Revue TDFLE

N° 87 | 2026
Translanguaging, une notion en débat

Translanguaging : dimensions épistémologiques et empiriques

Luci NUSSBAUM *Professeur des universités*
Universitat Autònoma de Barcelona, Cerdanyola del Vallès

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-87/3449-translanguaging-dimensions-epistemologiques-et-empiriques
DOI : numerev_2755
Date de publication : 20/05/2026

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : NUSSBAUM, L. (2026) Translanguaging : dimensions épistémologiques et empiriques. *Revue TDFLE*, (87). https://doi.org/10.34745/numerev_2755

Translanguaging est aujourd'hui un des termes les plus adoptés dans les études des usages langagiers en terrain éducatif multilingue. Cependant le concept a suscité certaines critiques concernant le postulat selon lequel les langues n'existent pas pour les personnes, le rejet du concept alternance de codes et d'autres termes classiques en sociolinguistique, une projection idéologique sur les phénomènes du multilinguisme et une vision étique des pratiques – qui ignore les orientations des participant·e·s – et le manque de données soutenant les principes du concept. Dans ce texte, nous examinons les origines et transformations du terme, ses différentes approches et les interrogations suscitées par les données empiriques présentées.

Translanguaging is today one of the most adopted terms in the study of language uses in multilingual educational settings. However, the concept has attracted some criticism regarding the postulate that languages â□□â□□do not exist for people, the rejection of the concept of code-switching or other classical terms in sociolinguistics, the ideological and etic projection –which does not consider the perspective of the participants in learning contexts– and also the lack of data supporting the principles of the concept. In this text, we examine the origins and transformations of the term, their different approaches and the questions raised by the empirical data presented.

Mots-clés :
Participation, Translanguaging, Alternance de codes, Perspective émique, Apprentissage de langues

---

Introduction

Le terme *translanguaging* semble aujourd'hui incontournable en sociolinguistique et en enseignement des langues en raison du nombre croissant de publications qui s'y réfèrent, des différents sens que le terme a adopté à partir de son apparition et des critiques que la notion a suscitées, notamment autour de son postulat principal, soutenu par García et ses collègues, selon lequel les langues « nommées » n'existent pas chez les personnes bilingues ou plurilingues et, en conséquence, le rejet du concept

d'alternance de codes. Ces positionnements sont fortement influencés par les courants déconstructivistes postulant que les langues sont des créations des États européens colonisateurs. Je ne rentrerai pas dans les débats sur ces visions ou celles d'autres concepts qui sont apparus au XXIe siècle et qui s'inscrivent dans ce qui est appelé le courant post-multilingue (voir García & Wei, 2014 ; Jaspers & Madsen, 2016, 2019 ; Marshall & Moore, 2016).

Un problème pratique que pose le concept *translanguaging*, lorsque l'on écrit en langues romanes, est celui de sa traduction, compte tenu de la polysémie du mot *language* (langue et langage), des sens du préfixe *-trans* et des définitions diverses du concept même. De mon point de vue, il s'agit moins d'un problème technique que d'une question épistémologique, puisque le concept prend des dimensions différentes selon les textes (Gentil, 2017).

Dans ma contribution, je vais essayer de porter un regard critique sur le concept *translanguaging* en me focalisant sur le champ éducatif, qui est celui dans lequel le concept s'est forgé. Premièrement, je présenterai les origines et évolutions de la notion d'après García et collègues, ainsi que le signifié du préfixe et du suffixe ajoutés au terme *language*. Je me pencherai ensuite sur le *translanguaging* en tant que théorie pour la linguistique appliquée et les pratiques de classe et sur les deux orientations qui lui ont été données en terrain éducatif. J'interrogerai après l'opérationnalité du concept pour analyser les activités langagières et l'apprentissage de langues et ceci à cause de l'exiguïté des données présentées par García et ses collègues. Finalement, j'essayerai d'ébaucher les raisons pour lesquelles le concept de *translanguaging* a été si largement adopté.

1. Origines et évolutions

Le terme *translanguaging* a connu des métamorphoses depuis son apparition au pays de Galles, sous la plume de Williams (1996). Cette première utilisation du terme fait référence, à des activités de classe dans lesquelles, par exemple, les élèves lisent un texte dans une des langues (anglais ou gallois), qui est ensuite traduit ou commenté dans l'autre. Dans ce cas, Gentil (2017) propose comme traduction « séquence translangagière » ou « translinguistique », qui correspond à la gestion programmée de la didactique des langues. Cette acception concorde avec ce que Duverger (2007) ou Causa (2012, 2019) appellent « alternance séquentielle » et Gajo et Steffen (2015) « meso-alternance » dans leur approche sur la didactisation du plurilinguisme.

Mais García (2009, p. 154) donne au concept d'autres dimensions. En effet, l'auteure indique que, à la différence de Williams (1996), le *translanguaging* est une pratique discursive non programmée produite par les élèves dans le processus d'appropriation des langues. Pour cette définition, Gentil (2017) propose « pratiques translangagières ». C'est le terme adopté dans le nº 67 de la revue *Lidil* (2023). García et Espinosa (2020) utilisent, dans leur texte en espagnol, le terme *lenguar*, qui évoque, des pratiques avec les langues – et non pas « tout le langage », compris comme l'ensemble de ressources linguistiques et multimodales.

Au départ, l'idée de bilinguisme dynamique proposé par García entre en résonance avec les définitions du plurilinguisme du Conseil de l'Europe en tant qu'habileté à utiliser des langues à des degrés divers et pour des propos différents (García, 2009, p. 144). Le terme plurilinguisme est adopté dans d'autres publications de l'auteure (García & Silvan, 2011, par exemple) pour se référer aux pratiques langagières des élèves. Mais l'auteure et ses collègues ont ensuite abandonné cette conception pour critiquer les politiques européennes en matière de langues, notamment parce que le concept de *plurilinguisme* : a) est né dans un centre de pouvoir pour le développement des grandes langues des colonisations, b) est guidé par des impératifs de l'économie néolibérale, qui cherche à former une citoyenneté flexible et donc adaptable aux postes de travail, c) s'adresse d'abord à des élites, d) est conçu comme un bilinguisme additif, mais soustractif pour les personnes migrantes ou réfugiées (García & Otheguy, 2020).
Dans le texte de clôture du numéro 67 de *Lidil,* García (2023) tempère ce point de vue, en manifestant son admiration envers les travaux présentés dans les articles de la revue, leur portée internationale, leur intérêt pour la formation des enseignant·e·s et leurs approches méthodologiques. Mais García signale que souvent, ces contributions européennes n'arrivent pas à comprendre les pratiques langagières complexes des populations migrantes et réfugiées et leurs manières de vivre le multilinguisme. Pour García (2023), le plurilinguisme européen est imbibé du passé colonial de ses États et donc incapable d'adopter un point de vue décolonial, antiraciste et antisexiste. L'auteure indique que les pratiques translangagières, telles qu'elles sont comprises en Europe, peuvent ressembler au *translanguaging*, mais leurs approches explicatives différent dans la manière de les concevoir.
Les critiques concernant les politiques du *Cadre Européen Commun de Référence* (2001) ont déjà été abordées dans d'autres travaux. En effet, d'après plusieurs auteur·e·s, ces politiques, d'une part, renforcent la séparation des langues dans l'évaluation des compétences (Blommaert & Baccus, 2015) et d'autre part, en tant que politiques néolibérales, cherchent à promouvoir la productivité et la flexibilité des forces de travail (voir par exemple, Heller, 2010 ; Block, Gray & Holborow, 2012 ; Nussbaum & Unamuno, 2014). Soulignons que ces objections font référence aux documents concernant les politiques. Mais García et ses collègues – sans se référer aux études empiriques sur les pratiques en contextes éducatifs, qui ont une longue tradition dans le cadre du plurilinguisme (voir Vallejo & Dooly, 2020) – amalgament politiques, idéologies et pratiques (voir Spolsky, 2004, 2007 pour ces distinctions) et projettent un regard fortement imprégné de leur idéologie critique « décoloniale » (voir García & Otheguy, 2020 ; García & *al*. 2021), qui, cependant, n'aborde pas les questions de classe sociale (Block, 2018).
Au départ, la notion de *translanguaging* inclut celle d'alternance de codes (García, 2009, p. 140, 146 ; García & Sylvan, 2011, p. 5), mais ce concept est ensuite écarté (García & Wei, 1014, p. 22), parce qu'il présuppose l'existence de langues séparées dans le répertoire des personnes et ne permet pas de saisir la complexité des pratiques discursives, qui ne peuvent pas être assignées à une langue donnée. Cette idée – qui ne distingue pas code et langue (voir *infra*) – est étroitement liée au concept « idiolecte » (Otheguy, García & Reid 2015, par exemple) pour évoquer l'utilisation du répertoire de chaque personne.

Le terme « répertoire » est employé dans toutes les publications de García et collègues mais sa définition reste, de notre point de vue, vague ou inexistante. La description plus complexe que nous avons pu trouver est celle de Wei (2022, p. 22), dans laquelle l'auteur inclut les ressources multimodales. Mais il semblerait qu'un aspect si central pour la définition du terme *translanguaging* mériterait une présentation plus approfondie et notamment lorsqu'il s'agit des formes langagières émergeant en contextes éducatifs. Nous reviendrons sur cet aspect plus loin.

Concernant maintenant le sens du préfixe et du suffixe, García et collègues partent du concept *languaging* d'après Maturana et Varela (1984) – qui utilisent le terme « *lenguajear* » en espagnol, dérivé de *lenguaje* et pas *lenguar*, dérivé de *lengua*. García et Wei (2014, p. 3) proposent trois sens pour le préfixe *trans*- : a) il s'agit d'un trans-système, un trans-espace qui facilite les pratiques fluides allant au-delà des systèmes linguistiques et éducatifs socialement construits pour permettre aux élèves d'exprimer différents sens et leurs subjectivités ; b) il représente le caractère transformatif des pratiques langagières et éducatives en les reconfigurant ; c) il comporte une nature transgressive qui adopte des visions sociopolitiques critiques. Wei et García (2022) insistent par ailleurs sur la conception du préfixe *trans,* qui évoque la transcendance des langues « nommées » et, de cette façon, s'érige en un projet décolonisateur cherchant à ouvrir des espaces de justice sociale et cognitive. Le suffixe *-ing* évoque le moment, l'instant, et la nature transitoire de la communication humaine dans les activités en classe. Ainsi, le *translanguaging* se présente comme une pratique lorsque la langue de l'école ou la langue d'instruction diffèrent des langues originaires des élèves. Cette activité effacerait les divisions idéologiques entre autochtones et migrant·e·s, majorités et minorités, langue cible et langue maternelle, transformant ainsi les relations de pouvoir entre enseignant·e·s et élèves dans un processus qui va au-delà des langues « nommées ».

En suivant McSwan (2024), on peut conclure que le concept a évolué des premières définitions, basées sur des recherches appuyées sur l'analyse de données en contextes multilingues, vers sa conception actuelle influencée par des approches postmodernes-déconstructivistes, projetant ainsi des idéologies sans véritablement présenter des évidences empiriques. Avant de revenir sur cette question, nous nous pencherons sur des aspects concernant les pratiques en terrain éducatif.

2.Une théorie pour la linguistique appliquée et deux approches pour les pratiques en classe

Pour Wei (2018) le *translanguaging* n'est pas seulement une étiquette renvoyant aux activités langagières observables au XXIe siècle, mais une théorie pratique qui envisage le langage comme une ressource multilingue, multisémiotique, multisensorielle et multimodale, employée par les personnes pour communiquer leur pensée. Dans les interactions quotidiennes, les individus circulent de manière dynamique entre langues nommées, variétés, styles, registres et formes écrites pour des propos communicatifs. Dans une perspective translangagière, se demander quelle est la langue utilisée par les

personnes n'a pas de sens (Wei, 2018). Cette théorie pratique d'utilisation du langage effacerait les frontières entre linguistique, psychologie, sociologie. Wei (2018) réclame des méthodes analytiques qui dépassent les limites entre les langues en tant que systèmes discrets pour chercher à découvrir la façon dont les personnes articulent et donnent du sens à leurs ressources dans leur vie quotidienne.

De manière intéressante, et contrairement à ce que semblent indiquer d'autres textes de García et collègues, pour Wei (2018) le terme *translanguaging* ne prétend pas remplacer celui de *code-switching* ou d'autres. D'après l'auteur, le concept ne nie pas l'existence des langues, mais il insiste sur le fait que les langues sont des entités historiquement, politiquement et idéologiquement définies. La personne multilingue est consciente de l'existence des langues nommées et possède l'habilité les utiliser, ce qui contredit d'autres versions du concept.

Translanguaging serait donc une théorie renvoyant à la linguistique appliquée qui cherche à expliquer les pratiques créatives et dynamiques dans lesquelles les êtres humains s'engagent avec les langues nommées et avec les diverses ressources sémiotiques et cognitives. Cette théorie permettrait d'explorer la pensée humaine comme un fait holistique qui explique la multi-compétence, selon les termes de Cook (1992). Pour Wei et Lin (2018), les pratiques translangagières en classe se situent dans une linguistique de la participation. Si la pédagogie du *translanguaging* ne peut pas résoudre les questions de racisme, classisme, colonialisme, les relations de pouvoir et les asymétries entre enseignant·e·s et apprenant·e·s, elle peut perturber la hiérarchie des langues, transformer les attitudes et favoriser la participation dans la construction du savoir.

Wei (2018) considère que les personnes ne doivent pas acquérir le langage, mais adapter leurs corps et leur cerveau aux activités de *languaging* qui les entourent, de manière à participer au monde. Il s'agit donc d'une linguistique de la participation qui a des synergies avec les théories de la socialisation langagière et les perspectives dynamiques sur l'acquisition et l'apprentissage des langues. Pourtant, dans les textes définissant le *translanguaging,* la notion de participation – qui a une longue tradition en sociologie et en analyse des interactions (voir une ébauche dans Mondada & Nussbaum, 2012, p. 13-19) n'est pas abordée en détail. De même, la socialisation langagière et d'autres approches sur l'apprentissage des langues (voir, par exemple, Markee, 2015) ne sont pas explorées.

Par ailleurs, d'après Wei (2018), au-delà de l'analyse des pratiques multilingues, le concept *translanguaging* permet de s'interroger sur d'autres questions théoriques telles que l'évolution du langage, les liens entre langage et pensée, l'hypothèse de la modularité de la pensée, ainsi que de démontrer les contributions que cette linguistique appliquée peut y apporter. Dans ce cas, s'agissant d'une orientation théorique et pédagogique, qui va au-delà des langues « nommées », Gentil (2019) suggère de parler « d'orientation translangagière », de « translangagisme » ou encore d'« études translangagières ».

Cette panoplie d'attributions théoriques sous-jacente au concept rend difficile, comme le souligne Jaspers (2018), de savoir quel est le sens que le concept pourrait prendre à chaque instant. En outre, de notre point de vue, des aspects cruciaux comme les ressources langagières et les rapports entre interaction, participation et apprentissage

ne sont pas utilisés/définis de manière élaborée. En effet, ces rapports sont souvent évoqués dans les textes de García et collègues, notamment dans García et Wei (2014), où le terme apprentissage apparaît dans de nombreuses occurrences, mais on ne retrouve qu'un paragraphe définitoire du processus faisant allusion aux théories de Vygotsky (p. 81). Les auteurs évoquent aussi dans cette même publication les travaux de Halliday concernant l'acquisition de langage, ainsi que les activités des apprenant·e·s en termes de *being*, *doing*, *knowing*. Mais l'articulation entre ces processus et les pratiques de classe sont loin d'être clairement établis dans les quelques exemples fournis par García et ses collègues.

Quant aux pratiques en classe, d'après García et Lin (2017), il existe deux positionnements en tension par rapport à la mise en application du *translanguaging* en contextes éducatifs (p. 9) : une version *forte*, qui soutient, comme indiqué, que les personnes bilingues ne parlent pas des langues mais utilisent leur répertoire de manière sélective, et une version *faible* qui admet les limites des langues et qui cherche à rendre souples leurs frontières. Cette double version semble vouloir répondre aux possibles objections des enseignant·e·s chargé·e·s de faire apprendre des langues « nommées ». Wei et García (2022) proposent alors de distinguer entre procès et produit. Le procès comporte l'utilisation de tout le répertoire des élèves, déjà évoquée, et des moments où certains aspects font l'objet de présentation en classe sous des formats divers, de manière à les partager entre l'ensemble, y compris l'enseignant·e, dans l'approche « *translanguaging juntos stance* » et « *teaching as colearning* ». Dans l'entretien de Grosjean à García (2016), l'auteure indique que les élèves peuvent être groupé·e·s selon leurs langues employées à la maison pour travailler sur la langue de la classe à partir de leurs propres ressources de manière à lutter contre les hiérarchies linguistiques avec la participation des familles. García admet que les enseignant·e·s ne maitrisent pas toutes les langues des élèves, mais peuvent encourager des activités pour légitimer leurs langues originaires. Cette démarche rappelle les approches plurielles promues en Europe, notamment *L'éveil aux langues* (De Pietro & Mattey, 2001, par exemple), mais ceci n'est jamais évoqué dans les textes de García et collègues.

Si le procès invite à utiliser toutes les ressources langagières de la classe, les enseignant·e·s peuvent proposer la construction de produits en une langue donnée, de manière à pouvoir évaluer les capacités des élèves selon les standards de chaque pays, compte tenu de leurs capacités et progrès. Cette version du *translanguaging* se rapproche des démarches de didactisation du plurilinguisme déjà évoquées et schématisées à partir de données dans Llompart & *al.* (2020). C'est sur cette dimension empirique que nous nous pencherons dans la section suivante.

3. L'analyse de données

Dans son examen critique sur le concept *translanguaging*, Auer (2019) indique que les publications de García et collègues rejettent les travaux précédents sur l'alternance de codes (ou d'autres phénomènes émergeant en contextes multilingues) en leur

attribuant des visions monolingues des pratiques langagières. Pour l'auteur, les deux concepts examinent des pratiques hybrides, comprises comme l'utilisation de deux ou plusieurs codes en tant que ressources qui constituent, d'accord avec Wei (2018), un troisième espace. Si les cas proposés par García et collègues dans des situations de migration sont différents par rapport à d'autres situations multilingues, c'est une question empirique qui ne peut être décelée qu'à partir de l'analyse des données. D'après Auer (2019), les formes des phénomènes dans les textes de García et collègues restent similaires aux données analysées dans les travaux sur l'alternance de codes et reflètent divers niveaux des compétences bilingues.

García et collègues rejettent, comme indiqué, le concept d'alternance de codes en soutenant que les langues n'existent pas dans le répertoire des personnes. Mais la notion de code ne peut pas être assimilée à celle de langues nationales standardisées. Il faut rappeler que, depuis Gumperz (1982) et les auteur·e·s qui ont suivi sa piste, le répertoire inclut toutes les variétés linguistiques et aussi les genres discursifs et les actes de parole, ainsi que les formes multimodales (gestes, regards, position du corps, etc.) incardinées dans le discours (Goodwin, 2000 ; Mondada, 2016).

De manière contradictoire et comme l'indique Auer (2019), l'alternance de codes en tant que stratégie discursive est perçue par les participant·e·s dans les données fournies par García et collègues. Examinons le fragment suivant, extrait de García et Wei (2014, p. 99), provenant d'une classe d'accueil en éducation secondaire :

« Teacher: Hit the bar. *Vamos con el foco*. *¿Quién me puede leer lo que dice el foco, en inglés*?
[Let's go to the focus. Who can read to me what the focus is in English?].
Student 1: (Reads in English) Earthquakes are usually caused when rock underground suddenly breaks along a fault. The spot underground where the rock breaks is called the focus of the earthquake.
Teacher: What does it say?
Student 2: Focus is *foco* … *y abajo*, underground, cuando hay un break, allí es que ocurre el earthquake. ...
Teacher: The earthquake happens *cuando hay un* break underground. *Y qué es el* focus?
Student: *El* focus *es dónde ocurre el* earthquake, *dónde está el* break, when rock break. »

Dans cet extrait, les codes en usage sont bien marqués, non seulement par l'enseignante dans sa première intervention, mais aussi dans la transcription. D'accord avec Auer (2019), les exemples présentés par García et collègues projettent un point de vue monolingue, contraire à ce qu'ils et elles postulent et une vision extérieure aux perceptions des participant·e·s sur leurs propres productions langagières et celles des autres personnes en présence. Comme l'indiquent Bonacina-Pugh et *al.* (2021, p. 24) pour éviter ce biais, il faudrait adopter une perspective émique de manière à comprendre les orientations des participant·e·s (vis-à-vis de la langue d'instruction, d'autres ressources existant dans leur répertoire ou bien forgées ad hoc pour intervenir dans l'interaction). De notre point de vue, ces activités langagières sont à la base de l'acquisition d'autres ressources (Nussbaum, 2014 ; Llompart & *al*., 2020).

Toujours d'après Auer (2019), il n'y a pas de différences empiriques entre les données présentées par García et collègues et d'autres phénomènes déjà étudiés en contextes éducatifs multilingues (Musk & Cromdal, 2018, par exemple). Ces phénomènes peuvent être soit non perçus par les personnes soit indiqués dans l'interaction par des procédures diverses (Nussbaum 2021, par exemple). Il semble que subsumer tous ces phénomènes dans le seul terme *translanguaging* cache la richesse des pratiques en contexte éducatif et, plus particulièrement, les parcours d'apprentissage des langues.

Remarques finales

Nous avons essayé d'explorer les différents sens du concept de *translanguaging* et d'y projeter un regard critique. Nous n'avons pas voulu rentrer dans la discussion de ses postulats et ceux soutenus par des recherches réalisées en Europe et ailleurs sur les pratiques plurilingues (voir un aperçu chez Vallejo & Dooly, 2020). Nous n'avons pas abordé non plus les défis que l'approche du *translanguaging* relève dans des situations de langues minoritaires et/ou minorisées (voir Cenoz & Gorter, 2017) ; Bonnin & Unamuno, 2021 ; Comajoan & Salaberry, 2024).

Nous pouvons nous demander alors pourquoi le concept a eu un si grand succès, au point qu'il est adopté non seulement pour analyser des interactions en classe, mais aussi dans les documents de politiques linguistiques. Ainsi, par exemple, dans le *Volume complémentaire* du CECRL (2018) le terme *translanguaging* apparaît associé à une stratégie pédagogique.

Le concept évoque le fait de transiter entre les langues, d'utiliser « tout le répertoire », de transgresser les orientations éducatives qui ont souvent proscrit de manière radicale l'utilisation d'autres ressources dans les classes programmées dans une certaine langue. Il légitime des pratiques habituelles en contexte plurilingue et, encore plus, encourage, en accordant de la valeur didactique, les pratiques hybrides. Ces aspects tranquillisent les enseignant·e·s et les libèrent de la correction constante.

L'adoption du terme *translanguaging*, souvent en cooccurrence avec celui d'alternance de langues, comme l'indiquent Bonacina-Pugh et *al.* (2021), évite de recourir à des terminologies plus complexes et précises auxquelles font appel les études réalisées depuis les travaux pionniers sur le contact de langues et les travaux postérieurs analysant les interactions en situation multilingue. Le concept englobe ainsi toute sorte de modalités de pratiques langagières, mais, de notre point de vue, ne contribue pas à saisir la granularité de l'utilisation des ressources langagières en classe et les processus d'élargissement du répertoire linguistique et langagier des apprenant·e·s.

Bibliographie

Auer, P. (2019). 'Translanguaging' or 'doing languages? Multilingual practices and the

notion of ‘codes’. In J. MacSwan (ed.), *Multilingual perspectives on translanguaging* (pp. 126-153). Multilingual Matters. doi.org/10.21832/9781800415690-007
Block, D. (2018). The political economy of language education research (or the lack thereof): Nancy Fraser and the case of translanguaging. *Critical Inquiry in Language Studies 15* (4), 237–257. doi.org/10.1080/15427587.2018.1466300
Block, D., Gray, J. & Holborow, M. (eds.) (2012). *Neoliberalism and Applied Linguistics*. Routledge.
Blommaert, J. & Backus, A. (2013). Superdiverse Repertoires and the Individual. In I. Saint-Georges, J. Weber, J. (eds.), *Multilingualism and Multimodality. The Future of Education Research* (pp. 11-32). Sense Publishers. doi.org/10.1007/978-94-6209-266-2_2
Bonacina-Pugh, F., Da Costa Cabral, I., & Huang, J. (2021). Translanguaging in education. *Language Teaching* 54(4), 439-471. DOI: https://doi.org/10.1017/S0261444821000173
Bonnin, J. E. & Unamuno, V. (2021). Debating translanguaging: A contribution from the perspective of minority language speakers. *Language, Culture and Society* 3(2), 231-254. https://doi.org/10.1075/lcs.20016.bon
Causa, M. (2012). De l’enseignement bi-/plurilingue au secteur LANSAD : les différentes formes d’intégration. Dans M. Causa, M. Derivry, B. Pezant-Lutrand & J.-P. Narcy-Combes (dirs.)*, Les langues dans l’enseignement supérieur. Quels contenus pour les filières non linguistiques* ? Riveneuve éditions.
Causa, M. (2019). Distance(s) et pratiques de transmission : l’*alternance séquentielle* comme moyen de rapprochement entre les langues et les disciplines. Dans M. Causa & S. Stratilaki-Klein (dirs.), *Distance(s) et didactique des langues* (pp. 123-151). EME éditions.
Cenoz, J. & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 38 (10), 901-912. https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855
Comajoan, L. & Salaberry, M. R. (2024). *Translanguaging* i pràctiques transllenguadores al sistema educatiu català: evolució i impacte del concepte. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 129-154. DOI: 10.2436/20.2504.01.217
Conseil de l’Europe (2001). *Cadre commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Unité des Politiques linguistiques. www.coe.int/lang-CECR
Conseil de l’Europe (2018). *Cadre commun de référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Unité des Politiques lingüístiques. www.coe.int/lang-CECR
Cook, V. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning* 42, 557-91. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01044.x
De Pietro, J-F & Matthey, M. (2001). L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence. *Langage & pratiques* 28, 31-44.
Duverger, J. (2007). Didactiser l’alternance des langues en cours de DNL. *Tréma* 28, 81-88. doi.org/10.4000/trema.302
Gajo, L. & Steffen, G. (2015). Didactique du plurilinguisme et alternance de codes : le cas de l’enseignement bilingue précoce. *Canadian Modern Language Review* 71(4), 471-499. https://doi.org/10.3138/cmlr.2740

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
García, O. (2023). Translanguaging *Décloisonnement*: An Epilogue. *Lidil* 67. https://doi.org/10.4000/lidil.11441
García, O. & Sylvan, C. (2011). Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. *The Modern Language Journal* 95, 385-400.
García, O. & Wei, L. (2014), *Translanguaging: Language, bilingualism and education.* Palgrave. https://doi.org/10.1080/15235882.2014.965361
García, O. & Lin, A. (2017). Translanguaging in bilingual Education. In O. García, A. Lin et S. May (eds.), *Bilingual and multilingual education. Encyclopedia of language and education* (pp. 117-130). Springer https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_9
García, O. & Espinosa, C. (2020). Bilingüismo y translanguaging. **I**n L. Martin Rojo & J. Pujolar (eds.), *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo* (pp. 31-61). Prensas de la Univesidad de Zaragoza.
García. O. & Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23 (1), 17-35. https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932
García, O., Flores, N., Seltzer, K., Wei, L., Otheguy, R. & Rosa, J. (2021). Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies 18*, 3. DOI: 10.1080/15427587.2021.1935957
Gentil, G. (2019). Translanguaging and multilingual academic literacies: How do we translate these into French? Pour en faire quoi ? (et pourquoi s'en faire ?). *Cahiers de l'ILOB* 10, 3-41 doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3831
Grosjean, F. (2016). What is Translanguaging? An interview with Ofelia García. https://www.psychologytoday.com/intl/blog/life-as-a-bilingual/201603/what-is-translanguaging
Gumperz, J. (1982). Discourse Strategies. Studies in Interactional Sociolinguistics. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511611834
Heller, M. (2010). The Commodification of Language. *Annual Review of Anthropology* 39, 101–114.
Jaspers, J. (2018), The transformative limits of translanguaging. *Language & Communication* 58, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.12.001
Jaspers, J. & Madsen, L. (2016). Sociolinguistics in a languagised world: Introduction. *Applied Linguistics Review* 7(3), 235–258. https://doi.org/10.1515/applirev-2016-
Llompart, J., Masats, D., Moore, E. & Nussbaum, L. (2020). 'Mézclalo un poquito': Plurilingual practices in multilingual educational milieus. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23(1), 98-112. DOI: 10.1080/13670050.2019.1600469
MacSwan, J. & Rolstad, K. (2024). (Un)grounded language ideologies: A brief history of translanguaging theory. *International Journal of Bilingualism*, 1-25. https://doi.org/10.1177/13670069241236703
Markee, N. (ed.). (2015). *The handbook of classroom discourse and interaction*. Wiley Blackwell. ISBN: 978-1-118-53112-9
Marshall, S. & Moore, D. (2016). Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: Addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of*

Multilingualism 15(1), 1-16. DOI: 10.1080/14790718.2016.1253699
Maturana, H. & Varela, F. (1984). *El Árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Lumen.
Mondada, L. (2016). Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics* 20, 3, 336-366. https://doi.org/10.1111/josl.1_12177
Mondada, L. & Nussbaum, L. (eds.) (2012). *Interactions cosmopolites: L'organisation de la participation plurilingue*. Éditions Lambert Lucas.
Musk, N. & Cromdal, J. (2018). Analysing bilingual talk. In A. Filipi & N. Markee (eds.). *Conversation analysis and language alternation: Capturing transitions in the classroom* (pp. 15-34). John Benjamins. https://doi.org/10.1075/pbns.295.02mus
Nussbaum, L. (2014). Le parler plurilingue comme ressource d'apprentissage. *Tréma* 42, 76-85. https://doi.org/10.4000/trema.3269
Nussbaum, L. (2021). Showing attention. Student's turn co- construction and other-initiated other-repair. In D. Masats & L. Nussbaum (eds.), *Plurilingual classroom practices and participation* (pp. 66-81). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003169123.
Nussbaum, L. & Unamuno, V. (2014). Luces y sombras de la educación plurilingüe en España y América Latina. in C. Lomas (éd.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 203-216). Octaedro.
Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3), 281–307. DOI: 10.1515/applirev-2015-0014
Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511615245
Spolsky, B. (2007). Towards a Theory of Language Policy. *Working Papers in Educational Linguistics* 22 (1), 1-14. https://repository.upenn.edu/wpel/vol22/iss1/1
Vallejo, C. & Dooly, M. (2020). Plurilingualism and translanguaging: emergent approaches and shared concerns. Introduction to the special issue. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23(1), 1-16. DOI: 10.1080/13670050.2019.1600469
Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics* 39(1), 9-30. doi:10.1093/applin/amx039
Wei, L. (2022). Translanguaging as method. *Research Method in Applied Linguistics* 1, 3. https://doi.org/10.1016/j.rmal.2022.100026
Wei, L. & Lin A. M. Y. (2019). Translanguaging classroom discourse: pushing limits, breaking boundaries. *Classroom Discourse* 10|3-4, 209-215. DOI: 10.1080/19463014.2019.1635032
Williams, C. (1996). Secondary Education: Teaching in the bilingual Situation. In C. Williams, G. Lewis & C. Baker (eds), *The Language Policy: Taking Stock* (pp. 39–78). Llangefni.