mémoire d'Asumbrado et al. (2022), qui étudie l'usage du bislish en classe d'anglais. Les enseignants interrogés décrivent le bislish comme un outil pédagogique facilitateur, utile pour réduire l'anxiété langagière, renforcer la compréhension et stimuler la participation des élèves.

Exemple : « *Dala na inyong **notebook** ha, para **we can write our reflections.*** »

(Apportez vos cahiers, qu'on puisse écrire nos réflexions.)

Le bislish, tout comme le taglish, va au-delà d'un simple mélange lexical. Il s'agit d'une pratique contextualisée et intentionnelle, qui reflète à la fois des choix didactiques et des stratégies d'adaptation aux profils linguistiques des élèves. Cette étude confirme l'importance du *translanguaging* en contexte scolaire philippin, en soulignant son efficacité pour favoriser l'engagement et la construction du sens dans des classes plurilingues.

Ces exemples philippins de pratiques translangagières, qu'elles prennent la forme du taglish, du bislish ou d'autres hybrides régionaux, mettent en lumière l'ampleur des ressources mobilisées par les locuteurs dans un environnement multilingue. Ces pratiques ne se réduisent pas à des stratégies linguistiques fonctionnelles, elles sont profondément ancrées dans des contextes historiques, sociaux et culturels, et participent à la négociation permanente de l'identité des locuteurs.

Ainsi, le *translanguaging* ne peut être pleinement compris si l'on s'en tient à une approche strictement linguistique. Il faut l'envisager comme une pratique culturelle située, un outil d'expression, de résistance, de positionnement, mais aussi de création. La langue y devient un espace d'expérience sociale et subjective, où se construisent des appartenances, des voix et des représentations. C'est dans cette perspective que s'ouvre le prochain chapitre, qui interroge les dimensions culturelles et identitaires du *translanguaging*. En nous appuyant sur les apports de la sociolinguistique critique, des études culturelles et de la didactique plurilingue, nous explorerons comment les pratiques translangagières s'inscrivent dans une

dynamique de transculturalité et participent activement à la construction des sujets plurilingues dans l'espace éducatif.

2.2. *Translanguaging*, culture et identité

À travers les pratiques langagières, les individus ne se contentent pas de communiquer : ils donnent forme à des représentations du monde, réactivent des mémoires collectives et s'inscrivent dans des dynamiques culturelles et identitaires. Dans les contextes plurilingues comme celui des Philippines, où coexistent langues nationales, locales et langues héritées de l'histoire coloniale, le rapport entre langue, culture et identité devient particulièrement dense et complexe.

Ce chapitre vise à explorer ces articulations fondamentales. Il s'ouvre par une mise au point conceptuelle sur l'expression « langue-culture », révélatrice d'une évolution épistémologique marquant la reconnaissance de leur interdépendance (Kramsch, 1998 ; Zarate, 2004). Ensuite, il s'intéresse au rôle de la langue comme vecteur de transmission culturelle, en s'appuyant sur des perspectives anthropologiques classiques et contemporaines. Enfin, il examine les processus de construction identitaire à travers le langage, en insistant sur le caractère dynamique, contextuel et socialement situé de l'identité linguistique.

À travers ce parcours, il s'agira de poser les bases théoriques permettant de comprendre comment le *translanguaging* peut constituer, non seulement un acte de communication, mais aussi un espace de médiation culturelle et de construction identitaire.

2.2.1. Langue, culture et identité : articulations théoriques

Cette partie pose les bases conceptuelles du lien entre langue, culture et identité, en interrogeant leurs définitions, leur articulation, et leur portée dans les contextes multilingues.

2.2.1.1. L'appellation « langue-culture »

On retrouve l'expression « langue-culture » de plus en plus utilisée dans les sciences du langage et la didactique des langues. Celle-ci témoigne d'une prise de conscience de l'impossibilité de dissocier ces deux dimensions. Dans *Language and Culture* (1998), Kramsch insiste sur l'idée que chaque langue est porteuse d'une vision du monde, d'une

mémoire collective et de pratiques sociales partagées. Zarate (2004) prolonge cette idée en proposant une approche didactique qui intègre la dimension culturelle au coeur de l'enseignement linguistique, rendant obsolète une vision strictement instrumentale de la langue.

Sur le plan anthropologique, les travaux de Sapir, Whorf ou Humboldt ont déjà montré que les structures linguistiques ne sont jamais neutres : elles façonnent la manière dont les locuteurs découpent la réalité, conçoivent les rapports sociaux et structurent leur expérience du monde. Les approches sociolinguistiques, quant à elles, mettent en évidence l'ancrage contextuel des pratiques langagières et leur dimension identitaire.

Le passage de « langue » à « langue-culture » reflète alors un changement de paradigme, dans lequel le locuteur est envisagé non plus comme un simple utilisateur de code, mais comme un sujet social et culturel inscrit dans un réseau de significations partagées. Cette évolution permet de reconsidérer la langue comme un espace de négociation entre divers univers symboliques, où se jouent l'appartenance, l'altérité et les représentations sociales.

2.2.1.2. La langue comme vecteur de culture

L'idée que la langue est porteuse de culture trouve ses racines dans la pensée d'Wilhelm von Humboldt (1836), philosophe et linguiste allemand, pour qui la langue est bien plus qu'un instrument de communication : elle est une manière de penser. Humboldt affirmait que chaque langue constitue une « vision du monde » (*Weltansicht*), une manière singulière d'organiser l'expérience humaine. Selon lui, la diversité des langues n'est pas une diversité de sons et de signes, mais une diversité de visions du monde. Ainsi, chaque communauté linguistique structure différemment l'espace, le temps, les catégories sociales et les émotions.

Cette approche a été reprise et prolongée par Sapir (1921) et Whorf (1956), qui ont développé l'hypothèse de la relativité linguistique. Ils soutiennent que la langue influence notre façon de penser : la manière dont nous exprimons le temps, les relations de parenté, les couleurs ou les émotions n'est pas universelle, mais conditionnée par les structures

grammaticales et lexicales propres à chaque langue. Cette idée se vérifie avec l'exemple du tagalog, où certaines notions culturelles sont liées à des termes intraduisibles. Ainsi, le concept d'« *utang na loob* » renvoie à une dette morale fondée sur la gratitude, engageant durablement les individus dans des relations réciproques. On pourrait le traduire par « une dette envers soi-même ». De même, le mot « *kapwa* », intraduisible littéralement, désigne une conception relationnelle du soi : l'individu n'existe pas isolé, mais toujours en lien avec autrui. Ces concepts montrent que les pratiques linguistiques sont des vecteurs de valeurs culturelles profondes.

La langue n'est pas simplement un outil de transmission de contenus : elle est un lieu de mémoire (Nora, 1984). Elle conserve les traces de l'histoire collective, des mythes, des systèmes de croyances et des savoirs partagés. Par exemple, les proverbes, les expressions idiomatiques ou les récits traditionnels philippins sont porteurs de normes comportementales et de conceptions du monde héritées. Leur usage quotidien réactualise une appartenance culturelle, même sans que les locuteurs en aient toujours conscience. Dans cette perspective, les mots deviennent des signes culturels. Ils portent une charge symbolique qui dépasse leur sens littéral. Par exemple, parler de « *bayanihan* » ne revient pas seulement à décrire l'entraide communautaire, mais à penser tout un imaginaire de solidarité rurale, de pratiques traditionnelles et de cohésion sociale.

Cette compréhension de la langue comme vecteur de culture invite à considérer les pratiques plurilingues, non comme des obstacles ou des déficits, mais comme des ressources culturelles riches, qui donnent accès à des mondes multiples, à des visions variées de l'existence, et à des formes diverses d'appartenance.

2.2.1.3. La construction d'une identité langagière

La langue n'est pas seulement un outil de communication ou un vecteur de culture : elle est aussi un support d'identité. L'identité langagière, selon Joseph (2004), ne se résume pas à une appartenance fixe à une ou plusieurs langues. Elle se construit dans l'interaction, au fil des usages et des contextes sociaux. Il s'agit d'un processus dynamique, résultant des expériences individuelles et collectives, des contacts linguistiques et des rapports sociaux de

pouvoir. Joseph (2004) définit l'identité langagière comme le produit d'une négociation constante entre l'image de soi que l'on construit par la langue et l'image de soi que les autres nous renvoient à travers leurs usages linguistiques. Elle est à la fois affirmation de soi, reconnaissance, et adaptation. Le fait de parler une langue minoritaire, d'adopter un registre particulier, ou de naviguer entre plusieurs répertoires linguistiques a des conséquences sur la manière dont on se perçoit et dont on est perçu.

Cette conception est partagée par Daniel Coste (2002), qui souligne que l'identité linguistique ne peut être envisagée de façon essentialiste. Elle est le fruit d'un « parcours plurilingue » où chaque langue, chaque variété linguistique, chaque expérience d'usage contribue à la construction d'un soi langagier. L'identité n'est donc pas un état, mais un mouvement, une tension entre diverses filiations, affiliations et projections. Dans les contextes multilingues, les individus sont amenés à composer avec des répertoires linguistiques complexes. Ils peuvent alterner les langues selon les interlocuteurs, les lieux, les thèmes abordés. Ce choix de langues n'est pas aléatoire : il révèle des positionnements identitaires, des stratégies de distinction ou d'appartenance. Par exemple, le recours au taglish ou au bislish aux Philippines peut être perçu comme le signe d'une identité urbaine, moderne, ou au contraire critiqué comme marque d'acculturation ou de perte de l'identité locale.

L'identité langagière est donc une construction sociale et discursive. Elle se manifeste dans les choix linguistiques, dans les récits de soi, dans les manières de raconter son rapport aux langues. Elle est aussi le lieu d'une dialectique entre inclusion et exclusion, entre reconnaissance et stigmatisation. Dans cette perspective, l'analyse des pratiques translangagières prend tout son sens : en brouillant les frontières entre les langues, le *translanguaging* offre un espace d'expression fluide, hybride, à travers lequel les locuteurs peuvent affirmer des identités multiples, mouvantes, parfois conflictuelles mais aussi créatives.

2.2.2. Le *translanguaging* comme espace d'expression et d'agentivité

2.2.2.1. Le « *translanguaging space* »

La notion de « *translanguaging space* », développée par Li Wei (2011), constitue une avancée majeure dans la compréhension des pratiques langagières plurilingues. Elle désigne un espace discursif et identitaire dans lequel les locuteurs peuvent mobiliser l'ensemble de leur répertoire linguistique sans se conformer aux frontières imposées par les normes sociales, scolaires ou institutionnelles. Ce concept repose sur l'idée que le *translanguaging* n'est pas une alternance codique entre des langues distinctes, mais une manière fluide, créative et contextuelle d'utiliser les ressources langagières à disposition.

Dans cet espace, les individus s'affranchissent des hiérarchies linguistiques et des jugements de légitimité : ils parlent comme ils sont, comme ils vivent, dans l'entrelacs de leurs expériences, de leurs appartenances et de leurs imaginaires. Le *translanguaging space* est donc un lieu d'invention linguistique autant qu'un espace d'expression subjective. Il permet la co-présence d'éléments culturels divers, le mélange des registres, l'introduction d'intonations, d'humour, de registres sociaux hétérogènes.

Li Wei (2011) insiste sur le fait que le *translanguaging space* n'est pas seulement un phénomène langagier observable, mais aussi un espace mental et symbolique dans lequel les individus créent du sens à partir de la complexité de leurs identités plurilingues. Dans ce cadre, le langage devient un outil de positionnement : il permet de s'affirmer, de se distinguer, de faire entendre sa voix au-delà des catégories linguistiques traditionnelles.

En somme, le *translanguaging space* constitue un cadre de liberté linguistique et un espace de création identitaire. Il permet aux locuteurs de faire entendre des voix alternatives, de combiner des savoirs, de tisser des liens entre différents univers culturels. Il ouvre la possibilité d'une subjectivité plurilingue, affranchie des modèles linguistiques normatifs.

2.2.2.2. Le *translanguaging* comme résistance

Le *translanguaging* ne se limite pas à une pratique individuelle ou à une manière souple de mobiliser plusieurs langues. Il peut également être interprété comme un acte politique, une forme de résistance symbolique aux normes imposées par les institutions, les idéologies linguistiques dominantes et les héritages coloniaux. Dans ce sens, le *translanguaging* devient un outil de subversion : il conteste les hiérarchies, renverse les rapports de pouvoir linguistique et affirme des voix souvent marginalisées.

Garcia et Kleyn (2016) mettent en évidence cette dimension en présentant le *translanguaging* comme une stratégie d'« empowerment » pour les locuteurs de langues minorées ou dominées. Plutôt que de se conformer à une norme linguistique exclusive (souvent définie par des institutions étatiques ou scolaires), les locuteurs créent des espaces discursifs dans lesquels leurs langues et leurs savoirs sont reconnus, valorisés et mis en dialogue. Cette approche remet en question l'idée selon laquelle les langues doivent être séparées, classifiées et hiérarchisées.

Canagarajah (2013) va plus loin en proposant une lecture du *translanguaging* comme pratique de réappropriation et d'agentivité. Selon lui, les locuteurs plurilingues, en choisissant de transgresser les frontières linguistiques officielles, réaffirment leur capacité à produire du sens, à négocier leur place dans la société et à faire entendre leur voix. Le *translanguaging* devient alors un moyen de déplacement des normes, un acte de création de sens en dehors des cadres prescrits. Il incarne une voix « subalterne » (Spivak, 1988), capable de parler au-delà des catégories imposées par les pouvoirs dominants.

Aux Philippines, ce potentiel de résistance offert par le *translanguaging* est particulièrement manifeste. Le recours fluide et intégré aux langues locales et aux dialectes minoritaires peut être interprété comme une réponse aux tensions linguistiques engendrées par la promotion institutionnelle du tagalog à travers la langue nationale, le filipino. Dans un tel contexte, avoir recours au *translanguaging* revient à reprendre la parole dans ses propres termes, à réaffirmer une identité linguistique ancrée dans un territoire et une histoire, face à une norme linguistique perçue comme homogénéisante. La cohabitation de plusieurs langues

dans un même énoncé devient alors une revendication de reconnaissance, une façon de dire : « Voici ma langue, tissée de mes histoires, de mes influences, de mes luttes ».

Cette perspective décentre l'analyse des pratiques linguistiques. Au lieu de considérer le *translanguaging* comme une forme imparfaite de bilinguisme ou un échec à maîtriser les langues standardisées, elle l'envisage comme une forme d'intelligence sociale et politique, capable de résister, de créer et d'exister autrement. Cela suppose de reconsidérer les idéologies linguistiques dominantes et de reconnaître la légitimité des répertoires pluriels.

2.2.2.3. Vers une pensée transculturelle des pratiques langagières

Les sections précédentes ont mis en lumière le *translanguaging* comme espace d'expression identitaire, de résistance aux normes dominantes, et de création de sens à travers l'hybridation linguistique. Cette dynamique d'émergence de voix plurilingues et de répertoires métis invite à repenser les cadres théoriques classiques qui cloisonnaient langue et culture dans des entités fixes, nationales, homogènes. Le *translanguaging*, en définitive, ne se contente pas de croiser des langues : il produit des formes culturelles nouvelles, mouvantes, inclassables.

C'est dans cette perspective qu'émerge la nécessité d'une réflexion transculturelle. Penser le *translanguaging* revient alors à interroger les logiques de circulation, de métissage et de recomposition culturelle qu'il engage. Plutôt que de se limiter à l'analyse des répertoires linguistiques, il s'agit de comprendre comment ces pratiques langagières ouvrent à la coproduction de sens partagés, à la création de valeurs communes dans des espaces de rencontre culturelle.

Cette approche nous amène à mobiliser les notions de « transculturation », de « transculturel » et de « transculturing », développées notamment dans le champ de la didactique des langues (Narcy-Combes, Chaplier), mais aussi dans les travaux sur l'identité culturelle (Epstein, Ortiz, et al.). Ces concepts seront explorés dans le chapitre suivant, afin d'offrir un cadre théorique solide pour analyser la portée symbolique, identitaire et culturelle

des pratiques translangagières observées dans les contextes multilingues, notamment philippins.

2.2.3. Translanguaging et dynamiques transculturelles

2.2.3.1. Transculturation et transculturel : au-delà des appartenances fixes

Le terme de « transculturation » est initialement introduit par l'anthropologue cubain Fernando Ortiz en 1940, dans son ouvrage *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Ortiz y décrit le processus complexe de la culture cubaine, née de la rencontre, du conflit mais surtout de l'intégration créatrice entre cultures africaines, européennes, indigènes et asiatiques. La transculturation y est conçue comme un métissage actif, une transformation mutuelle, et non une simple juxtaposition ou acculturation unidirectionnelle. Dans cette optique, elle rompt avec les modèles de l'interculturel, souvent fondés sur l'idée de deux entités culturelles préexistantes qui entrent en dialogue. La transculturation suppose au contraire que l'identité culturelle n'est pas préalablement donnée, mais qu'elle se construit dans la rencontre, dans l'interaction, dans le mouvement. Il ne s'agit plus seulement de tolérance ou de reconnaissance mutuelle, mais de co-création.

Cette vision est reprise et développée par Mikhail Epstein (2001) qui conçoit le « *transcultural* » (transculturel) comme une « voie large » (« *broad way* ») entre le globalisme et le multiculturalisme. Selon lui, le transculturel ne cherche ni l'uniformisation, ni le cloisonnement, mais la création d'espaces communs à partir de la diversité. Il valorise l'interférence féconde, les zones de frictions, les détournements, les emprunts, les syncrétismes. Appliquée à la question linguistique, la transculturalité invite à envisager les pratiques langagières comme lieux de fabrication culturelle. Chaque acte de parole, chaque choix lexical ou syntaxique peut révéler une appartenance hybride, une identité en mouvement. Le transculturel, ici, ne se contente pas de coexister avec le plurilinguisme : il en est souvent la conséquence directe, l'effet symbolique.

En somme, le transculturel est une clé de lecture indispensable pour comprendre ce qui se joue au-delà du langage : une transformation des cadres d'appartenance, une manière

de faire monde avec d'autres, de façon dynamique et créative. Cette approche est également approfondie par Claire Chaplier et Jean-Paul Narcy-Combes (2021) dans *Comportements transculturels, production translangagière et réflexion didactique*, où ils définissent le « transculturing » comme un niveau précédent à la production translangagière, enraciné dans les processus internes, psycho-affectifs, sociaux et cognitifs de l'individu. Ils soutiennent que les comportements transculturels (ou « transculturing ») expliquent en grande partie les manifestations langagières hybrides : les choix linguistiques sont la conséquence visible de dynamiques culturelles internes profondes.

2.2.3.2. Transculturing : une démarche d'appropriation partagée

Le concept de transculturing, tel que décrit par Claire Chaplier et Jean-Paul Narcy-Combes (2021), dépasse le cadre linguistique pour interroger les processus cognitifs, sociaux et affectifs qui sous-tendent l'action langagière en contexte pluriel. Le transculturing ne renvoie pas à une simple interaction entre cultures, mais à une dynamique de transformation mutuelle, dans laquelle les individus s'engagent activement, consciemment ou non, pour reconstruire leurs repères en fonction de leurs expériences, de leurs émotions et de leurs interactions.

Selon les auteurs, le transculturing opère en amont du *translanguaging*. Il s'agit d'une forme de traitement interne, qui prend racine dans le vécu pluriculturel, les conditionnements culturels, les expériences migratoires ou scolaires, et les configurations sociales de l'individu. Le *translanguaging* en serait alors la mise en forme discursive : une trace visible de dynamiques subjectives plus profondes.

Ce qui caractérise le transculturing, c'est sa capacité à articuler l'expérience personnelle à des modèles culturels multiples. Il permet de créer des espaces tiers de compréhension, d'expression et de relation à l'autre. Cette posture se traduit par la réappropriation sélective de références, par la négociation constante entre des influences diverses, et par l'émergence de comportements ou de discours hétérogènes. Le transculturing rend ainsi possible la coproduction de sens, dans des situations où les référentiels culturels habituels ne suffisent plus.

Chaplier et Narcy-Combes associent cette dynamique à une agentivité plurielle, dans laquelle l'individu est capable de décaler, voire de déjouer les attentes normatives, grâce à un travail de distanciation et de recomposition de ses propres attracteurs culturels (ce qui l'attire) et répulseurs (ce qu'il évite ou rejette). Ce jeu d'attracteurs et de répulseurs se révèle dans les comportements discursifs, mais aussi dans les postures corporelles, les interactions sociales, les silences, les choix lexicaux ou les stratégies d'évitement.

Ainsi conçu, le transculturing permet d'interpréter les pratiques translangagières comme les reflets d'une activité interprétative et adaptative plus vaste. Ce n'est plus simplement la manière de dire qui importe, mais ce que cette manière de dire révèle d'une manière de penser, de ressentir, de se situer dans le monde. Le transculturing ne peut être compris que si l'on tient compte à la fois de la singularité biographique de l'individu et des conditions sociales d'émergence de ses choix langagiers et culturels.

2.3. *Translanguaging* et pédagogie en cours de contenu disciplinaire

Alors que la partie précédente a mis en lumière les dimensions symboliques, identitaires et culturelles du *translanguaging*, cette partie s'intéresse à ses implications concrètes dans un cadre pédagogique. Il s'agit d'examiner comment le *translanguaging* peut être mobilisé de manière intentionnelle dans l'enseignement de disciplines non linguistiques, notamment dans les contextes scolaires multilingues.

Nous verrons comment le *pedagogical translanguaging*, tel que théorisé par Cenoz et Gorter (2017), propose une approche planifiée et stratégique de l'utilisation des répertoires plurilingues des apprenants. Nous explorerons ensuite son application dans l'enseignement de l'histoire, discipline fortement chargée de significations culturelles et identitaires.

2.3.1. Le *translanguaging* en classe : pratiques et fonctions

Dans leur article fondateur, Cenoz et Gorter (2017) introduisent le concept de « *pedagogical translanguaging* » pour désigner une approche planifiée de l'utilisation des répertoires plurilingues des apprenants en contexte scolaire. Cette approche repose sur l'idée que les langues connues par les élèves ne doivent pas être tenues à l'écart de la classe, mais activées stratégiquement pour favoriser l'apprentissage.

Dans leur ouvrage *Pedagogical Translanguaging* (2021), les auteurs approfondissent cette notion et la distinguent clairement du *translanguaging* spontané. Ils définissent le *pedagogical translanguaging* comme « l'utilisation stratégique, intentionnelle et planifiée de toutes les ressources linguistiques des apprenants dans des contextes d'enseignement-apprentissage ». Cette méthode vise à maximiser le potentiel d'apprentissage en permettant aux élèves de mobiliser l'ensemble de leur répertoire linguistique de manière flexible, fonctionnelle et intégrée. Contrairement aux approches traditionnelles qui cloisonnent les langues dans une perspective additive ou compartimentée, le *pedagogical translanguaging* promeut une vision holistique de la compétence plurilingue, où les langues sont mobilisées de manière simultanée et complémentaire.

« [Pedagogical translanguaging is] planned by the teacher inside the classroom and can refer to the use of different languages for input and output or to other planned strategies based on the use of students' resources from the whole linguistic repertoire »

(Cenoz, 2017: 194)

Les objectifs éducatifs de cette approche sont multiples : faciliter la compréhension de contenus disciplinaires, soutenir l'expression orale et écrite, renforcer l'engagement et la confiance des apprenants, valoriser leur identité plurilingue, et créer un environnement d'apprentissage plus inclusif et équitable.

Cenoz et Gorter insistent sur l'importance de l'intégration temporelle du *translanguaging* dans les différentes étapes d'un cours. Ils identifient cinq moments clés d'intervention :

- L'introduction du contenu (*input*) : le *translanguaging* peut être utilisé pour clarifier les consignes ou activer les connaissances antérieures à travers des discussions multilingues.
- La médiation : les élèves utilisent leurs langues pour reformuler, expliquer ou transmettre le contenu à d'autres, jouant un rôle actif dans le processus d'apprentissage collaboratif.
- La discussion : les échanges multilingues permettent aux apprenants de construire leur compréhension à travers la co-construction de sens dans leurs langues respectives.
- La production (*output*) : les activités peuvent impliquer l'utilisation de plusieurs langues, par exemple en proposant des consignes dans une langue et en réalisant la tâche dans une autre.
- Le métalangage : le *translanguaging* est mobilisé pour réfléchir explicitement sur le langage, les structures linguistiques et les ressemblances ou différences entre les langues.

À travers cette structuration, le *pedagogical translanguaging* devient un véritable outil de planification pédagogique qui s'intègre dans la conception même de la séance ou de la séquence didactique.

Malgré ses bénéfices pédagogiques démontrés, cette approche rencontre souvent des résistances dans des systèmes éducatifs dominés par des idéologies monolingues. Dans de

nombreux contextes scolaires, l'usage de langues autres que celle de scolarisation est encore perçu comme un obstacle à la maîtrise de la langue cible, voire comme un manque de rigueur académique. Cenoz et Gorter soulignent que cette représentation repose sur une vision idéalisée du locuteur natif monolingue, qui ne correspond ni à la réalité linguistique des élèves ni à leurs besoins d'apprentissage.

« *Schools are usually based on monolingual ideologies and students are not allowed to use their own languages, which leads to inequalities and educational disadvantages for multilingual students.* »

(Cenoz & Gorter, 2021, p. 5)

Ce fossé entre la réalité des pratiques langagières et les normes institutionnelles peut freiner l'adoption du *pedagogical translanguaging*, malgré son potentiel à améliorer l'équité éducative. La reconnaissance institutionnelle de ces pratiques nécessite un changement de paradigme, qui passe par la formation des enseignants, l'adaptation des programmes et la valorisation des ressources linguistiques des élèves comme leviers d'apprentissage, et non comme obstacles.

2.3.2. Enjeux du *translanguaging* dans l'enseignement d'une discipline non linguistique : le cas de l'histoire

2.3.2.1. L'histoire : une discipline culturellement située

L'enseignement de l'histoire ne consiste pas simplement à transmettre des faits : il transmet une vision du monde, une sélection narrative du passé orienté vers la construction d'une identité collective. Il repose sur des choix de contenu, de figures emblématiques, de sources et de perspectives qui ne sont jamais neutres. Comme l'ont montré Bernstein (1996) et Wertsch (2002), les disciplines scolaires sont porteuses de valeurs, et l'histoire en particulier est un vecteur de l'idéologie dominante.

Dans le cas du cours *Readings in Philippine History*, cette dimension est centrale : il s'agit d'interpréter des documents historiques afin de comprendre les luttes, les héritages et les constructions narratives qui ont fondé la nation philippine. Ce type d'enseignement

engage des questions de légitimité (quelle voix est écoutée ? quel récit est valorisé ?), de mémoire collective (comment les événements sont-ils transmis ?) et d'identité nationale (qui sommes-nous, en tant que peuple ?).

La langue dans laquelle ces contenus sont transmis a une importance déterminante. Utiliser l'anglais pour parler de figures telles que Lapulapu (chef guerrier emblématique de la lutte contre les colonisateurs espagnols) ou Rizal (écrivain et héros national), ou pour analyser des documents sur la colonisation espagnole, amène à se poser la question du sens, de l'ancrage culturel, et de la proximité entre les étudiants et le savoir transmis. L'histoire philippine racontée en anglais peut apparaître comme distante, décontextualisée, voire paradoxalement « étrangère » à ceux qui en sont les héritiers.

Dans ce contexte, le *translanguaging* prend toute son importance. En permettant aux enseignants d'alterner entre anglais, langue d'enseignement et langues locales, il devient un levier de recontextualisation culturelle. Il ne s'agit pas seulement de traduire, mais de ramener le contenu dans un espace de signification partagée, où la parole historique peut être entendue, sentie, discutée et appropriée.

2.3.2.2. Tensions entre langue d'enseignement dominante et langues locales

L'encouragement d'utiliser l'anglais dans l'enseignement universitaire philippin, y compris pour des cours ancrés dans l'histoire et la culture nationales, crée une dissonance linguistique et symbolique. Si l'anglais est perçu comme la langue de la modernité, de l'employabilité et de l'accès aux savoirs globaux, il n'en reste pas moins une langue historiquement imposée, dont l'usage peut éloigner les apprenants des références culturelles locales.

Probyn (2009), à partir de ses recherches en Afrique du Sud, montre que les enseignants de disciplines non linguistiques (DNL) recourent fréquemment à la langue locale pour faciliter la compréhension, malgré la présence d'une politique officielle monolingue. Elle parle de « *smuggling the vernacular into the classroom* » : une stratégie de contournement pour rétablir un lien entre l'élève et le savoir. De manière similaire, Makalela

(2015) souligne que les pratiques translangagières permettent de « sortir des boîtes linguistiques » rigides et de restaurer une continuité entre les langues de la maison et celles de l'école.

Ces observations trouvent un écho dans le contexte philippin, où l'environnement sociolinguistique multilingue façonne les pratiques d'enseignement à tous les niveaux. Plusieurs recherches menées dans l'enseignement supérieur philippin (Tupas, 2015 ; Martin, 2014) soulignent que le *translanguaging*, bien que rarement formalisé, est fréquemment mobilisé par les enseignants comme stratégie de médiation linguistique, particulièrement dans les disciplines à forte charge culturelle ou historique. Cette pratique vise à combler l'écart entre la langue d'enseignement (souvent l'anglais) et les langues du vécu des étudiants.

La situation philippine reflète donc une tension permanente entre langue de l'institution et langue(s) du territoire, entre une norme linguistique imposée et les pratiques effectives d'enseignement. Le *translanguaging* permet de dénouer en partie cette tension, en autorisant une co-présence des langues dans un cadre qui valorise l'accessibilité des savoirs et la reconnaissance des identités linguistiques des étudiants.

2.3.2.3. Le *translanguaging* comme stratégie d'appropriation du savoir historique

Dans le prolongement des tensions entre langues institutionnelles et langues du vécu, le *translanguaging* s'impose non seulement comme une pratique de médiation, mais aussi comme une véritable stratégie d'appropriation du savoir historique. L'histoire, en tant que discipline culturellement située, nécessite des compétences de compréhension fine, de contextualisation et de mise en relation critique, des compétences étroitement liées à la langue dans laquelle ces opérations intellectuelles s'effectuent.

Comme le rappellent Cummins (2000) et Vygotsky (1986), la langue n'est pas un simple canal de transmission, elle structure la pensée, oriente les processus cognitifs et façonne la manière dont le monde est interprété. Dans un cours d'histoire, où les élèves

doivent interroger les causes, analyser les conséquences, et interpréter des récits concurrents, une langue trop distante de leur répertoire linguistique peut devenir un obstacle épistémologique. L'accès au sens profond des contenus historiques (leur charge symbolique, affective et identitaire) dépend donc d'un ancrage linguistique pertinent.

C'est ici que le *translanguaging*, envisagé dans sa dimension dynamique et agentive (García & Li Wei, 2014), prend toute son importance. Il ne s'agit pas seulement de faciliter la compréhension, mais de permettre aux apprenants de s'emparer activement du savoir en mobilisant leurs ressources langagières complètes. Cela leur donne la possibilité de poser des questions, de reformuler, de débattre, et surtout de se positionner par rapport aux récits historiques étudiés.

Dans le contexte philippin, les langues locales ne sont pas de simples supports auxiliaires : elles sont des vecteurs de sens essentiels à la construction d'une conscience historique. Lorsque des figures comme Lapulapu sont évoquées dans une langue qui a participé à leur effacement ou à leur relecture coloniale, c'est toute la transmission du savoir historique qui se trouve affectée. Lapulapu est mentionné pour la première fois dans les récits européens par Antonio Pigafetta, chroniqueur de l'expédition de Magellan, dans sa *Relación del primer viaje alrededor del mundo* (1524). Ce récit, écrit dans une langue étrangère et dans une perspective eurocentrée, constitue une source coloniale majeure, mais il impose une lecture biaisée des événements : Lapulapu y apparaît à travers le regard d'un observateur extérieur, selon des catégories de pensée européennes. Transmettre l'histoire nationale à partir de telles sources, souvent traduites en anglais, langue héritée du pouvoir colonial américain, peut renforcer une forme de distance symbolique entre les apprenants et les récits étudiés.

Dans cette optique, le *translanguaging* devient un levier critique : il ne s'agit pas seulement de faciliter la compréhension, mais de réinscrire des figures comme Lapulapu dans un imaginaire collectif ancré dans les langues locales, celles du vécu et de l'identité des élèves. En permettant aux apprenants de mobiliser leur répertoire linguistique pour parler de leur propre histoire, le *translanguaging* participe à une reterritorialisation du savoir, à la fois linguistique, culturelle et mémorielle.

Par ailleurs, cette approche s'inscrit dans une perspective de justice linguistique et cognitive (Hornberger & Skilton-Sylvester, 2003), en réduisant l'inégalité d'accès au savoir. En revalorisant les répertoires plurilingues des élèves, le *translanguaging* contribue à leur *empowerment* intellectuel, en les rendant capables de s'approprier des savoirs complexes dans un environnement plus inclusif, réflexif et critique.

En définitive, le *translanguaging* en cours d'histoire permet non seulement de réduire les obstacles linguistiques, mais aussi de renforcer la dimension critique et signifiante de l'apprentissage historique. Il offre aux élèves un espace où ils peuvent s'approprier les récits du passé avec leurs propres outils, et ainsi se constituer en sujets historiques actifs, et non simples récepteurs d'un discours dominant.

2.3.2.4. Enjeux identitaires et pédagogiques

Le recours au *translanguaging* en classe d'histoire ne répond pas uniquement à une logique d'efficacité cognitive. Il participe également à la reconnaissance et à la valorisation des identités linguistiques et culturelles des apprenants. Dans les contextes postcoloniaux comme celui des Philippines, où coexistent plusieurs langues nationales, régionales et l'anglais, les choix linguistiques en classe sont hautement signifiants.

La recherche en sociolinguistique critique a montré que la langue d'enseignement peut contribuer à l'exclusion symbolique de certains groupes d'apprenants (Pennycook, 2010 ; Makalela, 2018). Le *translanguaging* permet de renverser cette dynamique en réintégrant les langues minorées ou locales dans l'espace scolaire. Il offre ainsi aux étudiants un espace où ils peuvent s'exprimer avec plus d'aisance, d'authenticité et de légitimité, contribuant au développement d'une identité d'apprenant sûre et engagée.

Dans une discipline comme l'histoire, ces enjeux sont d'autant plus cruciaux que les contenus abordés touchent directement aux processus de construction de la nation, de la mémoire collective et de l'appartenance. Le *translanguaging* permet de relier ces récits à des expériences individuelles ou communautaires, de les investir de manière subjective, et de favoriser l'émergence de formes plurielles d'identité citoyenne. D'un point de vue

pédagogique, cela suppose une posture d'ouverture et de décentration de la part de l'enseignant, qui ne se contente plus d'être transmetteur, mais devient facilitateur de compréhension, de dialogue et de reconnaissance mutuelle. Cette approche s'inscrit dans ce que Cummins (2001) définit comme une éducation pour l'émancipation, où l'agentivité des apprenants est activement soutenue.

En somme, intégrer le *translanguaging* en classe d'histoire permet non seulement de soutenir l'apprentissage disciplinaire, mais aussi de reconnaître les apprenants dans la pluralité de leurs parcours, de leurs langues et de leurs imaginaires. Cela revient à faire de la classe un espace de co-construction de sens, de mémoire et de savoir.

2.3.3. Vers une pédagogie translangagière de l'histoire

2.3.3.1. Le *translanguaging* comme levier de co-construction du sens

La compréhension des contenus historiques, en particulier dans les contextes multilingues, repose sur la capacité des apprenants à relier les concepts abstraits à leurs références culturelles, linguistiques et sociales. Or, lorsque ces contenus sont dispensés dans une langue éloignée du répertoire langagier quotidien des étudiants, l'accès au sens peut être entravé. Le *translanguaging* propose une solution à ce problème en permettant aux enseignants et aux étudiants de mobiliser plusieurs langues comme ressources pour co-construire la signification des savoirs historiques.

Hornberger et Link (2012) proposent de voir le *translanguaging* à travers une « *biliteracy lens* », qui met l'accent sur la capacité des apprenants à faire sens à partir de ressources issues de plusieurs langues et littératures. Dans cette optique, le *translanguaging* ne vise pas seulement à combler un manque ou à traduire, il permet la formulation de nouvelles compréhensions et l'émergence de perspectives hybrides.

En histoire, cette stratégie se traduit par l'activation des répertoires plurilingues lors de l'analyse de documents historiques, de la discussion d'événements ou de la construction d'argumentations. Par exemple, un document colonial peut être lu en anglais, mais discuté en

hiligaynon afin d'en dégager les significations implicites et d'ouvrir un espace de réflexion critique sur l'expérience locale. Ce processus favorise une co-construction du sens, où enseignants et étudiants mettent en relation leurs compétences linguistiques et leurs connaissances contextuelles. L'interaction translangagière devient ainsi le support d'une exploration partagée de l'histoire, dans laquelle les savoirs ne sont pas seulement transmis, mais reconstruits à partir des ressources des apprenants. Cette démarche permet également de revaloriser des compétences souvent invisibilisées dans les parcours académiques, en l'occurrence la maîtrise de langues vernaculaires ou familiales. Elle favorise enfin une posture pédagogique collaborative, qui transforme la classe en un espace de négociation du sens et non de simple reproduction des savoirs.

2.3.3.2. Renforcement du sentiment d'appartenance et reconnaissance des identités plurielles

L'un des apports majeurs du *translanguaging*, lorsqu'il est pensé de manière pédagogique, est sa capacité à reconnaître et à valoriser les identités langagières des apprenants. Dans les contextes où la langue d'enseignement officielle est historiquement marquée par des rapports de pouvoir, permettre aux étudiants d'exprimer leur pensée dans leur langue familière constitue une forme de reconnaissance symbolique forte.

Cummins (2001) insiste sur l'importance de cette reconnaissance dans la construction de l'estime de soi scolaire. Selon lui, les apprenants dont les langues sont valorisées à l'école sont plus enclins à s'engager activement dans leurs apprentissages. Le *translanguaging* contribuerait ainsi à renforcer le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire en montrant que les identités linguistiques et culturelles des étudiants ont leur place dans les savoirs enseignés. En classe d'histoire, cette reconnaissance est d'autant plus cruciale que les contenus abordés questionnent directement les identités nationales, régionales et parfois communautaires. Autoriser les apprenants à mobiliser leur répertoire plurilingue dans les discussions historiques permet de relier les récits scolaires aux récits familiaux ou communautaires, et donc de contextualiser les savoirs dans des expériences vécues. Cette approche transforme la classe en un espace de dialogue interculturel, où les langues sont les

vecteurs de subjectivité, d'ancrage et de mémoire. En affirmant la légitimité des voix plurilingues, l'enseignant crée les conditions d'une citoyenneté partagée et inclusive, où chacun peut se reconnaître dans le savoir commun.

2.3.3.3. Créer une mémoire collective inclusive : vers une pédagogie de l'histoire intégrative

Le *translanguaging*, lorsqu'il est intégré à l'enseignement de l'histoire, ouvre la voie à une construction de la mémoire collective qui soit plus inclusive et représentative de la diversité linguistique et culturelle des apprenants. En autorisant l'expression d'une pluralité de voix, de récits et de perspectives, cette approche permet de dépasser les narrations historiques monolithiques ou officielles, souvent centrées sur une langue dominante et des figures hégémoniques.

Comme le soulignent Hornberger et Link (2012), l'introduction des répertoires plurilingues en classe rend possible une pédagogie de la bilittératie critique, qui favorise la prise de conscience des rapports de pouvoir dans le langage, dans l'éducation, mais aussi dans l'histoire telle qu'elle est racontée. Le *translanguaging* devient alors un outil d'agentivité permettant aux apprenants de questionner les sources, de comparer les versions, et de situer leur propre expérience dans le cadre d'une mémoire partagée.

Cette dimension est particulièrement pertinente dans le contexte philippin, marqué par une histoire coloniale complexe et par une coexistence de multiples langues et identités. L'usage du tagalog ou des langues régionales en complément de l'anglais dans les discussions historiques permet de reconnecter les contenus scolaires à la réalité culturelle des étudiants, tout en leur offrant la possibilité de construire une lecture critique de leur passé.

En permettant l'expression de mémoires alternatives, le *translanguaging* favorise une pédagogie de l'histoire intégrative, où l'objectif n'est pas seulement de transmettre un récit national unifié, mais de faire dialoguer les représentations, les ressentis et les filiations diverses. Cette posture est essentielle pour former des citoyens critiques, conscients de la complexité historique de leur société, et capables d'y inscrire leur propre voix.

3. PROBLÉMATIQUE

Dans de nombreux contextes éducatifs multilingues, les pratiques langagières des enseignants et des apprenants dépassent largement le cadre rigide d'un enseignement monolingue. Le contexte philippin, marqué par une histoire coloniale complexe et une forte diversité linguistique, est emblématique de ces dynamiques. L'anglais, langue d'enseignement héritée de la domination américaine, y coexiste avec le filipino, langue nationale, et une multiplicité de langues régionales (hiligaynon, cebuano, bicolano, etc.). Cette coexistence donne lieu à des pratiques langagières hybrides dans la vie quotidienne, comme dans l'espace scolaire. Parmi celles-ci, le *translanguaging* occupe une place particulière.

Défini par García et Wei (2014) comme la mobilisation dynamique de l'ensemble du répertoire linguistique d'un individu pour faire sens, le *translanguaging* ne se limite pas à une alternance de langues codifiée. Il s'agit d'un processus holistique, ancré dans les pratiques sociales des locuteurs, qui permet à ces derniers d'enseigner, d'apprendre, de négocier du sens et d'exprimer leur identité. Canagarajah (2011, 2013) y voit un moyen de résister aux normes linguistiques dominantes, mais aussi un espace de créativité langagière et de construction de soi. En cela, le *translanguaging* s'oppose à une vision cloisonnée des langues, et s'inscrit dans une approche plurilingue et située des usages langagiers.

En contexte éducatif, le *translanguaging* apparaît alors comme une réponse possible à plusieurs enjeux : pédagogiques (facilitation de la compréhension, accessibilité), identitaires (expression de soi, valorisation du répertoire linguistique) et culturels (reconnaissance des langues locales, construction d'une culture partagée). Néanmoins, dans de nombreux cadres institutionnels, ces pratiques hybrides sont encore peu reconnues, voire invisibilisées. Elles peuvent être perçues comme des stratégies spontanées, non planifiées, parfois associées à un manque de maîtrise linguistique ou à une déviation des normes.

Le cas philippin, et plus particulièrement celui des cours de contenu enseignés en anglais dans les universités, illustre bien cette tension. Le cours *Readings in Philippine History*, par exemple, est dispensé dans une langue officielle, l'anglais, mais s'adresse à des étudiants philippins dont les répertoires langagiers sont variés et ancrés localement. Dans ce

contexte, des pratiques de *translanguaging* peuvent émerger, parfois de manière non intentionnelle, tant du côté des enseignants que des apprenants.

Face à ce constat, plusieurs interrogations apparaissent : le recours à plusieurs langues dans ce type de cours favorise-t-il une meilleure appropriation des contenus disciplinaires ? Comment les enseignants perçoivent-ils leurs propres pratiques translangagières ou celles de leurs étudiants ? Ces pratiques contribuent-elles à la construction d'une culture partagée et à l'émergence d'une identité collective ? Enfin, quelle est la place du *translanguaging* dans la classe : est-il toléré, intégré, marginalisé ? Est-il considéré comme un atout ou au contraire comme une source de confusion, compte tenu de la diversité des profils linguistiques présents dans les salles de classe ?

Ces questions sont d'autant plus pertinentes que, dans le cas étudié, les pratiques de *translanguaging* ne relèvent pas nécessairement d'une stratégie pédagogique consciente et planifiée. Elles peuvent émerger de manière spontanée, dans un rapport d'adaptation aux réalités du terrain. Comprendre le rôle du *translanguaging* dans ce contexte, c'est donc interroger à la fois son efficacité pédagogique, sa portée identitaire et sa reconnaissance (ou non) dans l'espace éducatif.

Ainsi, cette recherche se donne pour objectif de répondre à la question suivante : Dans quelle mesure le *translanguaging* en contexte multilingue philippin joue-t-il un rôle dans un cours de contenu disciplinaire, à la fois comme ressource pédagogique, identitaire et culturelle ?

Pour y répondre, l'analyse s'articulera autour des questions opératoires suivantes :

Sur le plan pédagogique : Quelles sont les fonctions du *translanguaging* dans le processus d'enseignement-apprentissage du cours d'histoire ? Ces pratiques facilitent-elles (ou non) l'appropriation des contenus disciplinaires par les étudiants ?

Sur le plan identitaire et culturel : Comment les pratiques translangagières permettent-elles aux apprenants d'exprimer leur identité linguistique et culturelle ? En quoi participent-elles à la valorisation des langues locales dans un cadre éducatif dominé par l'anglais ? Le *translanguaging* contribue-t-il à la construction d'une culture partagée en classe ?

Sur le plan interactionnel et institutionnel (à l'échelle de la classe) : Comment les pratiques de *translanguaging* sont-elles perçues par l'enseignant : comme ressource, contrainte, ou source de confusion ? Quel est leur statut implicite ou explicite dans la classe ?

L'étude de cas du cours de *Readings in Philippine History* dans une université philippine permettra ainsi d'apporter des éléments de réponse concrets à ces enjeux théoriques et didactiques, en analysant le *translanguaging* non seulement comme phénomène linguistique, mais aussi comme pratique située, à l'intersection du pédagogique, du social et du politique.

4. MÉTHODOLOGIE

Ce travail s'inscrit dans une approche qualitative, il s'agit d'une recherche compréhensive visant à analyser les dynamiques bilingues et plurilingues en contexte universitaire, et plus spécifiquement les pratiques translangagières mises en œuvre dans un cours de *Readings in Philippine History* aux Philippines. L'objectif est d'observer ces pratiques dans leur contexte d'émergence, d'en faire un état des lieux et de repérer les récurrences, les schémas d'usage ainsi que les variations selon les interlocuteurs, les moments de la séance ou les modalités d'enseignement.

Il s'agit moins de quantifier les occurrences langagières que de comprendre en profondeur la manière dont les individus, enseignants comme apprenants, mobilisent leur répertoire linguistique dans le cadre d'une situation d'enseignement/apprentissage. Cette compréhension s'appuie sur deux méthodes complémentaires de collecte de données :

- Une observation participante structurée, conduite au sein de la salle de classe, me permettant de relever les interactions, les alternances de langues, les moments où ces alternances ont lieu, ainsi que les ajustements spontanés entre les acteurs du cours, dans leur environnement réel et quotidien.
- Un entretien semi-directif mené avec l'enseignante du cours, visant à accéder à son point de vue réflexif sur ses propres pratiques langagières. Cet entretien permet de questionner le degré de conscience de ces pratiques : sont-elles pensées ou spontanées ? Adaptées à la nature du contenu enseigné ou au profil linguistique des apprenants ? L'entretien permet aussi d'explorer le positionnement de l'enseignante à la fois en tant qu'individu bilingue et en tant qu'enseignante dans le supérieur.

Cette double approche vise à croiser les regards sur le *translanguaging*, à la fois comme phénomène observable et comme pratique construite et potentiellement intentionnelle dans un contexte éducatif plurilingue.

4.1. L'observation participante structurée

4.1.1. Une observation participante

L'observation participante est une méthode d'enquête qualitative qui consiste pour le chercheur à s'immerger dans le contexte étudié afin d'observer les comportements, les interactions et les pratiques sociales dans leur environnement naturel. Elle permet une compréhension fine et située des dynamiques observées, en particulier dans des environnements complexes comme celui de la salle de classe. L'observation participante permet d'accéder aux logiques sociales en jeu à partir du point de vue des acteurs eux-mêmes, en s'immergeant dans leur environnement quotidien (Laplantine, 1996).

Cette posture implique un double rôle : observer tout en participant, en interagissant avec les acteurs de terrain, ce qui permet d'obtenir des informations supplémentaires, de poser des questions complémentaires et de recueillir des éléments qui ne seraient pas accessibles dans une observation strictement externe (Jodelet, 2003). Elle suppose également une réflexivité constante, dans la mesure où la présence du chercheur peut influencer les comportements observés.

Dans mon cas, il s'agissait d'une observation participante déclarée : les personnes observées (enseignante et apprenants) étaient informées de ma présence dans le cadre d'une recherche. J'ai assisté à plusieurs séances du cours *Readings in Philippine History* à WVSU, aux côtés des apprenants, en étant intégré dans l'espace classe. Cette position m'a permis d'avoir accès aux supports pédagogiques, de suivre les échanges verbaux dans leur intégralité, et de poser ponctuellement des questions aux étudiants, notamment pour clarifier des termes ou obtenir des traductions (dans le cas de mots en hiligaynon, par exemple). Cette proximité a également facilité la création de liens de confiance avec certains étudiants, ce qui a enrichi ma compréhension des usages langagiers observés.

Cependant, cette méthode n'est pas sans limites. En tant qu'observateur visible et étranger, ma présence a pu modifier la dynamique habituelle de la classe, créant un biais dans les situations observées. Ce biais est renforcé par le fait que deux autres observatrices (stagiaires venues du Pays Basque) assistaient également au cours. Dans un contexte culturel tel que celui des Philippines, marqué par une forte hospitalité et sens de l'accueil, il est

possible que certains discours aient été adaptés ou simplifiés afin de nous inclure, ce qui pourrait avoir influencé la nature des échanges translangagiers. Par ailleurs, tout travail d'observation implique nécessairement un biais de l'observateur : choix de ce qui est noté ou non, interprétation subjective des interactions, etc. Comme le rappelle De Sardan (1995), « toute observation est une construction », et nécessite une vigilance constante quant aux effets de sa propre présence et de son regard.

4.1.2. Une observation structurée

Mon analyse des pratiques translangagières en contexte de classe s'est appuyée sur une observation participative structurée, une méthode mêlant implication active dans le dispositif pédagogique et recueil systématique des données à l'aide d'une grille préétablie. Cette approche combine les apports de l'observation participante, qui permet de saisir les dynamiques sociales et langagières dans leur contexte, avec les exigences de l'observation structurée, plus analytique et comparative.

Selon Bressoux (1994), l'observation structurée permet de cibler des éléments spécifiques du comportement enseignant ou des interactions en classe, tout en garantissant la fiabilité des comparaisons entre séances. En contexte d'observation participante, elle est particulièrement utile pour ne pas se perdre dans la subjectivité de l'expérience, comme le soulignent Beaud & Weber (2010), qui insistent sur la nécessité de structurer les observations même dans des recherches de terrain qualitatives.

La grille d'observation construite en amont des séances avait pour objectif de guider mon attention sur certains phénomènes clés liés au *translanguaging*. Inspirée directement de travaux de García, Johnson & Seltzer (2017) et Cenoz & Gorter (2021), cette grille comporte quatre dimensions principales : le moment du cours, la ou les langue(s) utilisée(s), la configuration interactionnelle et la fonction du *translanguaging*.

L'élaboration de cette grille a permis de faciliter ma prise de données, notamment en rendant l'observation plus ciblée et efficace. Étant donné que je m'intéresse au discours et

que le rythme d'un cours est souvent soutenu, cette structuration m'a aidé à repérer rapidement les éléments pertinents et à organiser mes notes de manière plus cohérente.

4.1.3. Description de la grille d'observation

La grille d'observation construite a servi de cadre pour recueillir les données de manière systématique et ciblée. Elle a permis de structurer mes observations sur le terrain tout en gardant une trace des éléments contextuels essentiels à l'analyse des pratiques translangagières.

Avant même les entrées analytiques, la grille commence par un ensemble de repères contextuels indispensables : la date, la durée du cours, et le nombre d'apprenants présents. Ces éléments, bien que parfois perçus comme accessoires, peuvent influencer de manière significative les dynamiques interactionnelles. Par exemple, un effectif réduit ou un contexte particulier (veille d'évaluation, fin de séquence) peut modifier l'attitude de l'enseignante et les modalités d'échange.

La grille indique également la séquence et la séance correspondantes dans le déroulement didactique. Situer une séance dans une séquence permet en effet de mieux comprendre certains choix discursifs ou pédagogiques liés à la progression du contenu ou à la thématique abordée. Le *translanguaging* peut, par exemple, être plus présent lors des phases d'introduction ou de consolidation des notions.

Après ces repères contextuels, la grille (voir Annexe 1 : Grille d'observation vierge) est structurée en cinq colonnes principales, que je vais décrire dans les sous-parties suivantes. Celles-ci correspondent aux dimensions clés de mon analyse des pratiques translangagières en classe.

4.1.3.1. Le moment du cours

La première colonne de la grille permet de situer temporellement chaque manifestation du *translanguaging* dans le déroulement du cours. On distingue trois grands moments : avant la leçon, pendant la leçon, et après la leçon, chacun comprenant des sous-moments spécifiques.

Il a semblé pertinent d'inclure les moments avant et après la leçon, bien que ceux-ci soient parfois exclus des observations traditionnelles centrées uniquement sur les phases d'enseignement explicite. Or, les échanges informels entre élèves, les interactions spontanées avec l'enseignante, ou encore les rituels d'entrée (accueil, appel) sont autant d'occasions où des pratiques translangagières émergent, avant même le démarrage officiel de la séquence didactique. De la même manière, la fin du cours, notamment à travers des questions de clarification, des commentaires informels ou le moment de la sortie, offre également des situations intéressantes à relever.

Le cœur de l'observation se situe naturellement pendant la leçon, où ont été identifiées plusieurs sous-phases telles que : la réactivation de connaissances préalables, la transmission de nouveaux savoirs, les interactions pédagogiques entre enseignante et apprenants ou encore les parenthèses ou apartés, souvent riches en *translanguaging* car moins encadrés par l'objectif d'enseignement formel.

Comme le rappellent García, Johnson & Seltzer (2017), il est fondamental de prendre en compte les différents moments de la séance, car le *translanguaging* ne s'exerce pas de manière uniforme tout au long du cours. Selon elles, les moments d'ouverture ou de transition, en particulier, sont propices à des formes de langage plus hybrides, permettant aux élèves de mobiliser l'ensemble de leur répertoire linguistique dans un climat moins contraint. Cela rejoint leur vision d'un *translanguaging space*, un espace qui ne se limite pas aux contenus pédagogiques formels, mais qui englobe toute interaction où le langage devient vecteur d'identité et de compréhension.

4.1.3.2. Les langues utilisées

La deuxième colonne de la grille recense les langues effectivement utilisées au cours de chaque moment observé. Dans le contexte de ce cours, cela inclut principalement l'anglais, le l'hiligaynon, le tagalog, l'espagnol et dans certains cas, d'autres langues régionales. Il ne s'agissait pas seulement d'identifier quelle langue était parlée, mais aussi comment ces langues coexistaient ou s'alternaient selon les situations.

Cette colonne permet de documenter de manière précise les choix linguistiques de l'enseignante et des élèves, tout en tenant compte de la fluidité du répertoire plurilingue mobilisé. L'objectif n'était pas de figer les langues dans des catégories rigides, mais de rendre compte de leur co-présence dans le discours, à l'aide d'un système de codage simple. Par exemple, le code « A + B » indique un discours mêlant de manière fluide les langues A et B, tandis que « A → B » signale un passage de la langue A vers la langue B en cours d'énonciation. Par souci d'efficacité et de lisibilité, des abréviations linguistiques ont également été utilisées : HIL pour hiligaynon, ENG pour anglais, ES pour espagnol, etc.

Bien sûr, cette colonne ne peut être interprétée de manière isolée : elle est à mettre en lien avec les autres dimensions de la grille, notamment le moment du cours, la configuration interactionnelle, et la fonction du *translanguaging*. En effet, toute alternance linguistique traduit un besoin contextuel, une intention pédagogique ou interactionnelle, et doit donc être comprise à la lumière de la situation : à quel moment elle se produit, avec qui l'interlocuteur interagit, et dans quel but.

Cenoz & Gorter (2021) insistent sur cette nécessité, dans une démarche d'observation pédagogique, de reconnaître toutes les langues présentes en classe, y compris celles non prévues dans la planification. Selon eux, une telle prise en compte permet d'observer comment les apprenants mobilisent stratégiquement leur répertoire plurilingue pour accéder au contenu et participer à l'échange.

4.1.3.3. La configuration interactionnelle

Initialement notée « échelle de communication » dans la grille d'observation, cette colonne a été renommée « configuration interactionnelle », un terme plus précis et mieux

ancré dans le champ de la didactique des langues. Cette notion permet d'analyser les structures relationnelles en jeu dans l'interaction didactique, en lien direct avec les pratiques translangagières observées. Ce choix s'appuie notamment sur Narcy-Combes (2005), qui dans une approche systémique de la classe de langue distingue plusieurs formes d'interactions : frontales (de l'enseignante vers le groupe classe), individuelles (entre l'enseignant et l'apprenant), ou encore en groupes restreints (entre pairs). Elle insiste sur le fait que ces types d'interactions ne sont pas neutres : chacune correspond à une logique pédagogique spécifique et influence le type de langage mobilisé, le niveau de contrôle exercé par l'enseignant et le degré d'autonomie langagière des apprenants.

Dans cette optique, la grille distingue les configurations suivantes, qui ont été abrégées pour faciliter la prise de notes en cours d'observation :

- Ens → GC : Interaction frontale de l'enseignante vers le groupe classe
- Ens → App : Interaction individuelle de l'enseignante vers un apprenant
- App → GC : Prise de parole d'un apprenant vers le groupe classe
- App → Ens : Prise de parole d'un apprenant vers l'enseignant
- Ens ↔ App : Interaction alternée et ciblée entre l'enseignante et un apprenant
- App ↔ App : Interaction entre pairs

Cette colonne permet ainsi de contextualiser les pratiques linguistiques observées, en croisant les configurations interactionnelles avec les moments du cours, les langues utilisées et les fonctions du *translanguaging*. Par exemple, certaines pratiques translangagières émergent davantage dans les échanges entre pairs, souvent plus spontanés, tandis que les interactions frontales sont généralement plus cadrées linguistiquement.

4.1.3.4. La fonction du *translanguaging*

Cette quatrième colonne de ma grille vise à identifier la fonction possible de chaque occurrence translangagière relevée pendant les observations. Il ne s'agit pas ici de présumer des intentions des locuteurs (qui restent, par nature, partiellement inaccessibles) mais de proposer une lecture contextualisée des alternances ou mobilisations de répertoires plurilingues, en s'appuyant sur la situation d'énonciation et sur le rôle apparent du passage d'une langue à l'autre.

Comme le soulignent Cenoz & Gorter (2021), le *translanguaging* en contexte pédagogique remplit des fonctions multiples, parmi lesquelles :

- le scaffold linguistique, c'est-à-dire l'appui temporaire offert à l'élève pour accéder à une notion ou une consigne nouvelle,
- l'inclusion des apprenants par la reconnaissance de leurs répertoires,
- l'accès au contenu disciplinaire, notamment lorsque la langue d'enseignement ne suffit pas à elle seule,
- la valorisation des identités plurilingues dans une logique de reconnaissance linguistique et culturelle.

Les catégories mobilisées dans cette colonne s'inspirent de ces travaux, tout en intégrant les observations préliminaires réalisées en classe. Nous avons ainsi repéré plusieurs fonctions récurrentes, parmi lesquelles :

- la reformulation ou clarification d'une notion,
- la traduction
- l'interaction sociale, à travers une blague, un aparté, une expression émotionnelle,
- la gestion de classe (consigne, rappel à l'ordre, organisation d'une activité),
- etc.

Il est cependant important de garder une posture interprétative prudente : chaque manifestation est codée avec une fonction dominante présumée, sans exclure la possibilité de chevauchements fonctionnels (par exemple : gestion de classe et inclusion sociale simultanées). Comme le rappellent García & Wei (2014), les fonctions du *translanguaging* ne sont pas figées, elles émergent dans des espaces interactionnels fluides qui articulent enjeux cognitifs, affectifs et identitaires.

En complément de ces quatre colonnes a été ajoutée une dernière colonne, plus large, destinée à accueillir des notes de terrain, plus ou moins détaillées, pour chaque situation observée. Cet espace permet de contextualiser ces phénomènes de *translanguaging*, d'y intégrer des exemples de discours, des éléments culturels ou pragmatiques jugés pertinents, ou encore des interprétations immédiates. Il est apparu essentiel, dans une démarche compréhensive, de ne pas se limiter à un simple remplissage de cases : prendre des notes en parallèle constitue une première étape d'analyse, préparant le travail d'interprétation plus approfondi à venir. Si la grille constitue un cadre structurant pour l'observation, elle ne saurait à elle seule rendre compte de la richesse contextuelle et de la fluidité des pratiques translangagières en classe. C'est pourquoi j'ai choisi de la compléter par un entretien semi-directif avec l'enseignante observée, afin de confronter les observations externes à son propre point de vue sur ses pratiques, et de mieux comprendre les logiques qui sous-tendent son usage des langues dans un contexte d'enseignement plurilingue.

4.2. L'entretien semi-directif

Si l'observation participante structurée a permis de recueillir un ensemble de données riches sur les pratiques translangagières en classe, ces données restent, par nature, le fruit d'un regard extérieur, nécessairement partiel et interprétatif. Afin de mieux comprendre les logiques qui sous-tendent ces pratiques, qu'il s'agisse de choix pédagogiques, de contraintes institutionnelles ou de gestes spontanés, il paraissait essentiel de croiser cette lecture avec le point de vue de l'enseignante elle-même.

L'objectif de cette démarche est double : d'une part, éclairer certaines observations par des éléments de contexte que seul l'acteur de terrain peut fournir (objectifs, intentions,

réactions perçues chez les élèves, etc.) et d'autre part, questionner nos propres interprétations, en confrontant le regard de chercheur à celui de l'enseignante, dans une perspective compréhensive. Comme le rappelle Kaufmann (2011), l'entretien permet ainsi de passer d'une lecture externe des faits à une tentative de compréhension depuis l'intérieur, en redonnant une voix à l'acteur observé.

4.2.1. Le choix de l'entretien semi-directif

Pour recueillir le point de vue de l'enseignante sur ses pratiques linguistiques, j'ai opté pour un entretien semi-directif, une méthode d'enquête qualitative fréquemment utilisée en sciences sociales et en didactique des langues. Ce type d'entretien repose sur un guide d'entretien souple, structuré autour de grandes thématiques préétablies, tout en laissant une marge de liberté à la personne interviewée pour développer ses réponses, introduire de nouveaux éléments ou illustrer ses propos par des exemples personnels (Blanchet & Gotman, 2007 ; Kaufmann, 2011).

L'entretien semi-directif présente plusieurs avantages dans une approche compréhensive du terrain universitaire. Il permet non seulement de mieux saisir les intentions, les représentations et les contraintes de l'acteur interrogé, mais aussi de contextualiser des pratiques observées en classe, en les resituant dans une trajectoire professionnelle, institutionnelle et parfois affective. Dans le champ spécifique de la didactique des langues, l'entretien semi-directif est particulièrement pertinent pour explorer la manière dont les enseignants perçoivent et mobilisent les répertoires plurilingues en classe. Il permet ainsi d'accéder à des éléments difficiles à saisir par l'observation seule : le rôle attribué aux langues, les stratégies de médiation linguistique, les dilemmes liés aux politiques linguistiques ou encore les motivations pédagogiques derrière le recours à une autre langue.

Dans notre cas, cette méthode a permis d'approfondir certains points restés ambigus durant les séances observées, de revenir sur des passages annotés, et de mieux comprendre la manière dont l'enseignante a recours au *translanguaging* dans son cours d'histoire.

4.2.2. L'élaboration du guide d'entretien

Le guide d'entretien semi-directif utilisé (voir Annexe 2 : Guide d'entretien semi-directif) a été élaboré de manière progressive, à partir de premières observations de terrain. Après avoir assisté à trois séances du cours *Readings in Philippine History*, il est apparu nécessaire de structurer un ensemble de questions autour de catégories récurrentes qui semblaient particulièrement importantes dans le déroulement de ces cours, tant sur le plan linguistique que didactique.

Ces premières séances ont permis d'observer certains schémas interactionnels répétitifs, ainsi que des usages translangagiers difficiles à interpréter pleinement sans en connaître les raisons pédagogiques ou les contraintes institutionnelles. À mesure que les observations se succédaient, des zones d'ombre ou des questions émergentes ont nourri la réflexion autour de l'entretien : pourquoi certains termes étaient-ils systématiquement traduits ? Pourquoi certaines alternances se produisaient-elles à des moments précis de la leçon ? Quel rôle jouaient les langues locales dans les interactions informelles ? Ces interrogations nous ont mené à adapter et repenser le guide d'entretien au fil des séances, dans une logique de cohérence avec la réalité du terrain observé et dans le souci d'éclairer, au plus près, les pratiques translangagières inscrites dans le quotidien de la classe.

Dans les pages qui suivent, nous présenterons les différentes catégories qui structurent ce guide d'entretien, en justifiant leur pertinence par rapport aux objectifs de ma recherche et à ce que j'ai pu observer en classe.

4.2.2.1. Le profil de l'enseignante

Dans le cadre d'un entretien semi-directif, et dans l'optique de mieux comprendre la réalité professionnelle et linguistique de l'enseignante, il est essentiel de recueillir quelques informations de profil à la fois sociolinguistique et professionnel. Bien que succinctes, ces données permettent de contextualiser ses propos et d'éclairer ses choix didactiques en matière de gestion des langues en classe. Comme le rappellent Blanchet et Gotman (2007), l'expérience, la formation et le répertoire linguistique d'un enseignant influencent directement sa posture pédagogique, sa vision des langues et ses interactions avec les

apprenants. Dans une approche compréhensive, ces éléments ne sont pas secondaires : ils constituent des clés d'interprétation fondamentales pour analyser les discours recueillis et les pratiques observées. Connaître les langues maîtrisées, le parcours professionnel ou encore le cadre institutionnel dans lequel évolue l'enseignante permet ainsi de replacer ses usages translangagiers dans un horizon cohérent, à la fois personnel, pédagogique et contextuel.

4.2.2.2. Présentation du cours et de son cadre pédagogique

Cette première catégorie de questions vise à contextualiser le cours *Readings in Philippine History* dans lequel s'inscrivent les observations. Il s'agissait de comprendre la nature des savoirs enseignés, les objectifs pédagogiques poursuivis, le profil des étudiants concernés, ainsi que les supports et ressources linguistiques mobilisées en classe. L'étude du contexte disciplinaire est essentielle pour saisir comment le langage opère non seulement comme un outil de communication, mais aussi comme véhicule de savoirs spécialisés

L'enseignante étant amenée à travailler avec des sources historiques primaires (en tagalog, anglais et espagnol principalement), l'entretien visait à explorer comment elle gère les enjeux linguistiques liés à la traduction, à la compréhension des textes d'époque et à la transmission de concepts historiquement situés. Cela permettait aussi de mieux comprendre les difficultés langagières spécifiques liées à la discipline, ainsi que les stratégies mises en place pour les surmonter.

4.2.2.3. Langues utilisées en classe et statut accordé aux langues

Dans cette partie, l'objectif était de mieux comprendre le répertoire linguistique effectivement mobilisé dans le cadre du cours, ainsi que le statut accordé à chaque langue : certaines sont-elles perçues comme légitimes, d'autres comme secondaires ou informelles ? Sont-elles utilisées dans toutes les phases du cours, ou limitées à des moments spécifiques (introduction, échanges informels, traductions spontanées) ?

Ce type de question permet de cerner le positionnement idéologique de l'enseignante vis-à-vis des langues qu'elle utilise, un aspect fondamental dans la mise en œuvre (ou la restriction) de pratiques translangagières. Comme le soulignent García, Johnson & Seltzer

(2017), les enseignants ne sont pas de simples exécutants de politiques linguistiques, mais des acteurs qui adoptent, contournent ou transforment les règles en fonction de leur contexte et de leur perception des besoins des élèves.

4.2.2.4. Pratiques translangagières et stratégies pédagogiques

Cette catégorie est au cœur de notre travail de recherche. Elle permet d'interroger les motivations de l'enseignante lorsqu'elle alterne ou combine plusieurs langues dans sa pratique pédagogique. L'entretien vise à comprendre si ces mobilisations sont spontanées ou planifiées, fonctionnelles ou affectives, et quelles stratégies pédagogiques elles soutiennent : clarification de concepts, engagement des apprenants, accessibilité des contenus, gestion de classe, ou encore traitement de termes culturellement marqués.

Dans cette perspective, Cenoz & Gorter (2021) proposent le cadre du *pedagogical translanguaging*, qui met en avant l'intégration intentionnelle et structurée du *translanguaging* dans la planification pédagogique. Contrairement à une alternance codique spontanée, ce cadre invite les enseignants à s'appuyer consciemment sur les répertoires plurilingues des élèves pour favoriser l'apprentissage, renforcer l'inclusion et créer un espace d'expression linguistique et identitaire plus ouvert. Analyser ces usages sous l'angle de leurs fonctions didactiques permet ainsi de mieux comprendre comment le *translanguaging* peut devenir un levier pédagogique conscient, au service de l'enseignement disciplinaire.

4.2.2.5. Effets perçus du *translanguaging* sur l'apprentissage

À travers cette série de questions, il s'agissait de recueillir les perceptions de l'enseignante sur les effets du *translanguaging* dans le processus d'apprentissage des étudiants. Cette partie permet de questionner les réactions observées chez les apprenants (participation, compréhension, engagement, ou au contraire confusion ou rejet) et de mieux comprendre si ces pratiques sont perçues comme bénéfiques ou problématiques.

4.2.2.6. Réflexion institutionnelle et perspectives éducatives

Enfin, cette dernière catégorie permet de replacer les pratiques de classe dans un cadre institutionnel et politique plus large. Elle interroge la manière dont les politiques linguistiques de l'université (et plus largement du CHED) influencent ou contraignent les pratiques pédagogiques. Elle ouvre également la discussion sur les perspectives futures de l'enseignement multilingue aux Philippines.

Dans un contexte où l'anglais reste dominant dans l'enseignement supérieur, mais où le CHED prône l'intellectualisation du filipino, il est pertinent de questionner comment les enseignants négocient ces tensions, adaptent leur pratique ou revendiquent une certaine marge de manœuvre.

Maintenant que la méthodologie de recueil des données a été exposée, à travers l'observation participante structurée et l'entretien semi-directif, il s'agit à présent de s'intéresser aux données qui en résultent. Ces matériaux empiriques, recueillis dans un cadre rigoureux mais ouvert à la complexité du terrain, forment le socle de l'analyse à venir.

L'objectif de cette prochaine partie est donc d'examiner, confronter et interpréter les éléments issus de ces deux sources, afin de dégager les régularités, les spécificités et les enjeux liés aux pratiques translangagières observées dans ce contexte d'enseignement. Il s'agira notamment de mettre en lumière les fonctions que peut remplir le *translanguaging* en classe, les logiques qui le sous-tendent, ainsi que les représentations qu'en a l'enseignante. Il s'agira de voir dans quelle mesure ces pratiques traduisent une pédagogie qui intègre pleinement la réalité plurilingue des apprenants.

4.3. Le contexte de l'étude

Cette étude se déroule au sein de la West Visayas State University (WVSU), une université d'État située dans la ville de Iloilo, sur l'île de Panay. Avant de s'intéresser au statut de l'université et à ses spécificités, une mise au point sur la situation ethnologique et sociolinguistique est nécessaire, afin de réellement comprendre les dynamiques plurilingues observables en classe.

L'île de Panay est une île de 12011 km², divisée en quatre provinces : Aklan, Antique, Capiz et Iloilo. Le centre urbain majeur est Iloilo, capitale de la province du même nom, qui concentre les activités politiques, économiques et universitaires de la région et compte un peu plus de 457 000 habitants (Philippine Statistics Authority, 2020). L'île se distingue par une très grande richesse ethnolinguistique. Parmi les principaux groupes ethnolinguistiques non indigènes, on trouve les Hiligaynon (ou plus communément appelés Ilonggo), les Karay-a, les Aklanon et les Capiznon. À ces groupes s'ajoutent les communautés indigènes Ati et Suludnon (ou Panay-Bukidnon), reconnues pour leurs traditions orales et leur patrimoine culturel, bien souvent marginalisés dans les cadres éducatifs formels. La langue la plus largement utilisée dans l'île est l'hiligaynon, parlé principalement dans les provinces d'Iloilo et de Capiz, mais aussi dans certaines régions de Negros Occidental. C'est au total 7,9 millions de locuteurs qui le parlent aux Philippines. Cependant, à mesure que l'on s'éloigne de la capitale régionale, et parfois même en parcourant à peine 30 à 40 kilomètres, on entre dans des territoires où d'autres langues dominent. C'est notamment le cas du kinaray-a, langue majoritaire dans la province d'Antique et dans les zones rurales de l'ouest d'Iloilo, ou encore de l'aklanon (dans Aklan) et du capiznon (dans Capiz). Ces langues appartiennent toutes au groupe des langues bisayas, mais présentent des systèmes phonologiques, morphosyntaxiques et lexicaux distincts.

Si ces langues sont souvent qualifiées localement de « dialectes », notamment dans le discours populaire et éducatif, elles occupent en réalité le statut de langues à part entière, possédant elles-mêmes plusieurs sous-variétés dialectales, parfois propres à chaque municipalité. Dans une étude de référence sur les dynamiques linguistiques de l'île, Griño (1975) identifie trois grandes branches dialectales : l'hiligaynon, le kinaray-a, et l'aklanon, subdivisées en plus de 30 sous-dialectes. Elle montre également que le taux de similarité

lexicale (cognation) entre deux localités peut varier considérablement, allant de 95 % entre zones voisines à 77 % entre communautés plus éloignées. Ces données illustrent le caractère fluide, évolutif et localisé de la variation linguistique sur l'île (Griño, 1975).

À cette diversité vernaculaire s'ajoute un plurilinguisme national philippin, basé autour du filipino (tagalog) et de l'anglais, langue officielle omniprésente dans l'administration, les universités, les médias et la sphère politique. L'anglais représente une langue de prestige et une ressource de mobilité sociale, souvent privilégiée dans les contextes académiques et professionnels. Il n'est donc pas rare d'observer un usage intensif de la langue anglaise ou encore des pratiques hybrides intégrant l'anglais à la langue locale, particulièrement fréquentes dans les espaces urbains et universitaires.

Dans ce contexte, WVSU constitue un espace représentatif du plurilinguisme philippin contemporain. Outre son campus principal situé à Iloilo, l'université dispose de plusieurs campus satellites répartis dans différentes provinces de l'île (campus de Janiuay, Calinog, Lambunao et Pototan), chacun étant implanté dans une zone linguistique distincte. Cependant, toutes les formations ne sont pas dispensées dans ces campus provinciaux, et pour suivre certains cursus (notamment dans les filières artistiques, culturelles ou scientifiques), de nombreux étudiants doivent se rendre sur le campus principal à Iloilo. Ces étudiants arrivent alors avec des répertoires langagiers diversifiés, comprenant, selon les cas, de l'hiligaynon, du kinaray-a, de l'aklanon ou du capiznon, en plus du filipino/tagalog et de l'anglais, qui est également la langue d'enseignement privilégiée dans l'enseignement supérieur. Le campus principal devient ainsi un véritable carrefour linguistique et culturel, où coexistent au quotidien des locuteurs issus de communautés linguistiques diverses. Cette situation favorise l'émergence d'interactions plurilingues constantes et rend particulièrement visibles les phénomènes de *translanguaging*, tant dans les usages spontanés que dans les situations d'enseignement/apprentissage en classe.

L'observation des pratiques translangagières a été menée au sein d'un cours de contenu disciplinaire intitulé *Readings in Philippine History*. L'étude s'est déroulée selon deux modalités : d'abord en présentiel, puis à distance. L'enseignante et les étudiants étaient informés de la présence d'un chercheur dans le cadre d'un mémoire de master. Bien que

principalement observateur, il est arrivé que nous soyons sollicités à l'occasion, notamment lorsqu'il était question de références françaises ou de comparaisons culturelles.

Les notes ont été prises directement sur une tablette numérique à l'aide d'une grille d'observation préétablie (voir Annexe 1 : Grille d'observation vierge), complétée au cours de chaque séance. Aucune captation audio ou vidéo n'a été réalisée, ce qui suppose une limite liée à la rapidité du cours et à la densité des échanges. La participation étudiante était relativement stable (au total 30 étudiants, avec des variations minimales), et l'ambiance de classe se caractérisait par une forte interactivité. Le rythme soutenu, la circulation entre plusieurs langues (anglais, hiligaynon, tagalog, espagnol), ainsi que la difficulté à identifier certaines langues en temps réel, ont constitué des biais non négligeables dans l'observation. Il convient également de noter que la présence du chercheur, ainsi que celle des deux stagiaires basques, a pu influencer sur les pratiques langagières. Comme en témoigne un échange informel avec un étudiant, l'usage de l'anglais était parfois renforcé afin nous « inclure » dans la classe, là où certaines interactions se faisaient habituellement en hiligaynon.

Enfin, l'entretien a été réalisé le 8 avril 2025, auprès de Madame J, enseignante responsable du cours *Readings in Philippine History* à WVSU, qui avait déjà fait l'objet d'observations détaillées en amont. Il s'est tenu en ligne, via Zoom, dans un format souple mais guidé par une trame semi-directive (voir Annexe 6 : Guide d'entretien semi-directif) articulée autour d'axes comme la place des langues dans l'enseignement, les raisons pédagogiques du *translanguaging*, la perception des apprenants ou encore le rapport personnel aux langues.

4.3.1. Le cours de *Readings in Philippine History*

Le cours *Readings in Philippine History* (RPH) fait partie du tronc commun des matières dites de *General Education* (GE), obligatoires pour tous les étudiants de premier cycle universitaire aux Philippines, quelle que soit leur filière. Ce cours a été introduit par la réforme curriculaire de la Commission on Higher Education (CHED) de 2013¹¹, qui visait à

¹¹ CHED Memorandum Order No. 20, Series of 2013: *General Education Curriculum: Holistic Understandings, Intellectual and Civic Competences*

redéfinir l'éducation générale dans un esprit de formation holistique, critique et citoyenne. En citant le programme officiel, ce cours a pour objectif de :

"Engage students in an analysis of primary sources that represent different perspectives and voices in Philippine history, enabling them to develop historical and critical thinking"

CHED CMO No. 20, 2013, p. 12

Contrairement aux cours d'histoire traditionnels centrés sur un récit linéaire et nationaliste, le cours de *Readings in Philippine History* met l'accent sur l'étude de sources primaires variées (textuelles, iconographiques, matérielles, audiovisuelles ou numériques), dans le but de former des étudiants capables d'interroger le passé de manière critique et contextuelle. Le cours vise à promouvoir une compréhension inclusive, pluraliste et historiquement située des événements fondateurs de la nation philippine (CHED, 2013). Parmi les thèmes abordés figurent : la colonisation espagnole, les mouvements révolutionnaires, les occupations étrangères (japonaise et américaine), la proclamation de l'indépendance, la dictature de Marcos, la transition démocratique, mais aussi des questions transversales comme la réforme agraire, les droits des minorités, ou les enjeux constitutionnels.

Dans leur étude, Alic et Bual (2021) proposent une évaluation approfondie du cours *Readings in Philippine History* dans plusieurs institutions de l'enseignement supérieur à Kabankalan City, en s'appuyant sur le syllabus recommandé par la CHED. Ils soulignent que si le cours remplit globalement les exigences de qualité fixées par la Commission (score global de 90,62 %), il reste confronté à des défis structurels, notamment le manque de formation spécialisée des enseignants et la faible préparation des étudiants, due à l'absence d'un enseignement de l'histoire philippine dans le secondaire. En conséquence, le cours devient un lieu clé de remédiation historique et de développement de la pensée critique.

Parmi les pratiques pédagogiques identifiées comme efficaces, les auteurs insistent sur l'importance de l'ancrage dans les enjeux contemporains, l'utilisation des multimédias, les débats et les simulations. Ces pratiques permettent d'encourager les étudiants à réfléchir de manière critique sur les interprétations historiques controversées à travers des discussions en

classe¹². L'étude recommande également une meilleure contextualisation régionale et linguistique du contenu, afin de refléter la diversité socio-culturelle des étudiants et de renforcer la portée inclusive du cours. Cette approche rejoint les objectifs définis dans le syllabus national, qui affirme que :

"Understanding the multiplicity of historical narratives, particularly those from regional and marginalized perspectives, is essential to the formation of inclusive national identity."

(CHED, 2013, p. 13).

Les auteurs insistent également sur l'importance d'une adaptation du contenu aux contextes régionaux et linguistiques des apprenants. Ils préconisent une contextualisation du programme qui intègre les récits historiques locaux et régionaux, afin de favoriser une meilleure appropriation des savoirs par les étudiants et de promouvoir un apprentissage véritablement inclusif (Alic & Bual, 2021, p. 97). Cette approche permet de valoriser les identités locales, de renforcer la pertinence des contenus et de favoriser une compréhension critique et contextualisée de l'histoire nationale.

À WVSU, le cours de *Readings in Philippine History* est dispensé en première année à tous les étudiants, quel que soit leur domaine de formation. En tant qu'espace de discussion sur des événements historiques controversés ou sensibles, il constitue un terrain privilégié pour l'observation des pratiques translangagières, en particulier dans des contextes où les apprenants partagent des répertoires linguistiques pluriels.

4.3.2. Participants de l'étude

4.3.2.1. L'enseignante

Pour les besoins de ce mémoire, l'enseignante observée sera désignée sous le nom de Madame J. Âgée de 45 ans, elle est diplômée en *Natural Arts in History* de l'Université des Philippines Visayas et a également suivi un master en Histoire à l'Université des Philippines Diliman. Elle est titulaire d'un master en Sciences sociales obtenu à la West Visayas State

¹² « *The RPH course creates a venue not only for historical literacy but also for critical reflection and civic engagement through class discussion of controversial historical interpretations* ». (Alic & Bual, 2021, p. 94).

University, établissement dans lequel elle enseigne actuellement. Très engagée dans la vie communautaire, elle travaille activement avec des groupes autochtones et milite pour la promotion de l'histoire et de la culture locales, non seulement dans l'île de Panay mais aussi dans d'autres régions des Philippines. Elle décrit elle-même son travail comme une forme d'activisme culturel, qu'elle intègre directement à son enseignement : « *I bring my advocacy [in the classroom]... I do bring discussions really from the field.* ». Madame J est plurilingue : elle parle couramment le kinaray-a, sans langue maternelle, ainsi que l'hiligaynon, l'anglais et le filipino (tagalog). Ce répertoire linguistique varié lui permet d'adapter son discours en fonction des besoins et des profils linguistiques de ses étudiants. Sa posture d'enseignante engagée, mêlant savoirs académiques et ancrage local, se reflète dans ses pratiques pédagogiques et dans la manière dont elle mobilise ces différentes langues pour aborder des contenus historiquement et culturellement situés.

4.3.2.2. Les étudiants

L'observation a été menée dans une classe de première année du programme *Bachelor of Culture and Arts Education*, rattaché au département PESCAR (*Physical Education, Sports, Culture, Arts and Recreation*) de l'université. La classe est composée de 30 étudiants âgés de 17 à 19 ans, dont 13 garçons et 17 filles. D'un point de vue linguistique, les trois langues les plus couramment partagées par les apprenants sont l'anglais, le filipino (tagalog) et l'hiligaynon, langue régionale dominante à Iloilo. Plusieurs étudiants parlent également d'autres langues et variétés locales, telles que le kinaray-a, ainsi que leurs dialectes respectifs.

4.3.2.3. Les autres participants

En plus des étudiants, deux stagiaires basques assistent également au cours dans le cadre de leur stage à WVSU. L'une a 25 ans et est étudiante en sciences de l'éducation, l'autre a 23 ans et est enseignante de langue espagnole dans le secondaire. Bien qu'elles ne participent pas activement aux évaluations ni aux activités pédagogiques, leur présence physique dans la salle de classe a une influence observable sur certaines pratiques langagières, notamment sur le choix des langues utilisées par l'enseignante à certains

moments. Leur statut d'« observatrices participantes » informelles, bien que périphérique, mérite donc d'être mentionné dans le cadre de cette recherche.

4.3.3. Cadre et modalité de l'observation

L'observation du cours *Readings in Philippine History* s'est déroulée sur plusieurs séances, durant les mois de mars et avril 2025. Les cours avaient lieu les mardis et jeudis, de 11h30 à 13h, selon l'emploi du temps habituel de la classe.

4.3.3.1. La modalité présentielle

Dans un premier temps, les séances se tenaient en présentiel, dans une salle située au Quezon Hall du campus principal de la WVSU. Ce bâtiment récemment rénové est constitué de salles semi-ouvertes, donnant sur l'extérieur, ce qui crée un environnement d'apprentissage ventilé, mais exposé aux conditions climatiques. La salle observée était équipée d'un vidéoprojecteur, d'un grand tableau blanc, ainsi que de ventilateurs muraux assurant une aération minimale. L'aménagement était classique : des tables disposées en rangées, orientées vers le tableau.

En tant qu'observateur, je me suis installé au deuxième rang, ce qui m'a permis d'être à la fois en proximité physique avec les apprenants (placés devant, derrière et à mes côtés), mais aussi proche de l'enseignante, ce qui facilitait ma compréhension du déroulement pédagogique et permettait des échanges ponctuels (questions, clarifications). Cette position m'a également permis d'observer les interactions langagières de manière fine, en captant à la fois les échanges collectifs et les discussions latérales ou spontanées entre étudiants.

4.3.3.2. La modalité distancielle

Cependant, à partir de la fin du mois de mars, les autorités locales d'Iloilo ont décrété une suspension automatique des cours en présentiel dès que l'indice de chaleur atteint les 42°C (*heat index*). Cette mesure, appliquée durant une vague de chaleur particulièrement

intense ayant duré trois semaines, a entraîné le basculement temporaire du cours en distanciel.

Les séances ont alors été maintenues aux mêmes horaires, mais se sont déroulées en ligne, via Google Classroom, avec des supports partagés et des discussions synchrones. Cette alternance de modalités constitue un élément essentiel de ce travail, dans la mesure où elle influence directement les pratiques langagières observées. Comme nous le verrons dans l'analyse, certaines formes de *translanguaging* sont plus ou moins visibles, voire absentes, selon qu'il s'agisse d'un cadre en présentiel ou en distanciel.

5. ANALYSE DES RÉSULTATS

Au regard des questions formulées dans la partie Problématique, cette analyse vise à éclairer les pratiques translangagières observées en contexte de classe. À partir des données recueillies par le biais de grilles d'observation et de l'entretien semi-directif, il s'agira d'identifier comment et pourquoi les langues sont mobilisées selon les moments du cours, les besoins communicationnels ou pédagogiques, et les thématiques abordées. L'analyse des données recueillies à travers les grilles d'observation repose sur quatre axes complémentaires, permettant de mettre en lumière les dynamiques translangagières à l'œuvre au sein des séances observées. Ces axes ont été retenus en lien avec les objectifs de recherche évoqués précédemment, afin d'identifier des régularités et de mieux comprendre les logiques d'alternance linguistique

5.1. L'observation en classe

5.1.1. Les moments du cours

Les observations réalisées à partir des quatre séances analysées révèlent une structuration relativement stable des cours, articulée autour de trois grandes séquences : un temps d'accueil avant la leçon, une phase centrale de transmission guidée par l'enseignante, et un moment de clôture. Cette organisation récurrente, observée aussi bien en présentiel qu'en distanciel, permet d'identifier des régularités dans les usages langagiers selon les moments du cours.

Le temps d'accueil est marqué par une forte interactivité entre étudiants, ainsi qu'entre l'enseignante et les apprenants. Ce moment informel est dominé par l'usage de l'hiligaynon, langue locale majoritairement partagée, utilisée pour les salutations, les échanges légers ou les apartés. Lors de la séance du 22 avril 2025 (voir Annexe 5), on observe par exemple que l'appel se fait en anglais, mais que certaines remarques de gestion de classe apparaissent en hiligaynon, comme dans cette phrase de l'enseignante : « *Your classmate, mag-adto*¹³ »,

¹³ « *Votre camarade, il arrive.* »

mobilisant spontanément une alternance de langues. Le passage à l'anglais marque ensuite le basculement vers un cadre plus institutionnel : la séance s'ouvre systématiquement par un rituel verbal du type « *Good morning class* », signalant l'entrée dans l'espace d'apprentissage.

La phase de transmission constitue le cœur du cours. Elle est structurée autour d'un support projeté (diaporama) exclusivement rédigé en anglais, même lorsque les thématiques abordées relèvent de contextes culturels philippins. Ainsi, lors de la séance du 11 mars 2025 (voir Annexe 2), l'ensemble du contenu affiché (citations, images, explications) est en anglais, y compris lorsque des références locales sont mobilisées. L'enseignante s'exprime principalement en anglais, mais ponctue son discours de traductions ou d'ancrages culturels dans d'autres langues : « *They are helpers, **ulipon**. **Alipin** in Tagalog* ». Cette alternance lexicale permet d'expliquer des concepts locaux tout en maintenant un cadre discursif académique.

Les moments d'interaction pendant cette phase centrale favorisent des formes plus visibles de *translanguaging*. Les questions posées par l'enseignante sont généralement formulées en anglais, tandis que les réponses des apprenants peuvent basculer spontanément en hiligaynon. Ce va-et-vient est particulièrement présent lorsque des clarifications sont nécessaires. Par exemple, dans la séance du 11 mars 2025, l'enseignante demande : « *What is white gourd?* », ce qui suscite une réponse spontanée de la part d'un élève qui répond en hiligaynon : « ***Kundol?*** », puis d'un autre : « *Is it the same with **upo?*** », illustrant l'activation d'un répertoire plurilingue partagé. De même, lors de la séance du 13 mars 2025 (Annexe 3), un échange similaire se produit : « *What is obscurantism?* », demande l'enseignante. Un élève répond en hiligaynon et l'enseignante reformule ensuite en anglais à destination du groupe classe. Ces moments montrent comment le *translanguaging* soutient la compréhension mutuelle et permet à l'enseignante d'assurer une médiation linguistique entre les apprenants et les contenus.

Enfin, la clôture du cours suit également un rituel stable. Après un éventuel temps de questions individuelles, l'enseignante utilise une phrase de conclusion formelle, toujours en anglais : « *If you don't have any questions, then thank you so much, take care, God bless you and see you next time* » (séance du 3 avril 2025, voir Annexe 4). Ce retour à l'anglais semble redonner une forme au cadre scolaire, après les flottements translangagiers de la phase

interactive. Toutefois, certaines interactions informelles peuvent prolonger l'échange au-delà de la clôture académique, notamment entre pairs, souvent en hiligaynon.

Ces observations permettent de constater que les moments du cours s'accompagnent de régimes langagiers plutôt distincts, où l'anglais incarne la langue de l'institution et du savoir formel, tandis que l'hiligaynon agit comme une langue de proximité, de clarification et de lien social. Le *translanguaging*, loin d'être aléatoire, s'inscrit dans une temporalité pédagogique précise, au service d'une circulation fluide des savoirs.

5.1.2. Les langues mobilisées

Les données issues des grilles d'observation révèlent la présence d'un répertoire linguistique pluriel dans les interactions observées : l'anglais, l'hiligaynon, le tagalog/filipino, ainsi que ponctuellement l'espagnol ou d'autres langues régionales utilisées entre pairs. Cette pluralité reflète la richesse linguistique du contexte philippin et se manifeste de manière fonctionnelle selon les situations de communication en classe.

L'anglais s'impose comme la langue dominante dans le discours magistral, en particulier lors des phases de transmission des contenus disciplinaires. Tous les supports projetés en classe (diapositives, extraits de texte, citations) sont exclusivement rédigés en anglais, même lorsqu'ils abordent des réalités culturelles philippines. L'enseignante s'exprime principalement en anglais, ce qui garantit un cadre académique aligné sur les attendus de l'enseignement supérieur. Ce choix n'exclut toutefois pas des incursions régulières dans d'autres langues, notamment pour contextualiser certains termes ou notions. Ainsi, lors de la séance du 13 mars 2025 (voir Annexe 3), l'enseignante engage une réflexion lexicale autour du mot « *companion* », en demandant comment celui-ci se dit en tagalog (*kasama*), puis en évoquant le préfixe *ka-* que l'on retrouve également en hiligaynon dans le mot *kaupod*. Cette pratique de *translanguaging* met en évidence des liens interlinguistiques et inscrit les contenus dans un espace de compréhension partagé.

L'hiligaynon occupe une place essentielle dans la dynamique interactionnelle. Langue partagée par la majorité des étudiants, elle est largement mobilisée dans les échanges informels, les réponses orales ou les interactions interpersonnelles. Les réponses des étudiants

aux questions posées en anglais peuvent se faire en hiligaynon, ou alterner entre anglais et hiligaynon, souvent en fonction de leur aisance ou de leur degré de confiance. Lors de la séance du 11 mars 2025 (Annexe 2), un échange autour du terme « *white gourd* » illustre cette fluidité langagière : l'enseignante demande « *What is white gourd?* », et les étudiants répondent spontanément « *Kundol?* » puis « *Is it the same with upo?* », montrant un recours immédiat aux langues locales pour établir une compréhension partagée. Cette alternance peut également survenir dans le discours de l'enseignante elle-même, notamment pour reformuler un mot difficile ou rapporter une expression familière : « *They are helpers, ulipon. Alipin in Tagalog* ».

Le tagalog/filipino intervient principalement dans les lectures de documents historiques ou dans les exemples culturels. Il est utilisé comme langue-source (notamment dans l'ouvrage *Kartilya ng Katipunan*), mais aussi comme ressource pour expliquer l'origine de certains termes. Cette langue joue un rôle de pont entre la culture nationale philippine et les spécificités régionales. Lors de la séance du 3 avril 2025 (voir Annexe 4), l'enseignante propose une réflexion sur le terme « *apo* », souvent utilisé pour marquer le respect en tagalog, mais qui peut aussi désigner un crocodile dans plusieurs langues philippines. À travers cet exemple, elle met en évidence la diversité linguistique du pays, soulignant que « *apo* » peut avoir des significations différentes selon les langues et les cultures régionales. Sans en citer précisément les origines, elle insiste sur la pluralité des interprétations possibles, en soulignant que les Philippines comptent plus de 170 langues. Cette remarque ouvre une réflexion implicite sur le lien entre langue, culture et pouvoir symbolique dans le contexte philippin, et illustre l'usage du *translanguaging* comme vecteur de sens et de résonance culturelle. Cette remarque montre une volonté de valoriser le multilinguisme philippin comme objet de réflexion culturelle.

L'espagnol, langue des colons, est mobilisé plus marginalement, mais il apparaît ponctuellement dans les cours consacrés à l'histoire coloniale. Les noms d'ouvrages (par exemple *Recuerdos de Filipinas*, cours du 11 mars 2025), les titres originaux ou certaines citations issues des sources étudiées (« *una corrida de toros* ») sont présentés dans leur forme espagnole, puis traduits ou expliqués en anglais. Cela participe à la construction d'une continuité historique dans l'enseignement, tout en rappelant l'héritage colonial linguistique.

Enfin, des langues régionales et dialectes sont probablement utilisés entre pairs, en marge de l'interaction enseignante-élèves, mais leur identification précise reste difficile en l'absence de captation. Ces usages sont cependant perceptibles lors des discussions informelles avant ou après la séance, et témoignent d'une diversité linguistique souvent invisible mais présente dans l'espace de la classe.

Ainsi, l'ensemble des observations montre que chaque langue mobilisée en classe répond à des fonctions spécifiques. L'anglais structure l'espace académique et le discours de savoir, l'hiligaynon permet d'ancrer les échanges dans la proximité et la compréhension mutuelle, le tagalog joue un rôle de médiation culturelle nationale, et d'autres langues ponctuelles viennent enrichir cette dynamique. Le *translanguaging* opéré en classe n'est pas un simple mélange aléatoire, mais bien une mobilisation stratégique de ressources linguistiques adaptées aux situations d'enseignement-apprentissage.

5.1.3. La configuration interactionnelle

L'analyse des séances observées révèle une grande variété d'interactions, tant du point de vue de leur direction (de l'enseignante vers le groupe classe, vers un apprenant, des apprenants vers l'enseignante, entre pairs) que de leur fonction (transmission, clarification, gestion de classe, aparté, humour, etc.). Ces interactions, omniprésentes tout au long du cours, s'inscrivent dans une dynamique fortement participative, bien que la parole reste majoritairement portée par l'enseignante, en particulier durant les phases de transmission.

Les interactions de l'enseignante vers le groupe classe sont les plus fréquentes. Elles structurent l'ensemble du déroulé du cours, avec un discours dominé par l'anglais, notamment dans les explications et la transmission des savoirs. Cependant, ces échanges sont ponctués de phases d'interaction plus horizontales, où les élèves sont régulièrement sollicités. L'enseignante pose ses questions en anglais, mais adapte son discours selon le profil des apprenants : certaines questions sont reformulées en hiligaynon, notamment lorsqu'il semble que l'élève ciblé puisse avoir besoin d'aide. Cette variation intra-discursive, ajustée aux interlocuteurs, témoigne d'une agentivité translangagière attentive.

Les interactions individuelles de l’enseignante vers un apprenant sont l’occasion d’un changement de registre linguistique plus net. L’usage de l’hiligaynon domine clairement dans ces échanges plus informels ou fonctionnels. Lors de la séance du 13 mars 2025, l’enseignante, dont l’ordinateur n’a presque plus de batterie, s’adresse en hiligaynon à deux étudiantes pour leur demander d’aller chercher son chargeur dans une autre salle. De même, lors de la séance du 11 mars 2025, elle s’adresse en hiligaynon à une élève distraite pour lui rappeler de se reconcentrer. Dans cette même séance, elle s’adresse à voix basse à une élève assise juste devant le projecteur pour lui demander de lire le texte affiché au tableau. La remarque est formulée en hiligaynon, dans un registre plus informel, soulignant une proximité relationnelle et physique inhabituelle entre enseignante et élève. Ces moments illustrent la manière dont l’hiligaynon est mobilisé comme langue de proximité, de confiance, mais aussi d’efficacité pragmatique dans la gestion de la classe.

Les interactions des apprenants vers l’enseignante alternent entre l’anglais et l’hiligaynon, selon le contenu, le moment du cours et le degré d’aisance de l’élève. Certains répondent spontanément en anglais, tandis que d’autres basculent en hiligaynon pour compléter ou reformuler une réponse. Le choix de langue semble aussi influencé par la fonction de la prise de parole : les demandes de clarification ou les réponses spontanées s’expriment volontiers en hiligaynon, tandis que les interventions plus formelles (prise de parole après avoir levé la main) sont souvent en anglais. Lors de l’appel du 22 avril 2025 (Annexe 5), l’interaction entre l’enseignante et un élève donne lieu à une forme mixte : « *Victor?* » – « *Wala¹⁴ ma’am, absent* », combinant anglais et hiligaynon de manière fluide.

Les interactions entre apprenants, bien que moins perceptibles de manière systématique dans l’observation, laissent entendre un usage régulier de l’hiligaynon et, probablement, d’autres dialectes ou langues régionales non identifiés avec précision. Ces échanges, souvent informels, interviennent avant la leçon, lors d’apartés pendant le cours ou à la sortie.

Enfin, certaines interactions translangagières contribuent directement à la construction d’un lien affectif et culturel entre l’enseignante et les étudiants. Lors de la séance du 22 avril

¹⁴ Ici « *wala* » signifie « *Il n’est pas là, il est absent* ».

2025 (Annexe 5), l'enseignante demande à la classe « *Who comes from Leon?* » avant de répéter la question en kinaray-a, langue locale parlée dans la région. Cette initiative, bien que brève, crée une forme de reconnaissance linguistique et sociale, renforçant le sentiment de proximité et d'inclusion des apprenants dans l'espace d'apprentissage.

Dans l'ensemble, la configuration interactionnelle observée est marquée par une adaptabilité constante des ressources langagières selon les interlocuteurs, les intentions communicatives et les contraintes du moment. Le *translanguaging* s'inscrit ici dans une pédagogie relationnelle, où le choix des langues devient un outil d'accessibilité, d'engagement et de reconnaissance mutuelle.

5.1.4. Les fonctions du *translanguaging*

Les pratiques translangagières observées dans les quatre séances étudiées remplissent plusieurs fonctions pédagogiques, sociales et interactionnelles. Loin d'être de simples effets de style ou des glissements informels, elles apparaissent comme des ressources stratégiques activées par l'enseignante (et parfois par les apprenants eux-mêmes) pour assurer la circulation du sens, maintenir l'attention du groupe et favoriser l'implication de chacun.

La fonction première repérée est celle de l'accessibilité au contenu disciplinaire. Le *translanguaging* permet ici de contourner des obstacles lexicaux ou conceptuels en mobilisant des éléments issus du répertoire linguistique partagé. Lors de la séance du 11 mars 2025 (Annexe 2), qui fait partie de la séquence *Philippines in the 19th Century*, plusieurs termes inconnus des élèves sont explicités par un jeu d'allers-retours entre l'anglais, le tagalog et l'hiligaynon. Le mot « *puso* » est ainsi commenté en interaction : en tagalog, il signifie « cœur », mais dans plusieurs langues des Visayas, il renvoie à une spécialité culinaire locale (du riz cuit dans des feuilles de palmier). De même, le mot « *banguntaus* », présenté comme un terme ancien pour désigner un jeune homme, est discuté en classe, jusqu'à ce que l'enseignante propose son équivalent moderne en tagalog : « *binata* ». Ces exemples montrent comment le *translanguaging* rend possible une mise en perspective sémantique, tout en recontextualisant les notions dans un espace culturel familier.

Le *translanguaging* joue également un rôle central dans la gestion de la classe. L'anglais est utilisé au début de chaque séance pour marquer l'entrée dans le cadre formel du cours, souvent précédée de discussions informelles en hiligaynon. Cette bascule langagière fait office de signal implicite : elle structure le temps de la classe et affirme une posture d'enseignement. À l'inverse, les consignes pratiques ou les rappels à l'ordre sont souvent donnés en hiligaynon, notamment dans les échanges individualisés (par exemple, lors de la séance du 11 mars, lorsqu'une élève est discrètement rappelée à l'ordre).

Une troisième fonction translangagière importante est celle de création de lien social et culturel. Elle se manifeste à travers l'usage du hiligaynon ou du kinaray-a dans des moments de proximité ou de reconnaissance culturelle. Lors de la séance du 22 avril 2025 (Annexe 5), l'enseignante demande « *Who comes from Leon?* » avant de répéter cette phrase en kinaray-a. Ce changement de langue déclenche une réponse immédiate d'une élève, suggérant que cette reprise a permis une reconnaissance affective et identitaire. De tels moments illustrent le rôle du *translanguaging* comme vecteur d'inclusion dans un espace d'enseignement où la diversité linguistique est reconnue et activée.

Ces fonctions s'organisent aussi selon les moments du cours. Durant les phases de transmission, le *translanguaging* est principalement mobilisé pour clarifier le contenu, reformuler, ou introduire un vocabulaire culturellement situé. En fin de cours, on note un relâchement progressif de la posture formelle, avec une reprise de l'hiligaynon dans les interactions, comme si l'usage prolongé de l'anglais perdait en efficacité communicative au fil des 90 minutes. L'enseignante, dans ces phases, s'autorise davantage d'apartés, de blagues ou d'anecdotes (parfois en hiligaynon) renforçant le sentiment de proximité avec les apprenants.

Le *translanguaging* fonctionne également comme levier de participation. Il permet de reformuler une question pour relancer une discussion, débloquer une réponse, ou simplement diminuer la tension liée à la prise de parole. Lors de la séance du 3 avril 2025, l'enseignante demande « *Is it democratic if the president declares martial law?* ». Devant l'absence de réponse, elle reformule la phrase en hiligaynon. Ce simple changement de langue rend la question plus accessible, et semble encourager la participation. L'enseignante mobilise également le *translanguaging* dans des activités ludiques, comme lors de la séance du 11

mars 2025 (Annexe 2), où elle interroge la classe sur : « *Three agricultural products that we export in the Philippines of the 19th century?* ». Les élèves formulent des propositions spontanées à voix haute, à la fois en anglais et en hiligaynon, dans une dynamique collective de réflexion. Parmi les réponses attendues figurent *sugar*, *tobacco* et *abaca* (fibre végétale extraite d'un bananier, utilisée pour les cordes et papiers spéciaux). Le mot « *abaca* » fait l'objet d'un bref échange : certains élèves semblent hésiter à le traduire, avant que l'enseignante confirme qu'en anglais aussi, le terme « *abaca* » est utilisé tel quel. Ce moment illustre la façon dont le *translanguaging* peut soutenir l'accès à un lexique spécialisé tout en renforçant la participation active dans un cadre plus informel et interactif.

En somme, le *translanguaging* remplit ici une fonction pédagogique, interactionnelle et inclusive. Il s'adapte au rythme du cours, aux besoins du groupe et aux réalités culturelles et linguistiques des apprenants. Loin d'un simple phénomène spontané, il constitue une pratique professionnelle ancrée, où chaque langue est une ressource mobilisable en fonction du contexte et de l'intention.

5.1.5. Bilan réflexif sur l'analyse de ce corpus

L'analyse fine des quatre séances observées du cours *Readings in Philippine History* met en lumière une dynamique translangagière structurée, loin d'un simple usage intuitif ou spontané des langues. Les données recueillies à travers les grilles d'observation révèlent une organisation temporelle stable du cours, une répartition fonctionnelle des langues selon les moments et les interlocuteurs, ainsi qu'une agentivité constante de l'enseignante dans sa manière d'orchestrer les interactions. L'anglais y incarne la langue de l'institution et du savoir académique, tandis que l'hiligaynon, langue régionale partagée par la majorité des étudiants, s'impose comme une ressource précieuse pour l'accessibilité, la gestion de la classe et la construction du lien. Le tagalog, quant à lui, occupe une fonction plus culturelle et référentielle, mobilisé dans des contextes historiques ou identitaires. Enfin, d'autres langues, comme l'espagnol ou certaines langues régionales, apparaissent ponctuellement, témoignant d'un environnement linguistique dense et pluriel.

Dans ce contexte, le *translanguaging* n'est pas une pratique périphérique ou accidentelle : il devient un dispositif pédagogique à part entière, structurant les échanges,

facilitant l'accès au contenu et valorisant les identités linguistiques et culturelles des apprenants. Il s'inscrit dans une logique d'adaptation constante aux besoins du groupe et à la réalité sociolinguistique philippine. Cette pédagogie relationnelle, ancrée dans le plurilinguisme vécu, révèle une posture enseignante inclusive et réflexive.

Toutefois, si les observations offrent une vue d'ensemble des pratiques en contexte, elles ne permettent pas d'accéder à la dimension intentionnelle et réflexive de ces choix langagiers. Pour compléter cette analyse, il est nécessaire de croiser ces données avec celles issues d'un entretien semi-directif mené avec l'enseignante, afin de faire émerger les représentations, les objectifs, mais aussi les tensions ou ajustements qui sous-tendent ses pratiques translangagières. Ce changement d'échelle, du visible à l'explicité, permettra d'enrichir la compréhension des logiques pédagogiques à l'œuvre et de consolider l'analyse dans une perspective triangulée.

5.2. L'entretien semi-directif

Cette partie vise à analyser les propos de l'enseignante à la lumière des questions soulevées dans le cadre théorique : comment le *translanguaging* est-il perçu, justifié et mis en œuvre par l'enseignante ? Quelles fonctions lui sont attribuées, consciemment ou non ? En quoi ces discours viennent-ils conforter, nuancer ou questionner les observations menées en amont ? L'entretien, à travers ses dimensions pédagogiques, identitaires et culturelles, apporte un contrepoint essentiel à l'analyse des données empiriques précédemment présentées.

5.2.1. Analyse thématique de l'entretien

Afin de mettre en lumière les représentations et logiques sous-jacentes aux pratiques translangagières observées, l'entretien mené avec Madame J a été analysé selon quatre grands axes thématiques. Cette analyse permet de croiser les dimensions pédagogiques, identitaires

et culturelles de son discours, et d'éclairer les choix linguistiques opérés en classe à la lumière de son expérience, de sa posture professionnelle et de son contexte institutionnel.

5.2.1.1. Axe 1 : Le *translanguaging* comme outil pédagogique

L'entretien avec Madame J révèle une pratique vivante et spontanée du *translanguaging*, même si elle avoue ne pas être familière avec le concept. Son usage alterné de l'anglais, de l'hiligaynon et parfois du tagalog, s'inscrit dans une stratégie pédagogique fondée sur l'adaptation aux besoins linguistiques et cognitifs de ses étudiants, dans le contexte plurilingue de l'enseignement supérieur philippin.

Dès les premières minutes de l'entretien, l'enseignante décrit un recours fréquent à l'anglais comme langue d'enseignement principale : « *Mostly, yeah, mostly in English because [...] the title of the course is Readings in Philippine History, and it's actually taught in English* ». Toutefois, cet usage est modulé par les besoins de compréhension des étudiants. Ainsi, Madame J précise : « *Some students cannot understand you if you speak in Hiligaynon, so you should really speak to them in English* », mais ajoute immédiatement que, pour d'autres, c'est l'inverse : « *Sometimes I have to speak in the local language because some of my students can only understand the concept if it is in the local context* ».

Ce va-et-vient entre langues se fait en fonction du contexte pédagogique immédiat, souvent de manière intuitive : « *Actually, to be honest, it's spontaneous. I mean, I don't really think that I have to speak, I have to switch. It comes naturally for us* ». Cette spontanéité est cependant fondée sur une volonté pédagogique claire : « *Sometimes the reality inside the classroom is quite different. So [...] you see the student struggle with such concepts that they would really literally tell you, "Ma'am, can I speak in Tagalog?" or "Can I speak in Hiligaynon?"* ». L'enseignante accepte alors volontiers ce changement de langue, priorisant la compréhension conceptuelle à la rigidité des politiques linguistiques.

Le recours à l'hiligaynon s'inscrit ici comme une pratique courante : « *They are very conversant in Hiligaynon and English* ». Mais ce n'est pas simplement une langue native utilisée par habitude : Madame J souligne que certaines notions n'existent pas en anglais, et

nécessitent l'usage de la langue locale. Elle cite par exemple le terme *dungan*, « *quite difficult for me sometimes to translate it in English* », car « *there is no exact concept as well, or I mean term in English that could capture the concept of dungan* ». Dans ces cas, le *translanguaging* ne sert pas seulement à faciliter la compréhension, il permet d'accéder à des savoirs culturels profondément ancrés dans la langue et la culture.

Le tagalog, de son côté, est utilisé de manière plus ponctuelle. L'enseignante précise que ses étudiants comprennent majoritairement cette langue, mais qu'elle l'utilise surtout lorsqu'elle s'adresse à des étudiants venant d'autres régions, comme de Manille ou plus largement de la région de Luzon : « *Some of them come from Manila [...], they would say "I'm sorry, but I cannot understand [Hiligaynon], because I speak in Tagalog"* ». Le tagalog devient alors une langue passerelle, utilisée lorsque l'hiligaynon est inconnu des apprenants, mais sans remplacer l'anglais, qui reste la norme académique.

Dans cette logique, le *translanguaging* permet de négocier entre différentes langues et de s'adapter à la diversité des profils, tant linguistiques que disciplinaires. Madame J explique : « *I usually change some of the topics [...] using the sources that are contextualized to the course of my students* ». Elle adapte même les documents historiques selon les parcours (médecine, arts, etc.) afin de rendre le contenu plus engageant.

Enfin, l'enseignante évoque l'usage du *translanguaging* comme outil pour maintenir une dynamique de classe vivante, notamment à travers des blagues : « *Sometimes we have to translate the joke for you. It's quite difficult to translate. [...] When I'm making a joke and I have to translate, ah, it's not funny anymore* ». Ces moments, bien que périphériques, témoignent d'un environnement langagier souple, où les langues coexistent naturellement au service d'un climat d'apprentissage convivial.

En somme, le *translanguaging*, tel que pratiqué par Madame J, ne se limite pas à une alternance linguistique mécanique. Il s'agit d'un véritable outil pédagogique, permettant d'adapter les discours aux besoins des apprenants, de valoriser les langues locales comme vecteurs de savoir, et de renforcer la compréhension disciplinaire, notamment dans une matière aussi sensible que l'histoire. Cela rejoint pleinement la définition proposée par García et Li Wei (2014), selon laquelle le *translanguaging* est une pratique située, mobilisant

l'ensemble du répertoire linguistique de l'enseignant et des apprenants pour co-construire du sens.

5.2.1.2. Axe 2 : Le *translanguaging* et la question des identités

Le recours au *translanguaging* dans la classe de Madame J ne relève pas seulement d'une stratégie pédagogique mais reflète également une construction et une affirmation identitaires, tant au niveau individuel que collectif. Les choix linguistiques de l'enseignante et de ses étudiants prennent sens dans un contexte philippin complexe, marqué par un plurilinguisme endémique, des hiérarchies entre langues héritées de l'histoire coloniale, et une tension permanente entre identité locale, nationale et globale.

Dès les premières minutes de l'entretien, Madame J affirme son attachement à la promotion de l'histoire et de la culture locales : « *I'm very active in the promotion of local history and culture. Not only here in the province of Panay but also in the other parts of the Philippines* ». Elle se revendique comme une actrice engagée dans la valorisation du patrimoine culturel régional, qu'elle intègre consciemment à ses pratiques d'enseignement : « *I bring in those experiences in my discussions in class* ». Ce positionnement identitaire s'inscrit aussi dans sa manière de parler, en mobilisant l'hiligaynon, langue de la région des Visayas occidentales, dans un geste de réappropriation culturelle.

Cette identité régionale s'affirme parfois en opposition implicite à l'hégémonie du tagalog, perçu comme langue dominante, voire imposée. Madame J rappelle que certains de ses étudiants venant de Manille « *cannot understand [Hiligaynon]* », ce qui l'oblige à passer au tagalog. Mais elle ajoute immédiatement une note critique, en revenant sur les débats autour de la désignation du tagalog comme langue nationale : « *One of our presidents [...] actually made Tagalog as the national language. Tagalog, not Filipino. So, there is some sort of, like, purist [movement]* ». Elle poursuit en soulignant le ressentiment que cela a pu susciter chez les locuteurs qui ne sont pas Tagalogs : « *Not all of us are Tagalogs. So, we were complaining, and it was changed later on* ». Ici, la langue devient le lieu d'un conflit symbolique, où s'opposent la domination de Manille (« *imperial Manila* ») et la diversité des identités linguistiques régionales.

Cette friction identitaire est incarnée par un humour populaire : « *There's a running joke saying "You just went to Manila for six months now, you can only speak in Tagalog"* ». Ce trait d'humour souligne la pression sociale implicite pesant sur les locuteurs régionaux pour « s'aligner » linguistiquement sur la norme dominante. Le *translanguaging* devient alors un acte de résistance discrète : maintenir l'usage de l'hiligaynon ou du kinaray-a en classe, c'est affirmer une identité régionale plurielle, tout en négociant avec les exigences d'un système académique largement anglophone.

Mais cette tension ne s'oppose pas à une ouverture aux autres langues. L'anglais, par exemple, est pleinement intégré à l'identité langagière des étudiants : « *Some of my students [...] the language they speak in the classrooms since they're small is English* ». Loin d'être vécue comme une simple langue additionnelle, cette langue est parfois plus familière que la langue locale : « *Some students can speak more fluently in English than in Hiligaynon. It's actually ironic* ». Madame J nomme cette ironie comme un enjeu identitaire majeur : « *Our students, because they are Filipinos, they should be very good in their own language* ». Elle reconnaît que l'anglais est une langue de capital social et professionnel, mais rappelle l'importance de conserver un lien profond avec sa langue maternelle, vecteur de mémoire, de culture, et de subjectivité.

Le *translanguaging* agit ici comme un espace de négociation identitaire, dans lequel les étudiants peuvent mobiliser les différentes langues qui constituent leur répertoire, sans hiérarchie stricte. Cette approche rejoint la conception de García et Li Wei (2014), pour qui le *translanguaging* crée un *translanguaging space* : un espace hybride, dynamique, dans lequel les locuteurs peuvent performer des identités multiples et fluides. Madame J le dit autrement, mais avec la même idée : « *We get different types of students as well, and we also speak in the local language, but usually in the classroom, we really speak in English. [...] It's also sometimes highly dependent on the types of students* ».

L'entretien montre enfin que l'identité linguistique et culturelle se construit aussi dans la relation à l'autre, notamment à l'étranger. Madame J est consciente du regard qu'un chercheur extérieur (en l'occurrence français) peut porter sur la complexité du paysage linguistique philippin. Elle accueille avec bienveillance cette curiosité interculturelle, et n'hésite pas à prendre le temps d'explicitier certains termes ou références culturelles. Ainsi,

lorsque j'évoque le mot « *puso* », qui avait été vu en cours, en expliquant qu'il existe dans différentes langues philippines mais avec des significations distinctes, elle confirme avec enthousiasme : « *Yes! Same word with different meanings* ». Le *translanguaging* devient ici une passerelle entre cultures, un outil permettant de faire émerger des nuances linguistiques et culturelles souvent intraduisibles, et d'incarner une identité collective plurielle, en constant dialogue avec ses langues et ses publics.

En définitive, la pratique du *translanguaging* en classe ne se limite pas à un outil pédagogique. Elle constitue un vecteur d'identité individuelle et collective, une affirmation de la pluralité linguistique philippine, et une manière de redonner une place aux langues locales dans un système éducatif encore largement dominé par l'anglais. En cela, elle rejoint les réflexions de Canagarajah (2013) sur le *translanguaging* comme acte d'agentivité permettant aux enseignants et aux apprenants de reprendre la main sur leurs choix linguistiques, au service de leurs identités propres.

5.2.1.3. Axe 3 : Le *translanguaging* comme vecteur de transmission culturelle et historique

Au-delà de son rôle de facilitateur pédagogique ou de révélateur identitaire, le *translanguaging* apparaît dans le discours de Madame J comme un outil fondamental pour transmettre l'histoire et la culture philippines. En enseignant la discipline *Readings in Philippine History*, elle se confronte à la complexité d'un savoir plurilingue, dont les origines et les sources sont elles-mêmes marquées par des strates coloniales, régionales, et linguistiques. Elle explique que les textes historiques qu'elle mobilise en cours sont souvent issus de documents anciens, parfois en espagnol, parfois traduits en anglais, ou encore transmis oralement dans des langues locales. Face à cela, la traduction stricte devient insuffisante : « *Because the concepts that you are discussing belong to the local context. And there is no direct English translation for it* ». Le recours aux langues locales, comme l'hiligaynon, devient donc un moyen d'accéder à des réalités culturelles profondes, enracinées dans la vie quotidienne des élèves.

Comme mentionné précédemment, le mot *dungan* constitue un exemple particulièrement révélateur. Madame J y revient à plusieurs reprises, soulignant : « *There is*

no exact concept, or I mean, term in English that could capture the concept of dungan ». Ce terme renvoie à un principe relationnel et spirituel spécifique à certaines cultures philippines, dont la signification profonde échappe à toute traduction littérale. Ce cas illustre bien ce que certains chercheurs appellent des intraduisibles culturels : des notions qui, bien qu'on puisse en proposer une traduction approximative, exigent d'être exprimées dans la langue d'origine pour que leur pleine signification soit perçue et partagée (Cassin, 2004). Dans ces situations, le *translanguaging* permet à l'enseignante de naviguer entre les langues pour maintenir l'épaisseur sémantique des contenus transmis. L'anglais peut servir de support académique, mais l'hiligaynon ou le tagalog sont convoqués pour ancrer les connaissances dans un vécu partagé, souvent situé. Cette alternance n'est pas aléatoire : elle s'appuie sur une fine lecture du contexte, des référents culturels, et de la sensibilité des apprenants.

Madame J souligne également l'importance de contextualiser les sources historiques en fonction des profils de ses étudiants, notamment ceux inscrits dans des filières spécifiques : « *I usually change some of the topics [...] using the sources that are contextualized to the course of my students* ». Ainsi, elle adapte non seulement les thèmes, mais aussi les supports langagiers, afin que le savoir transmis résonne avec l'expérience des apprenants. Le *translanguaging* devient ici une pratique didactique située, qui articule savoir académique et culture locale. Elle insiste aussi sur le rôle des langues dans la transmission orale : « *I bring in those experiences in my discussions in class* ». Ce recours aux expériences vécues, aux savoirs endogènes, suppose une liberté dans le choix des langues. Le passage d'une langue à une autre sert à relier la mémoire familiale, communautaire ou régionale à l'enseignement formel, en valorisant la pluralité des voix dans la construction historique.

Enfin, certaines expressions culturelles comme les blagues, les proverbes, ou les anecdotes locales, souvent mentionnées par Madame J, illustrent que le *translanguaging* n'est pas qu'un outil fonctionnel, mais aussi un moyen d'exprimer une sensibilité culturelle. Comme elle le dit elle-même : « *When I'm making a joke and I have to translate, ah, it's not funny anymore* ». Cela montre que la langue ne transmet pas seulement des idées, mais aussi des affects, des représentations, et des émotions ancrées dans des cadres culturels spécifiques.

En ce sens, la pratique translangagière de Madame J rejoint pleinement les propositions de García, Johnson et Seltzer (2017), qui considèrent le *translanguaging* non seulement comme

un acte pédagogique, mais aussi comme un espace de co-construction culturelle, où les apprenants peuvent accéder à des savoirs pluriels, porteurs d'histoire et de sens. Ici, la langue devient lieu de savoir, et non simple vecteur d'information.

5.2.1.4. Axe 4 : Politique linguistique et pratiques enseignantes

Si les axes précédents ont permis de mettre en évidence les usages pédagogiques, identitaires et culturels du *translanguaging* dans la classe de Madame J, ce dernier axe s'attache à analyser la dimension institutionnelle et politique de ces pratiques. Il s'agit ici de comprendre comment l'enseignante négocie les normes linguistiques dominantes, parfois en tension avec la réalité linguistique de sa classe, et d'interroger ce que cette situation révèle des hiérarchies implicites entre les langues aux Philippines.

Madame J rappelle que l'anglais est la langue attendue pour l'enseignement universitaire, notamment dans son cours *Readings in Philippine History* : « *Mostly in English because [...] it's actually taught in English* ». Cependant, cette prescription formelle se heurte à la diversité linguistique de ses étudiants, ce qui l'amène à opérer des ajustements fréquents. Elle souligne : « *Sometimes the reality inside the classroom is quite different* », et décrit des situations où elle accepte que les étudiants s'expriment en hiligaynon ou en tagalog. Ces pratiques, bien qu'efficaces sur le plan pédagogique, ne sont pas toujours en accord avec les politiques linguistiques officielles et elles relèvent alors d'une zone grise, d'un espace de négociation informelle entre l'enseignante et l'institution.

L'entretien révèle une conscience claire des rapports de pouvoir linguistiques qui traversent le pays. Madame J critique la centralisation excessive autour du tagalog, rappelant que « *not all of us are Tagalogs* », et que l'imposition de cette langue comme norme nationale a suscité des tensions : « *We were complaining, and it was changed later on* ». Ces propos traduisent un ressentiment régional, nourri par ce qu'elle appelle implicitement « *imperial Manila* », formule souvent employée aux Philippines pour désigner l'hégémonie politique, culturelle et linguistique de la capitale. Dans ce contexte, le *translanguaging* prend une dimension presque contestataire : c'est un moyen de faire vivre des langues marginalisées dans un espace scolaire qui tend à les invisibiliser. Mais cette résistance reste modeste et fragile. Madame J reconnaît que ses choix linguistiques dépendent en grande partie de son

autonomie en tant qu'enseignante, et de sa capacité à contourner les règles sans les transgresser ouvertement. Il n'est jamais question d'abandonner l'anglais, mais plutôt de l'articuler aux autres langues de manière fluide. Cela rejoint les analyses de Canagarajah (2013), pour qui le *translanguaging* est une forme d'agentivité discrète, un moyen pour les enseignants et les apprenants de reprendre la main sur leurs choix linguistiques dans un environnement multilingue contraint par des normes extérieures.

En définitive, cet axe met en lumière la complexité de l'agir enseignant dans un contexte multilingue : entre attentes institutionnelles, pluralité linguistique et responsabilité pédagogique, Madame J incarne une posture de médiation constante. Le *translanguaging* devient ici un acte de navigation entre des langues inégalement valorisées, où l'enjeu n'est pas seulement de se faire comprendre, mais de faire une place légitime aux répertoires linguistiques minorés, sans rompre avec les exigences du système éducatif.

5.2.2. Bilan réflexif sur l'entretien avec Madame J

L'entretien mené avec Madame J a permis de donner une profondeur nouvelle à l'étude des pratiques translangagières en contexte universitaire philippin. En articulant vécu professionnel, réflexions personnelles et enjeux linguistiques plus larges, cette parole enseignante éclaire avec finesse les logiques sous-jacentes à ses choix linguistiques en classe. Ce témoignage apporte un contrepoint précieux aux données recueillies par les grilles d'observation. Là où les observations ont permis d'identifier des alternances de langue et de repérer des séquences translangagières spécifiques, l'entretien explicite les raisons pédagogiques, culturelles et identitaires de ces pratiques. Il révèle une agentivité enseignante discrète mais constante, qui s'exerce dans l'ajustement quotidien aux profils linguistiques des étudiants, à leur diversité culturelle, et aux tensions normatives portées par le système éducatif.

En cela, l'entretien complète et enrichit l'analyse des séances de cours : il confirme certains motifs récurrents, comme l'usage majoritaire de l'anglais modulé par des incursions en hiligaynon ou en tagalog, mais met aussi en lumière la dimension affective, politique et symbolique de ces choix. La parole de Madame J souligne notamment l'importance de

maintenir des espaces de légitimation pour les langues locales, sans pour autant renier la valeur fonctionnelle de l'anglais dans le cadre universitaire.

Enfin, cet entretien, bien qu'ancré dans une réalité singulière, résonne avec des enjeux plus larges, propres à l'enseignement dans un contexte multilingue postcolonial : la reconnaissance des répertoires plurilingues des apprenants, la valorisation des savoirs ancrés localement, et la nécessité de négocier entre politiques éducatives et réalités de terrain. Il constitue ainsi un matériau riche et révélateur, qui ouvre la voie à une mise en dialogue des différentes données recueillies, dans une perspective de triangulation.

5.3. Triangulation des données : dégager des pistes à partir des données recueillies

La confrontation des données issues de l'entretien semi-directif avec l'enseignante et de l'observation de quatre séances du cours *Readings in Philippine History* permet de mettre en évidence des convergences notables mais aussi plusieurs décalages entre le discours de l'actrice et ses pratiques effectives en classe. Ces écarts invitent à une réflexion plus nuancée sur les logiques qui sous-tendent le *translanguaging* dans l'enseignement universitaire philippin.

5.3.1. Des résultats convergents : cohérence entre le discours et les usages

Plusieurs éléments apparaissent de manière cohérente à la fois dans les propos de l'enseignante et dans les séances observées. Tout d'abord, la mobilisation alternée de l'anglais et de l'hiligaynon est décrite par l'enseignante comme allant de soi dans un contexte multilingue, ce que les observations confirment : l'hiligaynon intervient principalement dans les interactions interpersonnelles, la gestion de classe ou les clarifications, tandis que l'anglais structure les phases magistrales et les rituels académiques. Cette répartition fonctionnelle est illustrée, par exemple, lors de la séance du 13 mars 2025 (Annexe 3), où l'enseignante donne des consignes en anglais mais demande en hiligaynon à deux étudiants d'aller chercher son chargeur.

Ensuite, la volonté de rendre les contenus accessibles à tous à travers la traduction, la reformulation ou l’ancrage culturel se retrouve dans les deux sources. L’enseignante évoque dans l’entretien une attention constante portée à la compréhension des étudiants, ce qui est effectivement observable à travers l’usage du *translanguaging* lors des séquences pédagogiques plus complexes. Par exemple, la discussion autour du terme « *puso* » (séance du 11 mars) ou la reformulation du mot « *obscurantism* » (séance du 13 mars) témoignent de cette volonté de lever les obstacles linguistiques, comme elle le décrit dans l’entretien : « *Sometimes as a teacher, you have to really accommodate different learning styles. [...] Sometimes I would really translate. [...] So I’ll have to provide an explanation that is in the local context, in the local language.* »

Enfin, le rôle du *translanguaging* dans la proximité avec les étudiants est un point souligné dans l’entretien (l’enseignante insiste sur l’importance de « *creating a friendly environment* ») et observé dans les échanges plus informels, notamment lorsque certaines phrases sont formulées en kinaray-a ou en hiligaynon pour interpeller ou reconnaître un élève (séance du 22 avril). Ces moments marquent une stratégie d’inclusion et de reconnaissance culturelle.

5.3.2. Des résultats divergents : des écarts entre discours et pratiques

Malgré les nombreuses convergences entre l’analyse de l’entretien et les observations de classe, certaines divergences notables apparaissent. L’enseignante affirme à plusieurs reprises que ses changements de langue ne sont pas intentionnels, mais relèvent d’un automatisme : « *Actually, to be honest, it's spontaneous. [...] It comes naturally for us.* » Pourtant, les grilles d’observation montrent une récurrence dans les moments où elle mobilise l’hiligaynon, souvent lors de phases de clarification ou en réponse à une incompréhension manifeste. Cette régularité laisse penser à une forme de routine didactique, possiblement inconsciente, mais néanmoins structurée, ce qui rejoint la notion de *translanguaging* planifié implicite telle que décrite par Cenoz et Gorter (2017).

Une autre tension concerne le statut de l’anglais dans sa classe. L’enseignante affirme que l’anglais reste la langue principale d’enseignement : « *I really teach in English. [...] Because sometimes there are certain words in Hiligaynon that are quite difficult for me also*

to process. ». Toutefois, elle reconnaît également adapter son langage à ses apprenants : « *Sometimes I would really translate [...] to provide an explanation that is in the local context, in the local language.* » Or, ces ajustements sont fréquents en classe, y compris pour des échanges à visée cognitive (questions de compréhension, reformulations, consignes), comme observé lors de la séance du 3 avril, où une question sur les pouvoirs présidentiels est reformulée en hiligaynon. Cela suggère que l'enjeu pédagogique (assurer la compréhension) prime souvent sur la stricte exposition à l'anglais.

Enfin, si l'enseignante mentionne l'utilisation de l'hiligaynon, de l'anglais et de manière plus marginale du kinaray-a, elle n'évoque qu'en passant d'autres langues comme le tagalog ou l'espagnol, pourtant mobilisées en classe. L'analyse des séances fait apparaître plusieurs références ponctuelles à ces langues, par exemple pour expliquer des concepts historiques ou discuter d'étymologie (par exemple *ulipon, kasama, si Lapulapu*). Ce décalage pourrait refléter une perception implicite de ces usages comme des gestes périphériques, voire « invisibles » dans son discours professionnel, bien qu'ils participent d'une pédagogie ancrée dans un contexte multilingue.

5.3.3. Interprétations possibles

Les convergences et divergences mises en lumière entre le discours de l'enseignante et ses pratiques observées appellent plusieurs interprétations, à la lumière du cadre théorique. Tout d'abord, la tension entre une posture déclarée spontanée et une régularité manifeste dans les usages langagiers renvoie à la notion d'agentivité translangagière développée par Li Wei (2018). L'enseignante affirme : « *Actually, to be honest, it's spontaneous. [...] It comes naturally for us.* » Pourtant, l'observation des quatre séances révèle une constance dans les moments où elle mobilise l'hiligaynon : pour interpeller un élève, pour relancer une discussion, pour clarifier une notion floue, ou encore pour donner une consigne urgente ou ciblée. Ce *translanguaging*, bien que non planifié dans une logique didactique consciente, semble répondre à une compétence interactionnelle fine, où les choix langagiers sont ajustés au contexte, à l'objectif de communication et au profil de l'interlocuteur. Il ne s'agit donc pas d'un mélange aléatoire, mais d'une mobilisation intuitive, située et pragmatique des ressources langagières disponibles.

Ensuite, l'écart entre la posture d'un enseignement « en anglais » revendiqué dans l'entretien (« *I really teach in English* ») et la réalité d'un discours bilingue en classe interroge la définition même de ce que signifie « enseigner en anglais » dans un contexte multilingue comme celui des Visayas et plus largement des Philippines. Si l'anglais demeure la langue principale de transmission (notamment à l'écrit), l'hiligaynon apparaît comme une langue d'ancrage local, activée pour assurer l'accessibilité cognitive des contenus. Cet usage correspond à la fonction de clarification du *translanguaging*, mais aussi à une forme d'ajustement aux styles d'apprentissage pluriels, comme le suggère l'enseignante dans l'entretien : « *Sometimes as a teacher, you have to really accommodate different learning styles. [...] I'll have to provide an explanation that is in the local context, in the local language.* » Ces pratiques rejoignent ainsi ce que Cenoz et Gorter (2017) nomment le *pedagogical translanguaging*, bien qu'elles ne soient pas ici planifiées ni formalisées comme telles.

Enfin, ces données renforcent l'idée défendue par García et Li Wei (2014) d'un *translanguaging space* : un espace social et discursif dans lequel les apprenants et l'enseignante peuvent mobiliser librement leur répertoire plurilingue pour co-construire le sens. Au-delà de la simple compréhension linguistique, le *translanguaging* permet ici d'instaurer un climat de proximité affective et de reconnaissance identitaire. L'exemple de la phrase traduite en kinaray-a (« *Who comes from Leon?* ») ou encore les interactions informelles en hiligaynon, renforcent l'idée d'un espace pédagogique inclusif, où les langues ne sont pas seulement des outils de communication, mais aussi des vecteurs de lien social et de reconnaissance mutuelle.

Ces observations suggèrent ainsi que, même en l'absence d'un cadre didactique explicite, le *translanguaging* peut s'inscrire dans une pédagogie contextualisée, relationnelle et plurilingue. Il ouvre des perspectives pour reconsidérer la place des langues locales dans l'enseignement supérieur philippin, non comme des compensations ou des aides ponctuelles, mais comme des composantes à part entière de la médiation pédagogique et de la co-construction des savoirs.

6. DISCUSSION

6.1. Retour critique sur les résultats

L'analyse des données recueillies dans le cadre de cette recherche, à travers l'observation du cours, les extraits transcrits et les entretiens, a permis de mettre en évidence l'omniprésence du *translanguaging* dans le déroulement du cours d'histoire analysé. Ce phénomène linguistique, loin d'être exceptionnel, apparaît comme une pratique quotidienne et intériorisée aussi bien par l'enseignant que par les étudiants. En cela, le *translanguaging* n'a pas suscité de réactions notables de la part des élèves, ce qui tend à confirmer l'idée qu'il constitue une norme implicite dans les communautés plurilingues, comme celle observée dans ce contexte philippin.

Cependant, cette normalité apparente n'enlève rien à la complexité fonctionnelle des pratiques linguistiques observées. L'étude montre que les choix de langues ne sont ni aléatoires ni neutres : ils varient selon les moments du cours, les intentions pédagogiques, et la relation pédagogique établie entre enseignant et élèves. Par exemple, l'anglais est fréquemment mobilisé lors des explications de concepts disciplinaires, renforçant sa fonction académique et de légitimité. En revanche, l'hiligaynon et le tagalog émergent surtout dans des moments de clarification, de reformulation, ou d'interpellation directe des élèves, jouant ainsi un rôle d'accessibilité cognitive, mais aussi de proximité affective et culturelle. Cette distribution fonctionnelle des langues vient renforcer l'idée que le *translanguaging* est ici mobilisé comme ressource stratégique, consciente chez l'enseignant, plus spontanée chez les élèves, pour soutenir la compréhension, l'engagement, et la participation. Elle montre également que les langues locales, bien qu'invisibilisées dans certaines sphères académiques, demeurent vivantes et légitimes dans les pratiques effectives de la salle de classe.

Enfin, cette pratique translangagière a des implications non seulement pédagogiques mais aussi identitaires. Elle permet aux apprenants d'accéder au savoir sans avoir à se départir de leur répertoire linguistique personnel, et donc de leur identité. En ce sens, la classe devient un espace où les frontières linguistiques s'estompent au profit d'un apprentissage plus inclusif, pluriel et situé culturellement. Ce résultat rejoint les travaux de

García et Li Wei sur le *translanguaging* comme un espace de négociation, où les individus peuvent s'exprimer dans la totalité de leur répertoire, sans hiérarchie de langue.

6.2. Mise en lien avec le cadre théorique et la littérature

Les résultats obtenus s'inscrivent en grande partie dans la continuité des travaux théoriques mobilisés en amont, notamment ceux de García (2009), Li Wei (2011) et Canagarajah (2013), qui définissent le *translanguaging* comme un espace de pratiques hybrides, dynamiques et situées. Loin d'être un simple mélange de langues ou une déficience linguistique, le *translanguaging* observé dans ce contexte philippin apparaît comme un outil pédagogique à part entière, permettant de créer un espace d'enseignement adapté à la réalité sociolinguistique des apprenants.

La notion de *translanguaging space* proposée par Li Wei prend tout son sens ici. Les pratiques langagières observées participent à la création d'un espace où l'enseignant et les élèves peuvent naviguer librement entre les langues, sans se conformer aux normes institutionnelles de séparation des langues. Ce processus rend l'enseignement plus fluide, plus accessible, mais aussi plus représentatif des identités linguistiques multiples des élèves. Le *translanguaging* devient ainsi un levier d'*empowerment* pour les apprenants, en leur permettant d'utiliser toutes leurs ressources langagières dans un cadre académique. De plus, les fonctions du *translanguaging* relevées dans cette étude (clarification du contenu, interaction pédagogique, construction de proximité, etc.) rejoignent les apports de la littérature sur le *translanguaging* pédagogique, notamment chez Cenoz & Gorter (2017). Ces auteurs soulignent que le *translanguaging*, loin de nuire à l'apprentissage, peut au contraire en renforcer l'efficacité, surtout dans des contextes multilingues où l'anglais ne suffit pas à garantir la compréhension du contenu.

Sur le plan identitaire, les observations rejoignent les analyses de Canagarajah (2013) sur la construction d'identités linguistiques fluides et négociées. Dans les interactions de classe, les élèves ne semblent pas « choisir » une langue pour répondre à une norme externe, mais agencent les langues selon la situation, l'interlocuteur, ou le sujet traité. Il ne s'agit donc pas simplement d'une alternance codique, mais bien d'un processus de *translanguaging*

intégral, où les frontières entre les langues s'estompent au profit d'un répertoire linguistique unifié.

Enfin, l'absence de réactions des élèves face à ces pratiques langagières confirme également les travaux de Creese & Blackledge (2010), qui insistent sur le caractère banal, mais profondément structurant, du *translanguaging* dans les milieux plurilingues. Ce que la recherche didactique présente parfois comme un phénomène exceptionnel ou innovant, est dans les faits une réalité ordinaire dans de nombreuses communautés linguistiques, en particulier aux Philippines.

6.3. Implications pédagogiques et didactiques

Les résultats de cette étude soulèvent plusieurs implications pédagogiques majeures concernant l'enseignement en contexte plurilingue. Tout d'abord, ils confirment que le *translanguaging* peut être envisagé non pas comme une menace pour la norme académique, mais comme une ressource didactique précieuse, capable d'améliorer la compréhension et de renforcer l'inclusion. Dans le cours d'histoire analysé, le *translanguaging* remplit des fonctions précises selon les moments pédagogiques. Il permet notamment :

- de clarifier des concepts complexes en mobilisant la langue première ou une langue régionale,
- de créer un climat de proximité et de confiance grâce à l'usage de langues partagées,
- de favoriser la participation orale des élèves, qui se sentent plus libres d'intervenir dans leur répertoire complet.

Ces pratiques rejoignent les principes du *pedagogical translanguaging* (Cenoz & Gorter, 2017), selon lequel l'alternance langagière, lorsqu'elle est consciente et structurée, peut devenir un levier pour accéder aux savoirs disciplinaires. Le *translanguaging* ne sert pas seulement à traduire, mais à « enseigner autrement ».

L'étude montre également que l'enseignante joue un rôle central dans l'orchestration de ces pratiques. Elle fait preuve d'une certaine agilité langagière, naviguant entre l'anglais, l'hiligaynon, le tagalog et certaines langues locales pour s'adapter aux contenus, aux élèves, et à la dynamique de la classe. Ce positionnement pédagogique implique une reconfiguration du rôle traditionnel de l'enseignant, non plus comme gardien d'une langue-cible, mais comme médiateur plurilingue.

Au-delà de l'aspect pédagogique, les résultats ont également une portée identitaire et culturelle. Le *translanguaging* permet aux élèves d'accéder au contenu sans renier leur identité linguistique. Il rend visible la diversité des répertoires et contribue à valoriser les langues locales dans un espace où l'anglais reste la langue dominante. Dans ce sens, il participe à la décolonisation des savoirs (Pennycook, 2010) en permettant à d'autres voix, d'autres langues, d'entrer dans l'espace scolaire.

Ces observations invitent à repenser la formation des enseignants dans les contextes multilingues. Former les enseignants à reconnaître, intégrer et valoriser les ressources linguistiques de leurs élèves devient un enjeu majeur. Cela suppose aussi une transformation des politiques linguistiques éducatives, souvent basées sur le principe d'une langue unique d'enseignement.

6.4. Limites de l'étude

Comme toute recherche qualitative menée sur le terrain, cette étude comporte des limites méthodologiques et contextuelles qu'il est essentiel de prendre en compte afin de mieux situer la portée des résultats.

Tout d'abord, le corpus d'analyse repose sur l'observation d'un seul cours de *Readings in Philippine History* dispensé dans une université philippine. Cette approche de type étude de cas a permis une analyse approfondie, mais les résultats obtenus ne peuvent pas être considérés comme représentatifs de l'ensemble des situations d'enseignement. En effet, il est possible que les pratiques translangagières observées diffèrent dans d'autres universités proposant ce même cours ou dans des cours d'histoire dispensés à d'autres niveaux

d'enseignement (lycée, collège). Ces pratiques sont probablement influencées par des facteurs contextuels, tels que le profil des enseignants, la composition linguistique des classes, ou encore les objectifs pédagogiques propres à chaque matière.

Par ailleurs, la présence du chercheur en classe a pu influencer, même de manière inconsciente, les comportements de l'enseignante comme des élèves. Ce phénomène, souvent désigné sous le nom d'effet Hawthorne (Mayo, 1933), renvoie à la tendance des individus à ajuster leur comportement lorsqu'ils se savent observés. Dans le cadre de cette observation de terrain, il est donc possible que certaines pratiques langagières aient été modifiées ou régulées afin de correspondre à une certaine image de la norme pédagogique. Ce biais de présence constitue une limite importante à l'authenticité des données recueillies.

En ce qui concerne le positionnement méthodologique, cette recherche s'est volontairement inscrite dans une approche qualitative interprétative, centrée sur les fonctions et les logiques sociales des pratiques translangagières. Il ne s'agissait pas ici de mesurer l'impact de ces pratiques sur la réussite scolaire ou l'acquisition de contenus, mais de comprendre les dynamiques langagières dans un cadre situé. Cela dit, des recherches complémentaires pourraient envisager une articulation avec des outils quantitatifs (tests de compréhension, indicateurs d'engagement, suivis longitudinaux), afin d'enrichir la compréhension des effets du *translanguaging* sur les apprentissages.

En outre, bien que la recherche visait à cerner les représentations du *translanguaging*, les réponses des élèves sont restées relativement neutres. Cela pourrait s'expliquer par le fait que le *translanguaging* est perçu comme un fait banal, presque invisible, dans un contexte fortement plurilingue. Ce silence interprétatif pourrait être mieux éclairé dans un autre cadre, par exemple en comparant les perceptions dans des classes monolingues versus plurilingues.

Enfin, cette recherche s'est principalement focalisée sur la langue orale. Elle n'a pas abordé d'autres modalités de *translanguaging* (écrit, gestes, supports visuels), pourtant présentes dans des approches multimodales récentes (García & Kleyn, 2016). Une telle ouverture permettrait d'approfondir la dimension multimodale du *translanguaging* en contexte pédagogique.

6.5. Ouvertures vers d'autres pistes d'analyse

Cette recherche, centrée sur un seul cours de *Readings in Philippine History*, ouvre d'abord la possibilité d'un élargissement à d'autres établissements dispensant ce même cours, qui est un enseignement obligatoire au sein du curriculum universitaire philippin. Il serait particulièrement intéressant de comparer les pratiques translangagières dans d'autres contextes institutionnels : universités publiques ou privées, en milieu urbain ou rural, afin d'examiner comment les facteurs tels que le profil des enseignants, la politique linguistique interne, ou encore la formation pédagogique influencent l'usage du *translanguaging*. Malgré un programme commun, les différences de mise en œuvre, d'attentes académiques ou de représentations langagières pourraient conduire à des variations significatives dans la manière dont ce cours est enseigné.

Dans un second temps, une extension à d'autres disciplines constituerait une piste d'analyse complémentaire. Les fonctions translangagières pourraient en effet varier selon la nature linguistique des contenus à enseigner. Les cours de sciences, de mathématiques ou de littérature mobilisent des formes de langage et de raisonnement différentes (conceptualisation, narration, démonstration, etc.), susceptibles d'appeler des stratégies translangagières distinctes. Une telle comparaison disciplinaire permettrait d'affiner la compréhension des relations entre pratiques linguistiques et exigences cognitives propres à chaque champ de savoir.

Par ailleurs, cette recherche repose sur une observation en classe et un entretien avec l'enseignante, mais n'accorde qu'une place indirecte à la voix des élèves. Une piste précieuse pour les recherches futures serait donc de centrer l'attention sur les apprenants eux-mêmes, en recueillant leurs perceptions, leurs représentations et leurs vécus langagiers. Interroger plus directement leur agentivité linguistique permettrait de mieux comprendre comment ils construisent, justifient ou contestent leurs propres pratiques translangagières dans un cadre académique. Cette approche donnerait également accès aux dynamiques identitaires et sociales que recouvre l'usage simultané de plusieurs langues en classe.

Enfin, une autre voie de recherche complémentaire consisterait à prendre en compte les dimensions multimodales du *translanguaging*, en analysant non seulement le langage

verbal, mais aussi les supports visuels, gestes et productions écrites mobilisés en classe. L'intégration de cette perspective permettrait de mieux cerner la richesse des ressources sémiotiques engagées par les élèves et les enseignants pour enseigner, apprendre et communiquer dans des contextes multilingues.

CONCLUSION

Cette recherche visait à analyser les pratiques translangagières dans un cours d'histoire aux Philippines, et à en comprendre le rôle à la fois pédagogique, identitaire et culturel. En prenant pour terrain une classe universitaire suivant le cours de *Readings in Philippine History*, cette étude a cherché à rendre compte de la manière dont le translanguaging se manifeste concrètement en contexte éducatif plurilingue, et comment il participe aux dynamiques d'enseignement et d'apprentissage.

En réponse à la problématique « Dans quelle mesure le *translanguaging* en contexte multilingue philippin joue-t-il un rôle dans un cours de contenu disciplinaire, à la fois comme ressource pédagogique, identitaire et culturelle ? » les résultats obtenus permettent d'affirmer que le *translanguaging* n'est ni marginal, ni accidentel. Il constitue une pratique pleinement intégrée dans les interactions de classe, mobilisée tant par l'enseignante que par les apprenants, souvent de manière spontanée, parfois de manière stratégique.

Sur le plan pédagogique, le *translanguaging* s'est révélé être une ressource efficace pour faciliter l'accès aux savoirs historiques. L'alternance entre l'anglais, l'hiligaynon et d'autres langues philippines, loin d'entraver la progression du cours, permet d'adapter le discours à la compréhension des élèves, de reformuler des notions complexes, ou d'illustrer des faits à l'aide de références culturelles partagées. Ces pratiques répondent à des besoins réels d'appropriation des contenus disciplinaires et témoignent d'une forme d'adaptation contextuelle de l'enseignement. Loin d'être un simple mélange de langues, le *translanguaging* observé fonctionne comme un outil didactique fluide, qui s'insère dans des moments précis du cours selon des objectifs clairs : expliciter, simplifier, engager, relancer. L'étude met en lumière comment l'enseignante s'appuie sur son répertoire plurilingue pour rendre l'histoire plus accessible, plus vivante, et plus proche de la réalité linguistique des élèves. Ces résultats viennent ainsi confirmer les travaux théoriques qui conçoivent le *translanguaging* comme un dispositif pédagogique pertinent dans les contextes multilingues.

Sur le plan identitaire, le *translanguaging* permet aux élèves de mobiliser des langues qui font partie intégrante de leur quotidien, de leur environnement familial et communautaire. En cela, il constitue un espace d'expression de soi, où les apprenants ne sont pas contraints de

masquer leur identité linguistique, mais au contraire encouragés à activer l'ensemble de leurs ressources. Même si les élèves ne formulent pas explicitement une conscience réflexive de leurs pratiques langagières, l'absence de surprise ou de résistance témoigne d'un rapport normalisé au plurilinguisme, dans un pays où plusieurs langues coexistent quotidiennement. L'utilisation simultanée de l'anglais, de l'hiligaynon ou du tagalog n'est pas vécue comme un écart ou une rupture, mais comme une continuité entre la vie universitaire et la vie sociale. Le *translanguaging* apparaît dès lors comme un espace de négociation identitaire, où l'élève peut construire son rapport au savoir sans renoncer à son identité linguistique.

Enfin, sur le plan culturel, le *translanguaging* contribue à réintégrer les langues locales et les références culturelles régionales dans un enseignement souvent dominé par l'anglais, langue héritée de l'histoire coloniale. Il permet de relocaliser le contenu, de l'ancrer dans des représentations partagées, et d'offrir aux élèves un rapport plus familier à l'histoire nationale. En cela, il agit comme un outil de valorisation culturelle, donnant une place légitime aux cultures locales dans un cadre académique. Le *translanguaging* met en lumière les tensions entre les normes institutionnelles et les pratiques réelles de la classe. Si l'anglais reste la langue d'enseignement officielle dans l'enseignement supérieur philippin, la réalité du terrain montre que cette norme ne correspond ni aux pratiques langagières des enseignants, ni aux besoins des élèves. Dans ce contexte, le *translanguaging* se présente comme une pratique de résistance discrète, qui remet en question les hiérarchies linguistiques héritées du passé et affirme la pluralité culturelle du pays.

Cette recherche, bien que circonscrite à une situation particulière : un enseignant, une classe, une matière, propose ainsi un premier regard sur les pratiques translangagières dans l'enseignement supérieur philippin, dans une perspective située. Son apport est double : d'une part, elle confirme la valeur du *translanguaging* comme levier pédagogique, identitaire et culturel. D'autre part, elle offre des pistes pour intégrer ces pratiques dans une réflexion plus large sur la formation des enseignants, la conception des cours, et les politiques linguistiques éducatives.

Des limites demeurent bien sûr : l'étude repose sur des données exclusivement qualitatives, difficilement transposables à l'ensemble du pays ou de ses établissements. De plus, elle ne donne qu'un aperçu indirect du point de vue des élèves. Ces limites ouvrent

cependant de nombreuses perspectives : il serait pertinent d'étendre l'analyse à d'autres disciplines, à d'autres régions, et à d'autres établissements, pour observer les variations de pratiques selon les contextes linguistiques, sociaux et culturels. Il serait également intéressant d'interroger directement les élèves sur leur rapport au *translanguaging*, et d'étudier les supports pédagogiques utilisés, afin de mieux comprendre comment ceux-ci influencent les choix langagiers.

Enfin, cette recherche apparaît comme une première étape dans une démarche de compréhension du *translanguaging* en contexte philippin. Elle s'inscrit dans une volonté de valoriser le plurilinguisme comme une richesse, et non comme un obstacle. Dans un pays aussi linguistiquement et culturellement divers que les Philippines, il semble essentiel de reconnaître que l'école ne peut rester en dehors de la pluralité linguistique du pays. Le *translanguaging*, loin d'être un dysfonctionnement, doit être pensé comme une pratique pédagogique, sociale et culturelle à part entière, capable de rendre l'enseignement plus inclusif, plus juste, et plus représentatif des réalités vécues par les apprenants.

BIBLIOGRAPHIE

- Aden, J., & Eschenauer, S. (2020). Une pédagogie enactive-performative de la translangageance en milieu plurilingue. In B. Schädlich (Dir.), *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues* (pp. 177-199). J.B. Metzler.
- Alic, R. G., & Bual, J. A. (2021). Readings in Philippine History: Course review, best practices, and challenges among higher education institutions. *Philippine Social Science Journal*, 4(4), 91–98. <https://philssj.org/index.php/main/article/view/424/234>
- Asumbrado, M. R., Cabalquinto, J. L., & Resurreccion, J. P. (2022). *Unfolding the experiences of English teachers in code-switching: Bislish in context* [Mémoire de licence, Carlos Hilado Memorial State College]. ResearchGate. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24248.52487/1>
- Auer, P. (1998). *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity*. Routledge.
- Bautista, M. L. S. (2004). Tagalog-English code-switching as a mode of discourse. *Asia Pacific Education Review*, 5(2), 226–233.
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques*. La Découverte.
- Blanchet, P., & Gotman, A. (2007). *L'entretien*. Armand Colin.
- Bressoux, P. (1994). *L'observation en classe*. Nathan.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.
- Cenoz, J. (2019). Translanguaging pedagogies and English as a lingua franca. *Language Teaching*, 52(1), 71–85. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000246>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2022). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press.

- Chaplier, C., & Narcy-Combes, J.-P. (2021). *Comportements transculturels, production translangagière et réflexion didactique*. Communication présentée au colloque AAC-ACI. <https://www.researchgate.net/publication/330015606>
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103–115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California Association for Bilingual Education.
- Eschenauer, S. (2014). Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique : Vers une définition de la translangageance. *E-CRINI*, 6, 1–24. <https://hal.science/hal-01818564>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O., & Kleyn, T. (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. Routledge.
- García, O., Ibarra Johnson, S., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Griño, E. U. (1975). The dialects of Panay. *Philippine Journal of Linguistics*, 6(2), 1–22. Central Philippine University. https://www.pjl-phil.com/files/ugd/afc4df_eadalc9c0a584a1697e6fd5363f6ec.pdf
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- Hornberger, N. H., & Link, H. (2012). Translanguaging in today's classrooms: A biliteracy lens. *Theory Into Practice*, 51(4), 239–247.
- Jodelet, D. (2003). *Les méthodes qualitatives en psychologie sociale* (2e éd.). Presses Universitaires de France.

- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.
- Laplantine, F. (1996). *L'ethnographie*. Presses Universitaires de France.
- Li, W. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222–1235. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>
- Makalela, L. (2015). Moving out of linguistic boxes: The effects of translanguaging strategies for multilingual classrooms. *Language and Education*, 29(3), 200–217.
- Makalela, L. (2018). Translanguaging as a vehicle for epistemic access. *Journal of Education*, 74, 58–72.
- Martin, I. P. (2014). Beyond “English Only”: Translanguage practices in Philippine multilingual classrooms. In S. May (Ed.), *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education* (pp. 278–302). Routledge.
- Muysken, P. (2000). *Bilingual speech: A typology of code-mixing*. Cambridge University Press.
- Narcy-Combes, M.-F. (2005). *Didactique des langues et pluralité des approches : Vers une contextualisation des pratiques*. Hachette Éducation.
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). *Anthropologie et développement : Essai en socio-anthropologie du changement social*. Karthala.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. Routledge.
- Piccardo, E. (2017). Plurilingualism as a catalyst for creativity in superdiverse societies: A systemic analysis. *Frontiers in Psychology*, 8, 2169. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02169>
- Piccardo, E. (2019). We are all (potential) plurilinguals: Plurilingualism as an overarching, holistic concept. *OLBI Working Papers*, 12, 1–13.

- Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: Toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18(7–8), 581–618. <https://doi.org/10.1515/ling.1980.18.7-8.581>
- Probyn, M. (2009). Smuggling the vernacular into the classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(2), 123–136.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271–313). Macmillan.
- Tupas, R. (2015). *Unequal Englishes: The politics of Englishes today*. Palgrave Macmillan.
- Vogel, S., & García, O. (2017, December 19). Translanguaging. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-181>

Annexe 2 : Grille d'observation : Séance du 11 mars 2025

Date : 11/03/2025
 Durée d'observation : 1h30
 Nombre d'étudiants présents : 28

Readings in Philippine History Grille d'observation

Séquence : Philippines in the 19th Century

Séance : Recuerdos de Filipinas (ESP)

Moments du cours		Langue(s) utilisée(s)	Échelle de communication	Fonction du TL	Remarques / Notes
Avant la leçon : Accueil des élèves, Appel, Mise en place du cours				<ul style="list-style-type: none"> □ Reformulation □ Précision □ Explication □ Traduction □ Concept intraduisible □ Interaction sociale (blague, aparté) □ Gestion de classe □ Consignes 	Remarques, précisions par rapport à l'observation
Pendant la leçon : Mise en contexte (introduction du thème / activation de connaissances préalables), Phase de transmission, Interaction entre enseignant et apprenants, Phase de production, Parenthèse ou aparté		<ul style="list-style-type: none"> □ EN □ HIL □ TGL/FIL □ ES □ Autre 	<ul style="list-style-type: none"> □ Ens. > GC □ Ens. > App. □ App. > Ens. □ App. > App. □ App. > GC 		
Après la leçon : Phase de synthèse, Questions et clarification, Travail à faire pour le prochain cours, Remerciements, Sortie de classe / Discussion informelle					
AVANT LA LEÇON	Entrée en classe	HIL	App → App	Interaction sociale	
	Date et appel	EN	Ens → GC	Gestion de classe	
	Installation du matériel (branchement vidéoprojecteur)	HIL	Ens (à elle même)		
	Entrée dans la leçon	EN	Ens ↔ GC	Gestion de classe	"Good morning class" ↳ Entrée dans l'apprentissage
	Début de la leçon, introduction de la thématique	EN ESP	Ens → App. App → GC	Traduction	Enr. "What is Recuerdos de las Filipinas?" App. "It means Memories from the Philippines." (hispanophone) Réponse formulée en anglais mais moment de réflexion en HIL, puis retour à un discours en anglais Eng. langue d'instruct* ↳ EFFORT?
	Réponse à une question, explication d'un concept	E + HIL	App → Ens.		
	Problème technique : feutre qui ne marche pas	HIL	Ens (à elle même)		H langue dominante?
	Phase de transmission	EN → HIL, TGL	Ens → GC	Traduction	"They are helpers, ulipon. Akipin in tagalog."
PENDANT LA LEÇON	//	HIL	Ens → App.	Gestion de classe	Élève distraite. Lui fait comprendre de se remettre en place.
		HIL	Ens → App.		Lui demande si elle peut lire, Ens. juste devant elle, à voix basse (1 à 1)
	Interaction entre Ens et les App.	App. - EN HIL Ens. - EN	Ens. → App. App. → Ens.		Ens. "3 agricultural products that we export in the PH of the 19th century?" App. donnent leurs propos* en E et HIL sugar, abaka/abaka, tobacco
	Apparté	EN to HIL	Ens → GC		"I have a friend that ..." HIL
	Transmissif	ESP	Ens → GC		Exposition à des sources primaires ↳ Noms propres, Titre de l'ouvrage, scan de l'ouvrage en ESP lecture et Trad
	Transmissif	EN + HIL		Concept difficilement traduisible Garder une authenticité du contexte	Diapo: "Neither does any cooking go in the houses of the neighbors of the uma or village."
	Interaction	EN + HIL	Ens → GC App → GC App → Ens.	Concept difficilement traduisible Garder une authenticité du contexte	Ens. "What is this?" (À partir d'une photo) App: propositions "a tambayan" ↳ "balay-balay?"
	Interaction	EN + HIL		Concept intraduisible Réalité locale (noms de plats)	Ens. "What is puso?" Polyémique. Sens différents dans plusieurs langues des PH GC: tentative d'explication en anglais.
	Interaction	EN + HIL	Ens → GC (EN) App. → Ens (EN + HIL)	Traduction	Diapo: "White gourd" Ens.: "What's gourd?" App.: "Kundal?" ↳ "Is it the same with upo?"
		HIL	App. → GC + Ens	Interaction sociale (blague)	Réaction → toute la classe rit

FIN DE LA LEÇON	Transmissif	EN	Ens → GC	Traduction	Badjao → sea gypsies
	Interaction	EN + TGL + ?	Ens → GC App. → Ens.	Traduction Explication	Ens. "What is <i>baguntaus</i> ?" App. fait des propositions → <i>binata</i> (young man)
	Transmissif	EN + ESP	Support textuel (diapo) → GC		"Una corrida de torros"
	Remerciements, Sortie de classe	EN	Ens → GC	Gestion de classe Interaction sociale	Ens. "Are you all hungry now?" "Okay, thank you everyone, Goodbye class!"

Annexe 3 : Grille d'observation : Séance du 13 mars 2025

Date : 13/03/2025		Readings in Philippine History			Séquence :	
Durée d'observation : 1h30		Grille d'observation			Séance : Kartilya ng Katipunan (TGL)	
Nombre d'étudiants présents : 28						
Moments du cours		Langue(s) utilisée(s)	Échelle de communication	Fonction du TL	Remarques / Notes	
Avant la leçon : Accueil des élèves, Appel, Mise en place du cours				<input type="checkbox"/> Reformulation <input type="checkbox"/> Précision <input type="checkbox"/> Explication <input type="checkbox"/> Traduction <input type="checkbox"/> Concept intraduisible <input type="checkbox"/> Interaction sociale (blague, aparté) <input type="checkbox"/> Gestion de classe <input type="checkbox"/> Consignes	Remarques, précisions par rapport à l'observation	
Pendant la leçon : Mise en contexte (introduction du thème / activation de connaissances préalables), Phase de transmission, Interaction entre enseignant et apprenants, Phase de production, Parenthèse ou aparté		<input type="checkbox"/> EN <input type="checkbox"/> HIL <input type="checkbox"/> TGL/FIL <input type="checkbox"/> ES <input type="checkbox"/> Autre	<input type="checkbox"/> Ens. > GC <input type="checkbox"/> Ens. > App. <input type="checkbox"/> App. > Ens. <input type="checkbox"/> App. > App. <input type="checkbox"/> App. > GC			
Après la leçon : Phase de synthèse, Questions et clarification, Travail à faire pour le prochain cours, Remerciements, Sortie de classe / Discussion informelle						
AVANT LA LEÇON	Entrée dans la leçon	EN	Ens → GC	Gestion de classe	"today is ..."	
PENDANT LA LEÇON	Interaction avec les apprenants	EN, TGL	Ens → GC	Terme intraduisible	"What do you know of <i>Katipunan</i> ?"	
	Transmissif	EN, TGL	Ens → GC		Différence entre les deux acronymes <i>Katnastaaasang</i> (PH) / <i>Ku Klux Klan</i> (USA) <i>Kagalang-galangang Katipunan</i>	
	Transmissif	EN → HIL	Ens → GC	Explication	Explique le processus de recrutement pour rejoindre le <i>Katipunan</i> . "If ever [...], then [...]"	
		EN, HIL	App → Ens (EN) Ens → GC (HIL)	traduction, Reformulation	Ens. "What is <i>obscurantism</i> ?" App. * Donne une définition en anglais d'internet. Ens (→ GC) Traduit/Reformule en HIL	
		EN, HIL	Ens → App (EN) App → Ens (HIL)		Ens. "If you joined the revolution, what would be your symbolic name?" App. * Rep en HIL (adjectifs)	
	Problème technique	HIL	Ens ↔ 2 Appr.	Requête Instructions, indications spatiales	Ordinateur de l'Ens qui n'a presque plus de batterie. Demande à 2 app. d'aller chercher le chargeur dans le bureau. ("indications", "directions")	
	Interaction sociale	EN, HIL	Ens → GC (EN) App → Ens/GC (HIL)	(blague?)	Ens. "What's your purpose in life class?" App. [rep en HIL] → Ens. (réagit) "to be pretty?"	
	Interaction Ens/App.	EN + HIL	Ens → App. (EN) App → Ens (EN to HIL)		Ens. "What is your understanding of that?" App. Répond d'abord en EN puis switch en HIL moins d'hésitat → débit + fluide	
	Transmissif	TGL, EN	Support textuel → GC App. : TGL, EN (lecture)	Traduction	Extrait du <i>Katipunan</i> Chaque article (TGL) est suivi de sa trad (EN) Les App. lisent l'extrait du texte original (TGL) puis "In tagalog, what is the term for companion?" ↳ <i>kasama</i> → "in <i>hinagaun</i> , <i>Kaupod</i> "	
	Transmissif	EN, TGL, HIL	Ens → GC	Explication		

Annexe 4 : Grille d'observation : Séance du 3 avril 2025

Date : 03/04/2025
 Durée d'observation : 1h30
 Nombre d'étudiants présents : 28

Readings in Philippine History

Séquence :

Grille d'observation

Séance : Speeches, Political cartoons and caricatures

Moments du cours		Langue(s) utilisée(s)	Échelle de communication	Fonction du TL	Remarques / Notes
<p>Avant la leçon : Accueil des élèves, Appel, Mise en place du cours</p> <p>Pendant la leçon : Mise en contexte (introduction du thème / activation de connaissances préalables), Phase de transmission, Interaction entre enseignant et apprenants, Phase de production, Parenthèse ou aparté</p> <p>Après la leçon : Phase de synthèse, Questions et clarification, Travail à faire pour le prochain cours, Remerciements, Sortie de classe / Discussion informelle</p>					
<p>AVANT LE DÉBUT DU COURS</p> <hr/> <p>PENDANT LE COURS</p>	Appel	EN			
	Entrée dans le cours	EN			
	Sensibilisation	EN + TGL	Ens. → GC (citation)	Contexte socio-culturel	History is like <i>chismis</i> (gossip) (Ella Cruz) / <i>chismic culture in the PH</i>
	Sensibilisation	EN + TGL	Document textuel		Alvin B. Campomanes: "Puede nang buwagin ang existing history programs ng ibat ibang unibersidad. Huwag na po kayang mag-offer ng BA, MA at Ph.D History."
	Interaction	HIL	App. → Ens. → GC	Explication d'un concept	
	Transmissif	EN → HIL	Ens. → GC		Commence son discours en anglais puis switch en <i>hikayon</i> .
	Transmissif	EN — App. (lit le diapo) HIL — Ens. → GC		Traduction, Reformulation	Historical <i>tsismis</i> are just "grains and kernels of facts in the entire pot of history"
	Interaction	HIL — App. → Ens. EN — Ens. → GC		Traduction, Reformulation	L'App. donne une réponse en HIL et l'Ens. traduit, reformule en anglais
	Aparté / Interaction sociale	HIL	App. → GC	Blague	
<p>APRÈS LA LEÇON</p>		EN → TGL HIL?	Ens. → GC		If you're suspected of something, <i>puede na...</i> / <i>awon HIL</i>
	Moment hors-leçon (problème technique)	HIL	Ens. ↔ GC	Interaction sociale	Le vidéoprojecteur ne marche pas
	Transmission	EN + TGL (autres langues des PH)	Ens. → GC	Traduction, explication Connotation culturelle	TRAVAIL À PARTIR D'UNE CARICATURE In this context, <i>apo</i> means respect. But in the precolonial Philippines and in some cultures, <i>apo</i> would mean crocodile
	Interaction	EN → HIL	Ens. → GC	Reformulation (traduction) Demande d'engagement	Is it democratic if the president declares Martial Law? [pas de réponse des apprenants] "... <i>luis</i> ... Martial Law?"
	Consignes travail de groupe	EN + HIL	Ens. → GC		"Do you want me to do the groups or <i>kamo na man</i> ?"

Annexe 5 : Grille d'observation : Séance du 22 avril 2025 (modalité : distanciel)

Date : 22/04/2025
 Durée d'observation : 1h30
 Nombre d'étudiants présents : 25

Readings in Philippine History Grille d'observation

↑ préciser, obs. non participative!
 ↳ A côté d'un étu qui participe à la cv.

Séquence : ?
 Séance : meaning, historiography and local history the basics

Moments du cours		Langue(s) utilisée(s)	Échelle de communication	Fonction du TL	Remarques / Notes
Avant la leçon : Accueil des élèves, Appel, Mise en place du cours				<ul style="list-style-type: none"> □ Reformulation □ Précision □ Explication □ Traduction □ Concept intraduisible □ Interaction sociale (blague, aparté) □ Gestion de classe □ Consignes 	Remarques, précisions par rapport à l'observation
Pendant la leçon : Mise en contexte (introduction du thème / activation de connaissances préalables), Phase de transmission, Interaction entre enseignant et apprenants, Phase de production, Parenthèse ou aparté		<ul style="list-style-type: none"> □ EN □ HIL □ TGL/FIL □ ES □ Autre 	<ul style="list-style-type: none"> □ Ens. > GC □ Ens. > App. □ App. > Ens. □ App. > App. □ App. > GC 		
Après la leçon : Phase de synthèse, Questions et clarification, Travail à faire pour le prochain cours, Remerciements, Sortie de classe / Discussion informelle					
Avant la leçon	Consignes	ENG	Prof → GC	Consignes	"Please kindly indicate the name of your group"
		HIL	Prof (solo)		"... your classmate. <i>Mag adto</i> " (il arrive) se parle à elle-même → le fait entrer dans la cv
	Appel	ENG + HIL	Prof → GC Élève → Prof	Gestion de classe Rituel	"Victor?" = "Wala Maam, absent" (HIL)
Pendant la leçon		ENG TGL		Explication concept	"sanaysay" (narrative or story) <i>Kasaysayan</i> "saysay" (voir photo)
		ENG → K	Prof → GC	Try to get engagement + créer une proximité (langue minoritaire)	"Who comes from Leon?" ↳ repète, un <u>Kinaray-a</u>
	transmissif	ENG			Historical writings by Filipinas did not begin until 1800s.
	Débat Interaction avec apprenants (± 15 min)	HIL	GC → Prof App ← App		
Fin de la leçon	Organisation des cours suivants	HIL			
	Rituel	ENG	Prof → GC	Rituel ?	If you dont have any questions, then thank you sm, take care, God bless you and see you next time!

Annexe 6 : Guide d'entretien semi-directif

I/ Introduction and Background

- 1) Can you briefly introduce yourself? (age, nationality, academic background, career, etc.)
- 2) What languages do you speak? How did you learn them?

II/ The course: *Readings in Philippine History*

- 3) Can you briefly explain what this course is about?
 - 4) What are its educational objectives?
 - 5) What type of students is it intended for?
- Working with primary sources:
 - 6) What are the main sources used in your course?
 - 7) In what languages are they? Were they translated before you use them in your class?
 - 8) How do you approach the issue of translations and their impact on students' historical understanding?
 - Some Filipino concepts are difficult to translate into English or other languages.
 - 9) Can you give examples of historical or cultural notions that you find particularly difficult to explain in English alone?
 - 10) Do you use other languages to help students better understand these concepts?

III/ Language Use in the Classroom

- 11) Which languages do you primarily use in class? Why?
- 12) What status do other languages have in your history course? (Are they allowed, tolerated, encouraged, prohibited, restricted?). Give examples or specify the moment/context.
- 13) Do you know the linguistic and cultural backgrounds of your students? If so, how would you describe them?
- 14) Do you sometimes use other languages during the course? If so, in what situations? (Examples are welcome.)

15) Have you noticed that your students are more comfortable in certain languages than others?

IV/ Translanguaging and Pedagogical Strategies

15) Have you heard of *translanguaging* before? How do you understand it?

16) When you switch between languages, is it a conscious choice or a spontaneous action?

17) What are your main motivations for incorporating multiple languages in the classroom?

(For example: concept clarification, student engagement, accessibility of historical texts, classroom management, explaining untranslatable terms...)

18) Have you observed whether students also use multiple languages when interacting with each other or with you?

V/ Impact of Translanguaging on Learning

19) In your opinion, how does the use of multiple languages influence students' understanding?

20) Have you observed any particular student reactions to translanguaging?

- Positive (Better understanding, increased participation...)
- Negative (Confusion, preference for a single language, resistance...) Give examples of situations.

21) Do you think translanguaging is an advantage or an obstacle for learning history and reading academic sources?

22) If you had more linguistic freedom in your teaching, would you change the way you teach?

VI/ Reflection and Future Perspectives

23) In its official statement on language use in higher education, the Commission on Higher Education (CHED) clarifies that '*CHED does not prescribe any particular language of instruction. It is the higher education institutions (HEIs) that determine the medium of instruction they will use for their courses.*' While the Commission encourages the use and intellectualization of Filipino, many institutions continue to use English,

especially in academic and scientific contexts. At WVSU, courses are generally delivered in English, reflecting this institutional autonomy. Do you think language policies at WVSU influence your teaching approach?

24) What are your thoughts on the future of multilingual education in the Philippines?

25) Is there anything else you would like to add on this topic?

Annexe 7 : Transcription de l'entretien semi-directif avec l'enseignante de *Readings in Philippine History*, (8 avril 2025).

E : Alright. Thank you so much for agreeing to take part in my study. I'm doing research on the use of multiple languages in the classroom. When I observed your class, I noticed that you used both English and Hiligaynon, and that you often switched between the two. I have a some questions, if that's okay with you.

J : Yes, it's okay.

E : Okay, so of course all the responses will be anonymized for this research and you can feel free to answer openly and share a concrete example or anything.

J : Okay.

E : So first, could you briefly introduce yourself? Like age, nationality, academic background, career...

J : Okay. So good afternoon, I am Professor J. I am a graduate of Natural Arts in History from the University of the Philippines Visayas, and I have also taken graduate school classes at the University of the Philippines Diliman, an MA history, and also I graduated MA Social Science from West Visayas State University, from the same university where I teach now. I am 45 years old, single (*rit*) and very active in community engagement with indigenous people. I'm also very active in the promotion of local history and culture. Not only here in the province of Panay but I'm also very active in the other parts of the Philippines, promoting history and culture. I guess that's my advocacy. So I do bring my advocacy, I think it's quite obvious that in my classes I do bring discussions really from the field. So I'm very active on the field and brings in those experiences in my discussions in class.

E : Okay, perfect. What languages do you speak and how did you learn them?

J : Okay, of course, we have Hiligaynon and English, and well, not really that I do speak, but I have a background in Spanish, because during college days, I was a history major, so we had like 12 units of Spanish, maybe half of those I fell asleep, because I was young. But basically, that's actually needed for us, because we are history majors. So usually, I do speak Hiligaynon and also Kinaray-a, I think you've heard that, right?

E : Yes!

J : And English in my, inside the classroom.

E : And could you briefly explain what the course of Readings in Philippine History is about? Just in a few sentences, maybe?

J : Okay. Readings in Philippine history is a GE subject. It is actually a, when you say GE subject, it's General Education subject. So, all students, regardless of their majors, they have to take GE subjects. And Readings in Philippine history is one of those GE subjects. It was actually introduced, like, I think four or five years ago. It's quite recent, actually. And it's about, Readings in Philippine history is making use of primary sources in the discussion of Philippines' history. So, it veers away from just memorizing names, dates, and places, but more on the critical thinking, on using primary sources in the discussions.

E : Thank you. Well, this pretty much answers my following question that was about the educational objectives of the subject. So this course is about learning about Philippine history through the use of primary sources.

J : And aside from that, essentially the Readings in Philippine History doesn't just use the perspectives like in the history, the discipline of history, but it also integrates the discussion of perspectives coming from political science, sociology, economics, and other social science disciplines as well, especially like anthropology and, to some extent, also archaeology. So I think in the pre-colonial part, I think you were not yet in the classroom, so we have actually discussions related to that as well.

E : Oh, that's nice. So, about the main sources, primary sources. What are the main sources that you use in this in your course, in your class?

J : Um... I don't know if you want me to discuss each one of them or just, just an overview.

E : Maybe just an overview like what type of documents maybe, you use?

J : Actually, I can also give you my syllabus. Actually I have a syllabus, so that you can have a very good idea of what the subject is all about, so you can see what the subject is all about. So you can also see the sources that I use there. So usually in my discussions in class, the sources, because the subject in itself asks for, of course, mixed use of primary sources, so I use primary sources in Philippine History. And that's much. I do also consult secondary sources, but since I am a history major, so I really make use of the sources that I have. I think if you have noticed in my discussions in class, there is actually a syllabus that is provided by the Commission on Higher Education. But it is a sample syllabus, so you can actually make use of that if you choose, because there are three mandated topics under the subject : Taxation, Philippines' Constitution, and the Agrarian Reform. The other topics that I discuss in class actually, if you try to take a look at the sample syllabus provided by the Commission on Higher Education for those who are teaching the subject across the state universities, it only indicates there that the teacher or the professor has also the liberty to make use of other primary sources. So I don't know, I think for some of the professors, they actually make use of the syllabus on the CHED. Some of the topics I integrate, they are coming from the CHED suggestion, but I also put some topics and make use of primary sources that are not suggested by CHED, because they say the professor has the liberty, because what I do is that I usually change some of the topics. I mean the same topics, but using the sources that are contextualized to the course of my students. So, because my students are PESCAR students, in Bachelor of Arts, I also make use of some of the resources that are of interest to them. So if I have like nursing students, in some parts, in some of the discussions in class, I am using also primary sources that are of interest to nursing students. In that way, I can actually make the discussion in class interesting and fun for my students.

E : Alright, and so about these primary sources, you often use texts and I noticed that some of them are in several languages, sometimes in Filipino or Tagalog and sometimes in English. Were they translated before you used them in your class or do you often just take the primary, (*temps de réflexion*) I mean... The primary source in the original language as it is.

J : Yes, because, for example, our first discussions on the colonial Philippines, like the Customs of the Tagalogs and the other one, Magellan's Voyage Around the World. They are actually written in a foreign language. And, of course, my students don't have the possibility to read and write in Spanish or in Italian, for that matter. So the sources that I am using is a primary source, but it is translated into the English language.

E : Of course.

J : Because the students, of course, cannot understand that. I mean, the original version of the Customs of the Tagalogs was actually written in Spanish. But, of course, for example, the other sources are written in Tagalog. And that's really a primary source, written in Tagalog. Yes. So they can understand Tagalog, so I don't need to translate into the English as well.

E : Thank you. So, some Filipino concepts are in a kind of way difficult to translate into English or other languages, well at least I think so. Because they have some, I don't know how to say that in English, I'm sorry, but they have some

J : Nuances ?

E : Yes! Cultural nuances, this is the word.

J : I think yeah, it's actually true because there are certain concepts in like, sometimes if you notice in my discussion, I have to speak in the like local language because some of my students can only understand the concept if it is in the local context. So to help them facilitate

understand the concept, I have to speak in the local language. Sometimes it's very difficult to translate it in English because there is no such concept in English.

E : Of course.

J : Or like say, for example, when you say "dungan", D-U-N-G-A-N, dungan. So the concept of dungan, if you go to Manila, it's not, it's quite close to the concept of "kaluluwa". Kaluluwa is soul, but dungan is not even close to the concept of soul. So here we are in the same culture, we are all Filipinos, but there is no exact concept to capture dungan in the Tagalog language, and there is no exact concept as well, or I mean term in English that could capture the concept of dungan. Because dungan is like really known among us, it's in the Ilonggo culture, so it's quite difficult for me sometimes to translate it in English, because I do understand that there are certain, if there is a word for it in a particular language, which means most probably it does not exist in that particular language.

E : Yes, of course. So that's why I had written "Do you use other languages to help students better understand this concept"? So for example, when you use a term in Hiligaynon, you explain it in the language because it is part of the culture of the language. But for example, in English, do you sometimes have to use Hiligaynon to explain more a concept?

J : Yes. That can also happen because some students, sometimes they may not really understand the meaning if it is in English. So I have to use also the local language to explain it to them. So for some students, they get it easily. But for some students, because apparently we have different learners. So sometimes as a teacher, you have to really accommodate different learning styles. So you have to do that. So to accommodate them, sometimes I would really translate. Sometimes they would say, "Maam, what do you mean? I cannot understand". So I'll have to provide an explanation that is in the local context, in the local language. So then to facilitate the understanding for the learners.

E : Alright, about the languages used in the classroom, I think we already talked about it, but which language do you primarily use in class and why? So I guess mostly English and Hiligaynon.

J : Mostly, yeah, mostly in English because the, well, itself the title of the course is "Readings in Philippine History", and it's actually taught in English. But you know how we're not actually very straight about "Yeah you have to speak in English or like you should speak in Tagalog" because in my case yes, I can speak Tagalog, but I am more on the Hiligaynon and also in the English language because those are the languages that are basically understood by my students. But more often than that, we actually do speak in English because I think the students sometimes, the funny thing is some students cannot understand you if you speak in Hiligaynon, so you should really speak to them in English even if you know, they grew up here in the city or in the Philippines, some of the students essentially cannot speak if you speak in the local language like in Hiligaynon, even if it's simple. Some of them really do not understand, so it's the reason also that even if you are told "Okay, you should speak in English or you should speak only in the local language", you cannot do that, because it's difficult also for some of our learners

E : Okay, so about the use of languages in the classroom, I was about to ask what status do they have: if they're allowed, tolerated, encouraged, or... I don't know... In some other contexts other languages might be prohibited or restricted. I know this is not the case for your class, from what I've seen.

J : What do you mean? For my students, they should only speak English?

E : Yes, Do you, do some language have some status or is it (*hésitation*) free for them to use other languages?

J : Actually, (*réflexion*) for one, I know that in other classes among other professors it's encouraged that you use only like English. Because that's the medium of instruction. Well, supposedly that should be it, but sometimes the reality inside the classroom is quite different.

So, basically for me, I usually would say, okay, let's do this in English, but sometimes as a teacher you can actually see the student struggles, the student struggles with relaying the concept or the idea to you. So, sometimes really some students would say "Maam, can I speak in Hiligaynon?". So, even if they try to speak in English and you also encourage them, you provide guidance to them. But sometimes you would see the students struggling with such concepts that they would really literally tell you, "Maam, can I speak in Tagalog?" or "Can I speak in Hiligaynon?". So, I don't know with other professors, but I am more of like, you know, it's okay for me because I want to understand the concept, I want to understand, and then I also want them to feel that because this is college, it's much easier, but I know for like over years sometimes we really have students who have difficulty in expressing themselves in a language that they are not very comfortable with.

E : All right, thank you. So, do you know about the linguistic and cultural background of your students? The ones in your class under the department of PESCAR?

J : In PESCAR, after I joined the first day of the classes, I did actually ask them, because I would ask them what is your background, what is your course. I know their course is PESCAR except for one, from the special needs, and I do ask them : "Who comes from Luzon ?", "Who comes from Mindanao?" or "Who comes from Visayas?". And then sometimes, during the start, in PESCAR, I would ask, "Is there anybody here that can't understand the Hiligaynon"? So I think everybody can actually understand the Hiligaynon. But in my other classes, some of them come from Manila, some of them come from Cebu, some of them come from Mindanao. So sometimes they would tell me, "Maam, I'm sorry, but I cannot understand you" because sometimes I would switch to Hiligaynon. And then they would say "I'm sorry, but I cannot understand, because I speak in Tagalog ». So now I have to speak in Tagalog. But in my class, I think everybody know Hiligaynon, they know Tagalog and English very well.

E : I think this is an interesting question for us, French, because we only speak French in France. Of course we have some regional languages but they are spoken by a minority. So this is a concept that is difficult to understand for us, that maybe in some other parts of the

country some students might not understand the language of the teacher. I think it's great and also impressive that you can adjust your speech, the language you speak depending on your students' linguistic backgrounds.

J : Yes, that's actually what you do. And I think other professors are also doing that. Say maybe for some who are really, like for example, colleague of mine is, I mean, a friend of mine is an English professor. So of course, she would really ask the students to speak in English inside the classroom. But in my case, basically they have different backgrounds, but all of them are conversant in all the languages, whether it's actually for some, it's not only Hiligaynon, you know, there's also Kinaray-a. And that's basically also different. So I think the only problem that, I think the class will have, is if me, the teacher, speak in Kinaray-a. But I think because I am conversant in all the languages, so I can accommodate all of them.

E : So you use other languages inside the classroom, maybe could you tell me in what situations, by giving an example? A situation when you switch to another language during the class.

J : I mean, aside from the languages that I mentioned earlier, or are we referring to the other languages that I have mentioned?

E : For example, you teach most of the time in English from what I've seen. Is there any situation when you feel like you have to switch to Hiligaynon? For example if a student is struggling or to develop on a specific topic?

J : I really teach in English. In my part, it's easier for me also to discuss concepts, because sometimes there are certain words in Hiligaynon that are quite difficult for me also to process, to convey the message if I do not speak English. That's one of the things that I actually try to unlearn as well. So the reason why I would switch to another language is primarily because it's a need for my students. For example, if they are presenting something, and then I would like to ask a question to them, and they do not understand, and then they would say, "What do you mean?", so sometimes I would switch into another language, and

ask them in the local language, so that they may understand what I might actually try to convey.

E : I see. Have you noticed that your students are more comfortable in certain languages than others? So from what you've said, mostly Hiligaynon and English, right?

J : In English. They are very conversant in Hiligaynon and English. In Tagalog, (*pause de réflexion*) I mean, well, they can speak in Tagalog, but I think they can express more and understand more in English and in Hiligaynon. I mean, generally, they do not have any problem with English. I think you can notice that.

E : Yeah, I've been talking with them in English and they all seem to be proficient.

J : Because English is actually a medium of instruction in kinder, elementary, college. That's why I wanted to say, to be honest, some of them are actually more conversant and they're very good in the English language, rather than some of them are not very good with Hiligaynon. Sometimes they would express themselves in English, because the language inside their family at home is also English for some of the students, but then generally they can actually understand Hiligaynon.

E : Alright. I'm going to go to switch to another part that of this interview, which is about translanguaging. Have you ever heard of the word translanguaging before?

J : I'm sorry, so what is translanguaging? I'm not familiar at all (*rires*).

E : Maybe have you heard of code-switching before?

J : I've heard the term called switching, but I didn't know about translanguaging!

E : The two of them are actually really similar concepts, but for my thesis I chose to talk about translanguaging.

J : Oh so what are the differences between the two?

E : Well, how to say... (*pause*) code-switching sees languages as separate. So you switch from one language to another, just like when you go from English to Hiligaynon. Translanguaging doesn't see languages as separate entities and brings the idea of a linguistic repertoire where languages are fluid, and communicate with each other.

J : Yeah, because I know code-switching is also used inside the classroom. I learned something from you!

E : (*rites*) Thank you! So, when you switch between languages, do you think it's more of a conscious choice or is it spontaneous most of the time?

J : Actually, to be honest, it's spontaneous. I mean, I don't really think that I have to speak, I have to switch. I mean, it comes naturally for us, because if you notice also, even with my students outside the classroom, when you speak in English, they speak in English. And then sometimes, though, we speak in the local language, and then suddenly we speak in English. It comes naturally for us. So it's not like a conscious choice like "Okay, I have to really speak into this so that they can understand". When I am conversing with fellow colleagues. So we would speak in English, and then we would just also speak in Hiligaynon. So the same also with my students. So, but there are certain instances that I have to push this switch, because I can understand and sense that my student cannot essentially express himself or herself. So I would switch into another language. But it's simply, more often than that, it's usually spontaneous.

E : Spontaneous.

J : That's how we do things inside the classroom. Yes.

E : And do you have motivation to incorporate multiple languages in the classroom? This could be because of concept clarification for example, or sometimes student engagement or accessibility to historical text, classroom management... From what I've seen, you often say "What does xxx mean in English?", and then repeat it but in Hiligaynon.

J : Yes.

E : Maybe it's a way to get students more engaged?

J : Yes that's also, I think everything that you mentioned, the reasons for that, yes, I think I can check all of that. I can tick all the boxes for you, yes.

E : And have you observed whether students also use multiple languages when interacting with each other or with you?

J : Yes, they do. Yes, of course. So, that's why, because our... (*connexion rompue*)

J : Sorry I got disconnected, the connexion isn't good here.

E : It's okay, it happens. No worries.

J : Okay. So okay... Where were we?

E : Um... Oh yes, I was asking about students interacting with each other in different languages.

J : Yes. Yes, they actually do that. So they speak in Kinaray-a, they speak in Hiligaynon, then they also speak in English. So it's a free flowing discussion.

E : Alright. So in your opinion, how does the use of multiple languages, so your use of English and Hiligaynon, influence students' understanding of the topic? Does it help them or is it just natural that you also switch between Hiligaynon and English in real life?

J : Well, I mean, (*réflexion*) I think still, all the things that you mentioned, it's to facilitate the learning in the same time and it's just natural for us also to do that.

E : Yes.

J : Well, as a professor, I'm not sure about the entirety of the students because there are also so many of them. So maybe some of them may be using it to facilitate understanding or express themselves. But also for some of them, it's also very easy because they do it also because they speak in Hiligaynon, they speak in English, they speak in Kinaray-a... But in my case, when I teach really, I teach in English. So consciously sometimes, and unconsciously, especially if like we're joking, for example. There are certain jokes that we cannot actually, (*pause*) let's say sometimes we are laughing.

E : Yes.

J : And sometimes we have to translate the joke for you. It's quite difficult to translate.

E. : That's right, because during your class I usually write it down when you switch to another language. And when I can hear hiligaynon and students laughing, I assume it is a joke so I just write something like "joke". And I know that I can't understand, but I still notice that this is a joke. And, I mean, you cannot translate a joke because of course it loses a little bit of its (*temps d'hésitation*) essence.

J : Haha! (*rit*) Yes, it loses its power! That's why when I'm making a joke and I have to translate, ah, it's not funny anymore. (*rit*)

E : Yes, that's not so funny anymore. (*pause*) So I think since you use code switching, you switch between languages because, I mean most people in the Philippines are bilingual, they speak English and other languages...

J : Yes, yes!

E : So for us, French teachers, translanguaging or code switching may be a... (*hésitation*) how to say, like a... (*hésitation*) a technique, in a way, in the class to create something. But here the use of translanguaging seems to be more natural, from what you say because you use it also in real life.

J : (*acquiesce*) I think it facilitates really. Because in general, the students can understand, but there are some students, you have to translate it to them in the local context so that they can understand. I think I have best-case students, if you're going to sit in the other class. I have three classes in Readings in Philippines History. My other class is actually pol science¹⁵ students.

So, with pol science students actually, I mean, we also speak in the local language, but I mean, you know, English is really the media of instruction. Because I don't know, maybe it's also quite different because we get different types of students as well and we also speak in the local language, but usually in the classroom, we really speak in English, I don't know, because it's also sometimes highly dependent on the types of students.

E : Also "political science", and the political field is in English. So in might help the students more.

J : And there's no actual equivalents like, that's why I'm always telling them the pol science students that sometimes it's quite difficult because my subject is Reading in Philippines History and that some concepts cannot be translated to English. But for the PESCAR¹⁶ students actually, I mean I have to say they are artsy students, so it's fun.

¹⁵ Abréviation de *political science*

¹⁶ Physical Education, Sports, Culture, Arts and Recreation

E : It is! And also their majors are related to culture, so it's nice. *(Pause)* So, code-switching or translanguaging, *(hésitation)* I was about to ask if you consider it an advantage or an obstacle to learn history. But it seems like it's more of an advantage because in this class you teach history through primary sources that are written in different languages, and then we are able to talk about these texts thanks to their translation. I've seen that you use some texts that are written in English, then have a conversation with the students in Hiligaynon. So, *(réflexion)* do you think that giving input in English and allowing students to answer and debate in their local language could help them gaining more knowledge and better understand their history?

J : Yes, precisely. And I think it has something to do also with the subject itself, because the subject Readings in Philippine history. If you try to take a look at the syllabus, you know, one of the main objectives is to "understand Philippines history, appreciate the culture and the arts".

So how would it appear if I would prevent these students from speaking in their own language?

E : Of course.

J : But in fact, I mean, appreciating one's history and culture is part of appreciating one's language. So that is also, I think, because the subject I teach is essentially history. Because if for example, if I am a professor of chemistry, I'm not sure I can code-switch because it is difficult to translate, you know. *(rit)* Because it needs a hiligaynon counterpart. So the subject itself basically also, ano... *(réflexion)* encourages me and the students really to actually talk about concepts. Because there are also concepts during the class that are very sensitive, very cultural. So sometimes it helps to really discuss them in the local language.

E : Because language is deeply rooted in culture, you can't really talk about the different cultures of the Philippines using only one language, like English. And if the main goal of the

class is to learn more about history, to appreciate it, and to discover local points of view, then it's essential to use various local sources written in different local languages.

J : And I think also it is really needed because the concepts like, in the "Customs of the Tagalogs", "Magellan's voyage around the world", they're talking about filipino culture and the words that they use in the primary sources are essentially local terms. So if it's a local term, sometimes you noticed, I would try to tell the word and I will tell them "What is a good word for this one?". So they have to answer in order for them to understand, then to actually break down those concepts in the local context. So if the subject in itself also, (*hésite*) I mean, you know, you have to really use the local term because the concepts that you are discussing belong to the local context. And there is no direct English translation for it.

E : That's why I like the conversations you have in English about languages. For example, I wrote down some things. (*Cherche dans son cahier*) For example, it was "Si Lapulapu" and "Lapulapu". The "Si" was added in the foreign translation because that's what they heard. But it's not his real name, right?

J : Yes! It's in the European context. For the Europeans, they understood that "Si Lapulapu" is like an indicator like "This is Enzo", "This is Joyce". But then again, "Si Lapulapu" in the local context, the "Si" can be seen as an honorific. And of course, and there's also different meanings. The other meaning is that "Si", when separated, indicates the person. So that's why you have to discuss it, and so that it makes sense for them.

E : Yeah, I think it's nice to have this discussion. Even when we worked last week, I believe, on the caricatures? I do not remember the exact name, but there was a drawing of a crocodile and we then talked about "po" and "apo". Because "apo" is a mark of respect, but it also means crocodile. I thought it was really interesting.

J : It's also interesting because for some of them, they're not familiar with the concept. So it's like a Eureka moment for them. So as a professor, I like those reactions from my students,

because I do understand that they react that way, which means they listen, they are listening, and they understood what I am trying to discuss inside the classroom.

E : Yes. Thank you. In its official statement on language use in the higher education, the Commission on Higher Education clarifies that, I quote, "It does not prescribe any particular language of instruction. It is the higher education institution that determines the medium of instruction they will use for their course". So while the Commission encouraged the use and intellectualization of Filipino, many institutions continue to use English and especially in academic and scientific contexts. And at West, I believe that most classes are generally taught in English from what I've seen, right?

J : Yes, it is the case.

E : Do you... (*hésite*) I was about to ask, do you think that language policies at West influence your way of teaching? But you also said that there is no really strict policy about language teaching, sorry, about teaching in a specific language.

J : We are encouraged to use the medium of instruction which is English, but as you can see, I'm not too sure if you will also observe some classes in the high school, because there's also a class. (*Pause*) Sorry, what's that?

E : In the ILS¹⁷?

J : Yeah, yeah. In the ILS actually. So we have subject like Readings in Filipino, so they speak in Filipino, because of course this is a subject in Filipino. But in other universities, for example, in state universities and colleges, if you go to Manila, Readings in the Philippines History is actually taught in Tagalog. But for us here, the medium of instruction is English. But for example, if you're a professor comes from the Filipino department, like for example, we have another subject which is "Rizal: Life, works and writings of José Rizal", Rizal is a

¹⁷ Integrated Laboratory School

national hero from the Philippines. So like for example, if that subject is being taught by our professor who comes from the Filipino department, they teach actually in Tagalog.

E : I see.

J : Yeah, it is taught in Tagalog. But for example with the social science students, we teach in English, but there's no really hardcore rule that it should be taught in English or it should be taught in Tagalog. Because I remember I made the syllabus for that subject, so I have it in English and then when the professors for the Filipino department used the syllabus for teaching the same subject, they just translated it in Tagalog.

E : Okay, so it's not so strict. And also because the Philippines is a multilingual country, so you just you have to adapt depending on your students on the environment where you teach. Because I believe in some others countries and institutions, there are more strict rules about the medium of instruction. Okay, it's good to know, thank you. Do you have any thoughts, this is more of a personal question, what are your thoughts on the future of the multilingual education in the Philippines?

J : Well, I think if I have to take a look, I think it will still continue that we will be using several languages inside the classroom. And I think there are actually moves from the national government, but just to tell you something about what's going on in the Philippines right now. There were actually a move before to actually eradicate the subject of Readings in Philippines history and then just integrate it with other subjects. And then, that basically becomes problematic because sometimes students will struggle how to learn about Philippines history in a subject which is Readings Philippine History. There was a move before to actually, from some of those who are sitting in the national government, that they wanted the Korean language to be taught in the university. And now we have also other languages as a part of our requirement for their students because we also do recognize that it's also important for our students to be able to, I mean, you know, when they go out, I mean, they're going to find work for themselves and they will be going to other countries, we also recognize the idea that they have to be conversant aside from English. Let's say, for example,

Spanish is what we use as well. Or like, for example, in other languages, it will also help them basically to grow horizons as well as their marketability as a graduate from the university. So as the way I can see it, some university, state universities and even private universities do offer foreign languages as well for our students. And that's also important, no? You know, because, well, in order for you to be able to survive, you know, modernization, globalization, you have to also equip yourself with, I mean, you know, it's good that you know other languages. Because that also open, it will open up more avenues for you for learning, scholarships or for work.

But you know, for some students, they can speak more fluently in English than in Hiligaynon! And it's actually ironic because, I mean, some of my students, essentially, the language they speak in the classrooms that since they're small is English. But then they are not conversant in Hiligaynon. So what we're trying to push, and I think this is also a very general idea among us. Well, I don't know if you should try to ask other Filipinos maybe, (*rit*) but for us here, Filipinos, it's like that, you know, the English language we can learn inside the classroom. But our students, because they are Filipinos, they should be very good in their own language. Because that could be very ironic that you speak fluent English, but you cannot understand, you know, language in, I mean, you know, in the local context. Because I think some of the problems, I have seen this also within the university, like in the elementary and high school, some students cannot understand some words in Hiligaynon if we do not translate them in English. So that becomes a problem. It's very ironic. So, I mean, I can see that we are open to the idea, you know, of learning new languages. But at the same time, we would like to also push the idea that students should really be very good, you know...

E : In their own language.

J : Because sometimes you will see, I don't know if it helps in your research, (*rit*) because for some parents, they see speaking the English language as a status symbol.

E : Yes, that is something I've heard. And also when I talked with a friend that is from Manila, he told me that this is happening more and more. I mean, there is also the case of Taglish in

the Manila region, so they mix Tagalog with English and more and more people just aren't able to speak purely in Tagalog and they often use English.

J : Yes. Yes, the same way also for, I mean, Taglish is really in Manila, but it's also happening here in Iloilo. The sad fact is that they cannot speak in Taglish, but really in English. So, that's why I can see that we're opening up now to the idea of learning other languages. But, you know, for us, for some of us, I can see that there is still the idea that we should really speak in our own language, both teachers and students. Because I don't know if you have noticed also that there seems to be, I mean, it dates back to history actually, because before, in our Philippines' history, when one of our presidents came into power, he actually made Tagalog as the national language. Tagalog, not Filipino. So, there is some sort of, like, purist. So, he was, that move was actually seen as something that is purist. Because not all of us, I mean, you know, Tagalog, you can go anywhere else in the Philippines and speak Tagalog. But, of course, not all of us are Tagalogs. So, we were complaining, and it was changed later on. And it's like, if someone goes to Manila, like, Ilonggo, you go to Manila, and then some of them go home, back to Iloilo, and there's a running joke saying "You just went to Manila for six months now, you can only speak in Tagalog". So, there's like this running joke, because it seems like Manila is seen like, imperial Manila. So, you know, there are certain, I mean, there are certain things that between and among us Filipinos, that it takes time to understand why we actually see things and say things that we do.

E : Oh, thank you so much. Maybe, is there anything else you want to add or... *(pause)* I think we've talked about many things already.

J : That's okay, maybe if there is anything else that you want to ask related to the class or other things that are not quite clear to you so that I can answer that for you this afternoon?

E : I think everything is clear. I wrote these questions at the beginning of the internship when I had just started to assist to some classes. But when I read again some questions, I know that I already got the answers in my notes from what I've seen in class, that you often really switch to Hiligaynon. For example, when you have technical issues with the projector, you

teach in English and then you suddenly switch in Hiligaynon because of course this is more natural for you.

J : Yes.

E : But I have to admit, I like my study but I find it quite difficult also, because of course I don't understand, I don't speak much Hiligaynon and Tagalog. So, to me, they both sound similar. So sometimes when you use Hiligaynon, and I think when we worked on Katipunan that is written in Tagalog?

J : Yes, Tagalog.

E : So I wrote down everything I heard, but I didn't write it in the good way, I didn't spell it correctly. So then I asked my colleagues like "What is this? What does that mean?" and they told me "I don't understand what you wrote".

J : If there is something that at some point, before you return, you can sit with me and ask me so that I can explain it to you.

E : I've been trying to translate it step by step. This is really interesting. And sometimes, even when we talked about puso for example, this word exists in different Filipino languages but it doesn't have the same meaning. So sometimes I can get confused, but I also think it's interesting in part of my research to know that there are some words that exists in different languages, and you have to know the context in order to understand the meaning.

J : Yes! Same word with different meanings.

E : Okay, thank you so much! Thank you for your time. This will definitely help me for my research. Thank you again

J : Of course. If you have any additional questions, feel free to ask me during the class, okay?

E : I will.

J : Alright. Have a good day and I see you next time in class.

E : Have a good day, goodbye.

J : Thank you, take care.