Revue TDFLE

**N° 87 | 2026**
**Translanguaging, une notion en débat**

# Pour lancer (et poursuivre ?) le débat sur le translanguaging

***Mariella CAUSA*** *Professeur des universités*
*Michel de Montaigne University Bordeaux 3*
***Stéphanie GALLIGANI*** *Maître de conférences*
*Département SCL & FLE*
*Lidilem*
*Grenoble Alpes University, Saint-Martin-d'Hères*
***Marine TOTOZANI***

**Valeria VILLA-PEREZ** Maître de conférences
CLLE
Michel de Montaigne University Bordeaux 3

**Édition électronique :**
**URL :**
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-87/3488-pour-lancer-et-poursuivre-le-debat-sur-le-translanguaging
**DOI :** numerev_2752
**Date de publication :** 20/05/2026

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

Pour **citer cette publication** : CAUSA, M., GALLIGANI, S., TOTOZANI, M., VILLA-PEREZ, V. (2026) Pour lancer (et poursuivre ?) le débat sur le translanguaging. *Revue TDFLE*, (87). https://doi.org/10.34745/numerev_2752

Convoquée de plus en plus souvent dans les recherches en sociolinguistique et en didactique des langues, la notion de *translanguaging* – apparue avec l'enseignement bilingue au Pays de Galles – a connu un large succès principalement à travers la diffusion de l'ouvrage de Ophelia García et Li Wei *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education* (2014) aux États-Unis. Elle ne demeure pas moins une notion qui nécessite d'être questionnée par rapport à son statut épistémologique et la/les façon(s) dont elle est conçue par différents chercheurs dans des contextes variés, ainsi qu'en relation avec ses différents emplois et usages en milieu académique/scolaire pour l'intégrer dans les pratiques formatives et dans les pratiques enseignantes. Ce numéro de TDFLE, dans la continuité des réflexions développées dans le cadre du workshop "Translanguaging : une notion en débat" organisé par les coordinatrices du volume, propose de (pour)suivre ces discussions.

---

Increasingly invoked in research in sociolinguistics and language education, the notion of *translanguaging*—which emerged from bilingual education in Wales—has achieved wide recognition, mainly through the dissemination in the United States of Ophelia García and Li Wei's book *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education* (2014). Nevertheless, it remains a concept that calls for further examination with regard to its epistemological status and the way(s) in which it is conceived by different researchers in diverse contexts, as well as in relation to its various applications and uses in academic and school settings for integration into educational and teaching practices. This issue of TDFLE, following the reflections developed during the workshop "Translanguaging: A Concept under Debate" organized by the volume's editors, aims to continue and further these discussions.

---

**Mots-clés :**
Translanguaging

---

En didactique des langues, il y a des notions qui ont un impact immédiat, elles émergent et se diffusent très rapidement au risque d'être simplifiées et, par conséquent, de perdre ce qui fait leur singularité tout en restant des notions incontournables. Depuis quelques années, deux notions occupent particulièrement cette

place : le plurilinguisme et le *translanguaging*. Elles ont suscité une abondante production scientifique et donné lieu à un nombre important de publications, colloques, journées d'études, etc.

Pour la notion de plurilinguisme, depuis la définition donnée par Coste, Moore et Zarate (1997), reprise ensuite par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001) ainsi que par Beacco et Byram (2007a et 2007b), sa surutilisation a contribué à en atténuer la spécificité et la complexité. Dans la plupart des cas, l'usage de la notion se limite à la seule compétence plurilingue qui n'est, rappelons-le, que l'une de ses facettes (Beacco & Byram, 2007a).

Quant au *translanguaging*, notion au cœur de ce volume, sa surdiffusion depuis la publication de l'ouvrage de García et Wei (2014) a contribué à faire émerger dans sa définition une zone de flottement et ce, pour au moins deux raisons. La première est qu'elle est fortement contextualisée, elle ne peut se comprendre qu'en référence aux contextes dans lesquels elle a été produite : initialement par Williams (1994, 1996) en Irlande, puis reprise et développée par García (2009) aux États-Unis, notamment auprès de populations migrantes. Sa circulation en Europe s'est accompagnée de certaines ambiguïtés interprétatives. En effet, les travaux de García s'inscrivent essentiellement dans la sphère américaine et, de ce fait, dans un contexte précis. Cela a conduit, entre autres, à des confusions entre *translanguaging* et alternance codique, plurilinguisme, ou encore répertoire, sans que les distinctions entre ces termes soient clairement explicitées. La seconde est que García et Wei (2014) vont aller encore plus loin, en niant l'existence même des langues en tant que systèmes, ce qui est contesté par de nombreux chercheurs (Auer, 2022 ; Cummins, 2016 ; Cavalli & Egli Cuenat, 2024, pour en citer quelques-uns).

Pour la deuxième édition de notre série de workshops interlaboratoire, nous avons ainsi choisi de proposer une mise en discussion de la notion de *translanguaging* dont la circulation hors norme a nourri un vaste débat, sur les plans tant de la production scientifique que de son expansion géographique. Afin d'éclairer ces enjeux, nous proposons de revenir tout d'abord sur l'histoire de la notion *translanguaging,* avant d'ouvrir le débat sur sa diffusion dans le contexte européen.

# 1. Aux origines de la notion : historicité et ahistoricité

Si dans beaucoup de travaux on retrace plus ou moins dans les détails l'origine du terme *translanguaging,* il ne nous semble pas inutile de revenir ici rapidement sur son élaboration. Le *translanguaging* – parent proche du terme « trawsieithu » – a été conceptualisé par Cen Williams dans les années 1980 au Pays de Galles, pour désigner l'usage planifié et systématique de deux langues pour enseigner et apprendre pendant la même leçon (Williams, 1994, 1996). Il a été traduit en anglais par *translanguaging,* à la suite d'une conversation entre Williams et Baker (voir Lewis, Jones & Baker, 2012). Il nous parait important de retenir certaines caractéristiques initiales de cette notion, antérieures à son élargissement conceptuel et à ses évolutions ultérieures, telles qu'elles seront mises en évidence par les différents contributeurs de ce numéro. Sans

proposer ici un historique détaillé – certaines des contributions de ce volume s'en chargent –, nous soulignerons la diversité des contextes dans lesquels cette notion a été mobilisée.

Rappelons d'abord que le *translanguaging* émerge au Pays de Galles dans le milieu éducatif des classes bilingues : « *translanguaging* means that you receive information through the medium of one language (e.g., English) and use it yourself medium of the other language (e.g., Welsh) » (Williams, 1996, p. 64).

Williams raconte qu'au début des années 1980, en discutant dans un bar avec un collègue, Whittall, à la suite d'une conférence, ce dernier remarqua que ses notes étaient en gallois avec quelques termes en anglais, ce qui déclencha une discussion sur ce processus. Écouter en anglais, traiter l'information et la reproduire rapidement en gallois n'était pas une simple activité de traduction, opération trop coûteuse en temps également pour laquelle il ne disposait pas de toutes les ressources linguistiques nécessaires : le terme *translanguaging* fit ainsi son apparition (Williams, 2022).

Cette anecdote permet de replacer le *translanguaging* dans son contexte d'apparition au Pays de Galles, où il désignait initialement une pratique pédagogique bien circonscrite, avant que sa diffusion et son appropriation par d'autres chercheurs n'entrainent un élargissement progressif de ses contours notionnels, au gré de sa recontextualisation et sa conceptualisation.

Il faut également souligner que dans la conception de Williams, l'attention se porte principalement sur les élèves et sur leur emploi conjoint de deux langues, plutôt que sur le rôle de l'enseignant dans ce processus, même si cet emploi peut être orchestré par l'enseignant (Williams, 2003) : « pupils internalise new ideas they hear, assign their own understanding to the message/concept, and simultaneously and immediately utilise the message/concept in their other language(s). In doing so, they augment and supplement the message/ concept through dual language processing. » (Lewis, Jones & Baker, 2012, p. 3).

Par ailleurs, ces mêmes auteurs (Lewis, Jones & Baker, 2012, p. 4) rappellent que les travaux de Jacobson (1983,1990), qui avait développé le concept d'utilisation simultanée et ciblée de deux langues dans une classe bilingue, ainsi que ceux de Faltis (1990), ont nourri à leur tour la réflexion de Williams. En revanche, les travaux sur l'alternance codique et les classes bilingues développés dans d'autres pays européens ne semblent pas être pris en compte ici (voir, entre autres, Titone, 1972 ; Duverger & Maillard, 1996 ; Cavalli 2005). Ce processus, à la suite de Cummins (1979), vise plusieurs stratégies dont le développement de la langue la plus faible à l'aide de la langue la plus forte afin de tendre vers un apprentissage plus équilibré, à condition que l'élève ait une compétence similaire des deux langues. Baker (2001), par exemple, mentionne par la suite d'autres avantages potentiels du *translanguaging* en tant que pratique pédagogique plus globale, tels que l'amélioration de la compréhension de la matière étudiée, la facilitation de la coopération et les liens entre l'école et la maison, la coopération entre les apprenants les plus compétents et les débutants (Lewis, Jones & Baker, 2012, p. 5). Quant à Cavalli (2005), elle précise que la reformulation dans les deux langues facilite l'abstraction et donc la construction des concepts disciplinaires, mais aussi les transferts d'une langue à l'autre.

Les travaux qui vont suivre, dans le sillage de García et Wei, contribueront, selon Williams, à une extension et à un élargissement de son idée initiale du *translanguaging* [1]. Or, devant la nouvelle conception du *translanguaging* visant cette fois « both the complex language practices of plurilingual individuals and communities, as well as the pedagogical approaches that use those complex practice » (García & Wei, 2014, p. 20), n'assiste-t-on pas déjà à un changement de paradigme marqué par le passage de « langue » à « pratiques langagières complexes » ? Quant aux contextes, en cheminant du Pays de Galles aux États-Unis, on passe des classes bilingues aux classes multilingues.

## 2. Quelles réceptions en contexte européen ? Le *translanguaging* en question

Ces constats permettent de prendre la mesure des transformations produites au niveau du cadre conceptuel de cette notion en débat lors de son voyage outre Atlantique. Un détour par son étymologie permet d'obtenir de nouveaux éclairages et précisions à ce sujet, notamment la volonté d'abord de transcender les frontières entre les langues, prise en charge par le préfixe « trans- », suivie de l'abandon du mot « langue » au profit de "language + ing" qui invite à lire le « *languaging* comme action de création de sens située » (Wei, 2025, p. 7), comme quelque chose de mouvant.
Une nouvelle conception de la langue voit ainsi le jour, définie comme « une ressource multilingue, multimodale et multisensorielle de création de sens et de signification » (Wei, 2025, p. 2). Cette perspective implique, en creux, plusieurs remises en cause d'ordre conceptuel : elle neutralise la dichotomie entre « codes linguistiques » et « moyens de communication non linguistiques » (Wei, 2025, p. 3), interroge la définition des langues nommées considérées « comme des constructions politiques et idéologiques » (Wei, 2025, p. 6) et leurs frontières, et conteste ce faisant « l'idée même du multilinguisme » (García & *al.,* 2017*,* p. 8). L'impact de ce positionnement se reflète d'abord au niveau des questions de recherche, qu'il s'agit de renouveler et de poser autrement, dans un souci de distanciation par rapport à ce que les auteurs du *translanguaging* appellent la « pensée abyssale » (García & *al.* 2021) caractérisant les « chercheurs en codeswitching » qui « sont supposés traiter de manière condescendante les bilingues racisés » (MacSwan & Rolstad, 2025, p. 15). En toute logique, il affecte les méthodes de recherche et d'analyse scientifiques aussi dans le but de les décoloniser (Wei, 2025, p. 5). Notons encore que l'effet domino qui résulte de la nouvelle conception de la langue se répercute à un niveau terminologique également. Chez Wei (2025), dans un de ses derniers écrits, cela donne lieu à une surutilisation de l'adjectif « soi-disant » pour qualifier les termes en usage servant à nommer les pratiques plurilingues lorsqu'il parle de « soi-disant multilingues » (p. 4), de « soi-disant représentation et […] traitement des différentes langues nommées" (p. 7), de « soi-disant "codes linguistiques" » (p. 3), de « soi-disant mots non anglais » (p. 11). Il apparait clairement que l'appareil conceptuel élaboré dans ce mouvement dépasse le cadre strictement linguistique pour s'inscrire dans des débats de nature plus largement idéologique (Beacco, 2025).

Force est de constater que dans ce déplacement de la conception du *translanguaging* chez Williams à celle de García, qui a largement contribué à sa diffusion planétaire, la notion semble avoir fait peau neuve sur plusieurs plans. Mais ce passage, n'est-il pas en même temps responsable de la perte de certaines facettes qui faisaient précisément l'originalité même de la notion, comme nous venons de le voir *supra* (voir la définition de Williams) ? Chemin faisant, ne contribue-t-il pas également à entretenir une confusion avec d'autres notions mobilisées depuis fort longtemps pour désigner, les pratiques « d'alternance des langues » (Castellotti & Moore, 1999) en classe et hors de la classe ? De même, la notion de *translanguaging* ne tend-elle pas parfois à se confondre avec la notion de répertoire (Blommaert & Backus, 2011), comme lorsque García (2023) affirme « For me, *translanguaging* is not just about going across languages, for I know that when my 4-year grand daughter tells me things like: "It's a journal para estudiantes que write", she is not confused; she is not mixing languages or switching. She is simply producing her language with all the features of the repertoire that is available to her. That is, her competence is unitary, for she is not drawing from two separate cognitive/linguistic boxes, but from one (García & Wei, 2014 ; Otheguy & *al.*, 2015) » ? Dans la continuité de cette réflexion, on peut noter que les traits notionnels successifs acquis par la notion dans la phase de sa réappropriation américaine donnent à voir le *translanguaging* comme une pratique langagière fluide et non compartimentée, ce qui fait penser aux pratiques plurilingues. On ne peut manquer de se demander alors : « Avait-on besoin de nouveaux concepts, finalement, pour décrire des phénomènes sociaux vieux comme le monde humain ? Ces concepts sont-ils vraiment nouveaux ? » (Moore, 2019, p. 44). Et, de surcroit, si le fil du débat est coupé ou partiel : « quelles peuvent être les implicati
ons d'une utilisation peu réfléchie ou non critique de cette notion sur les pratiques de recherche, de formation et d'enseignement ? » (Cavalli & Egli Cuenat, 2024).

L'esquisse, certes très succincte, des bouleversements induits par le *translanguaging* dans le paysage des sciences du langage invite à (s')interroger (sur) sa réception en Europe et particulièrement en France [2] où son interprétation oscille entre intérêt, enthousiasme, réserves, voire critiques, tout en suscitant de nombreuses interrogations. Ces dernières portent sur 1) l'univers conceptuel du *translanguaging*, les éléments qui le constituent, leur inscription et leur positionnement au regard des cadres existants ; 2) les choix épistémologiques qui les sous-tendent et leurs implications (socio)linguistiques, pédagogiques, mais aussi politiques ; 3) le *translanguaging* comme théorie et comme pratique pédagogique ; 4) la place accordée à la recherche empirique ; 5) la prise en compte des spécificités des contextes de recherche et d'intervention ; 6) les rapprochements et distances avec des notions comme alternance codique (ou alternance de langues), plurilinguisme, approches plurielles, et d'autres pratiques/démarches. Est-il encore pertinent de poursuivre ce débat ? Ainsi que le dit très justement Moore (2019, p. 57) :

« les concepts sont lus, compris et repris dans des contextes socio-historiquement situés et dans des langues particulières. Ils s'inscrivent en écho ou en dissonance dans des discours déjà circulants et il est nécessaire de comprendre ces temporalités, ces

spécificités et les enjeux de pouvoir dans lesquels ils s'inscrivent, qui les poussent et les repoussent. »

Ces préoccupations et questionnements d'ordre principalement épistémologique et abordés dans une perspective européenne sont à l'origine du présent volume issu de la deuxième édition d'une série de workshops consacrés à des notions en débat, organisée à l'Université de Saint-Étienne, les 23 et 24 novembre 2023 [3].

# 3. Les workshops « Notion en débat » et invitation au présent volume

Les workshops « Notion en débat », fruit d'une coopération interuniversitaire entre trois laboratoires français – CLLE Montaigne (Université de Bordeaux Montaigne), ECLLA (Université de Saint-Étienne) et Lidilem (Université de Grenoble Alpes) [4] – ont pour ambition d'explorer des outils, concepts et cadres théoriques essentiels aux recherches et à la pensée scientifique en sciences humaines et sociales, principalement en sociolinguistique et en didactique des langues, et d'engager ou développer une réflexion épistémologique à leur égard. Elles jouent à ce titre un rôle structurant pour nos champs de recherche et de ce fait, comme le soulignent Stengers et Schlanger, « poser le problème des concepts scientifiques, c'est immédiatement poser le problème de *leur pouvoir*. Et se poser le problème de leur pouvoir, implique que ce pouvoir ne peut être considéré comme normal ou allant de soi » (1988, p. 24).

Le format « workshop » est lié à la nécessité de (se) réunir (entre) chercheurs de différents horizons afin d'échanger, de collaborer et de débattre autour des notions proposées et de les aborder dans leur complexité et dans une perspective pluridisciplinaire, ouverte et attentive à leurs circulations et à leurs migrations. Par ailleurs, en sus de sa souplesse et de sa pertinence pour ce type de démarche, le workshop bénéficie d'une reconnaissance institutionnelle dans le monde universitaire. L'organisation des workshops « Notion en débat » s'inspire à la fois des ateliers débats, conçus par Claude Germain en 1993-1994 à Montréal, fondés sur l'analyse de textes proposant la problématisation d'une notion ainsi que des journées d'études organisées par Didier de Robillard, Isabelle Pierozak et Philippe Blanchet en 2003 à Rennes [5] qui privilégiaient le modèle de discussions autour d'un « texte incitatif ». Ainsi, chaque workshop est systématiquement structuré autour d'un texte incitatif, élaboré en amont par un conférencier invité et servant de point de départ à la discussion. Ce texte est ensuite soumis à la lecture de réactants – enseignants-chercheurs, jeunes docteurs, doctorants, praticiens – qui interviennent lors d'une table ronde afin de réagir aux propositions formulées, de confronter leurs propres points de vue à ceux développés dans le texte et d'en discuter les implications en fonction de leurs contextes d'étude.

En privilégiant une perspective européenne, le volume rassemble plusieurs contributions développant certaines des présentations orales données à l'occasion du workshop. Il est organisé autour de deux textes incitatifs : le premier est celui de Luci

Nussbaum autour duquel s'articulent les contributions de Ana Isabel Andrade, de Christine Hélot et Anna Stevanato et de Rosa Pugliese et Greta Zanoni ; le second, proposé par Jürgen Erfurt, est discuté par Malika Pedley et Claude Cortier. Une note de synthèse des interventions de cette rencontre scientifique, élaborée avec brio par Christian Degache, clôture le numéro.

## Bibliographie


Auer, P. (2022). 'Translanguaging' or 'Doing Languages' ? Multilingual Practices and the notions of 'Codes'. In J. MacSwan (ed.), *Multilingual Perspectives on Translanguaging.* Multilingual Matters, 126-153. https://doi.org/10.21832/9781800415690-007

Auger, N. (2025). PLURENSA (PLURilinguisme ENSeignement Apprentissage / Plurilingualism Teaching and Learning / Plurilingüismo Enseñanza Aprendizaje. *Lhumaine* 5|25. https://lhumaine.numerev.com/numeros/205-revue-5-plurensa-plurilinguisme-enseignement-apprentissage-plurilingualism-teaching-and-learning-plurilinguismo-ensenanza-aprendizaje

Babault, S. & Bento, M. (dirs.) (2023). Pratiques translangagières dans l'enseignement-apprentissage des disciplines en contexte bi- ou plurilingue. *Lidil 67*.

Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3rd ed.). Multilingual Matters.

Beacco, J.-C. (2025) Quelques réactions à la communication de Jim Cummins (Université de Toronto). *LHUMAINE*, (5). https://doi.org/10.34745/numerev_2505

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007a). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (version intégrale). Éditions du Conseil de l'Europe.

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007b). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (version de synthèse). Éditions du Conseil de l'Europe.

Blommaert, J. & Backus, A. (2011). Repertoires revisited: "Knowing language" in superdiversity ». *Working Papers in Urban Language and Literacies* 67, 1- 26. En ligne : https://www.kcl.ac.uk/ecs/research/researchcentres/ldc/publications/workingpapers/abstracts/wp067-repertoires-revisitedknowing-language-in-superdiversity

Castellotti, V. & Moore, D. (1999). *Alternance des langues et construction des savoirs*. ENS Éditions.

Causa, M., Galligani, S., Totozani, M. & Villa-Perez, V. (2024). Contexte, une notion en débat. *Cahiers internationaux de sociolinguistique* 2024|2, 25.

Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Didier.

Cavalli, M. & Egli Cuenat, M. (2024). Translanguaging – effet de mondialisation ou de domination ? *Recherches en didactique des langues et des cultures* 22|2. https://journals.openedition.org/rdlc/13796

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

*Apprendre, enseigner, évaluer*. Éditions du Conseil de l'Europe.
Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : Vers un Cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : Études préparatoires*. Éditions du Conseil de l'Europe.
Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research Spring* Vol. 49, No. 2.
Cummins, J. (2016). L'éducation bilingue : perspectives internationales sur la recherche et les politiques linguistiques éducatives. Dans C. Hélot & J. Erfurt (dir.), *Éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Lambert-Lucas.
De Robillard, D., Pierozak, I. & Blanchet, P. (2003). Postface en guise de préface ? Singulier, duel ou pluriel ? *Cahiers de sociolinguistique* 8(1), 5-9.
Duverger, J. & Maillard, J.-P. (1996). *L'enseignement bilingue aujourd'hui*. Albin Michel.
Faltis, C. (1990). New directions in bilingual research design: The study of interactive decision making. In R. Jacobson & C. Faltis (eds.). *Language distribution issues in bilingual schooling* (pp. 45-57). Multilingual Matters.
García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
García, O. (2023). Translanguaging décloisonnement: An epilogue. *Lidil* 67. https://journals.openedition.org/lidil/11441?utm_source=chatgpt.com
García, O., Flores, N. & Spotti, M. (2017). Language and society: A critical poststructuralist perspective. In O. García, N. Flores & M. Spotti (eds.), *The Oxford handbook of language and society* (pp. 1-16). Oxford University Press.
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), 203-228.
García, O. & Wei, L. (2014). The translanguaging turn and its impact (Chap. 2). In O. García & L. Wei (eds.), *Translanguaging: Language, bilingualism and education* Palgrave Pivot. https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137385765_3
Jacobson, R. (1983). Can two languages be acquired concurrently? Recent developments in bilingual methodology. In H.B. Altman & M. McClure (eds.), *Dimensions: Language* 82 (pp. 110-131). University of Louisville Press.
Jacobson, R. (1990). Allocating two languages as a key feature of a bilingual methodology. In R. Jacobson & C. Faltis (eds.), *Language distribution issues in bilingual schooling* (pp. 3-17). Multilingual Matters.
Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13803611.2012.718488
MacSwan, J. & Rolstad, K. (2025). Idéologies linguistiques sans fondement : Une brève histoire de la théorie du translanguaging. *L'Humaine* 5, 1-37. https://lhumaine.numerev.com/accueil
Moore, D. (2019). Conversations autour du plurilinguisme. Théorisations du pluriel et pouvoir des langues. *Cahiers de l'ILOB* 10. https://uottawa.scholarsportal.info/ottawa/index.php/ILOB-OLBI/article/view/3828/3775
Stengers, I. & Schlanger, J. (1988). *Les concepts scientifiques : Pouvoir et invention*. Gallimard.

Titone, R. (1972). *Bilinguismo precoce ed educazione bilingue*. Armando Editore.
Thomas, E. M., Siôn, C. G., Jones. B., Dafydd, M., Lloyd-Williams, S.W., Tomos, Rh., Lowri Jones, L. M., Jones, D., Maelor, G., Evans, Rh. & Caulfield, G. (2022). Translanguaging: A quick reference guide for educators. National Collaborative Resources: Aberystwyth University and Bangor University. https://hwb.gov.wales/repository/resource/273928d8-b35e-4369-bfff-c47b98acb578/overview
Wei, L. (2025). Translanguaging et alternance codique : Quelle est la différence ? *L'Humaine* 5, 1-13. https://lhumaine.numerev.com/accueil
Williams, C. (1994). *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]* (Unpublished doctoral dissertation). University of Wales.
Williams, C. (1996). Secondary education: Teaching in the bilingual situation. In C. Williams, C. Lewis & C. Baker (eds.), *The language policy: Taking stock* (pp. 39-78). CAI.
Williams, C. (2002). *Ennill iaith: Astudiaeth o sefyllfa drochi yn 11–16 oed [A language gained: A study of language immersion at 11–16 years of age]*. School of Education.
Williams, C. (2003). Defnyddio trawsieithu i ddatblygu llythrennedd deuol [Using translanguaging to develop dual literacy]. In G. Roberts & C. Williams (eds.), *Addysg Gymraeg – Addysg Gymreig* (pp. 288-312). School of Education.

[1] Nous faisons référence aux propos de Williams dans la préface de la publication de Thomas & *al.* (2022, p. 6) : « Ironically, 'translanguaging' has developed immensely internationally, thanks to the attention devoted to it by Ofelia García and her colleagues, although its definition and the concept have been expanded and extended. She mentions it as a method of developing the second language almost from the beginning, but my interpretation of translanguaging was as a strategy for children who had a fair grasp of one language and a fairly good oral grasp of the other. It was also a strategy to maintain and develop bilingualism rather than transmitting a second language to children from the beginning ».
[2] En France, deux numéros de revues lui sont récemment consacrés, entièrement ou en partie : le numéro 67|2023 de la revue *Lidil*, coordonné par S. Babault et M. Bento (https://journals.openedition.org/lidil/11406) et le numéro 5|2025 de la revue Lhumaine, coordonné par N. Auger (https://lhumaine.numerev.com/numeros/205-revue-5-plurensa-plurilinguisme-enseignement-apprentissage-plurilingualism-teaching-and-learning-plurilinguismo-ensenanza-aprendizaje).
[3] Participaient au workshop, dans l'ordre de leurs interventions : Luci Nussbaum, Ana Isabel Andrade, Mariella Causa, Stéphanie Galligani, Rosa Pugliese, Ana Stevanato, Sandra Tomc, Christine Perego, Jurgen Erführt, Chiara Bemporad, Encarnacion Carrasco Perea, Malika Pedley, Valeria Villa-Perez, Noël Azzara, Andrea Young, Ainhoa Aispuru, Claude Cortier, Greta Zanoni, Benoit Rincé, Constance Lejeune et Christian Degache.
[4] Le premier workshop interlaboratoire a été organisé à l'Université Grenoble Alpes, les 9-10 juin 2022, autour de la notion de contexte et a donné lieu à une publication

majeure : Causa M., Galligani S., Totozani M. & Villa-Perez V. (2024). Contexte, une notion en débat. *Cahiers internationaux de sociolinguistique* 2024|2, 25.
[5] De Robillard D., Pierozak I. & Blanchet P. (2003). Postface en guise de préface ? Singulier, duel ou pluriel ? *Cahiers de sociolinguistique* 1 (8), 5-9. https://shs.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2003-1-pag