LHUMAINE

N° 5 | 2025
PLURENSA (PLURilinguisme ENSeignement Apprentissage / Plurilingualism Teaching and Learning / Plurilingüismo Enseñanza Aprendizaje)

Translanguaging et langues minoritaires

Jasone CENOZ

Édition électronique :
URL : https://lhumaine.numerev.com/articles/revue-5/2346-translanguaging-et-langues-minoritaires
DOI : numerev_2498
Date de publication : 01/06/2025

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

Pour **citer cette publication** : CENOZ, J. (2025) Translanguaging et langues minoritaires. *LHUMAINE*, (5). https://doi.org/10.34745/numerev_2498

L’objectif de cet article est d’analyser la situation des langues minoritaires, en particulier le basque, dans la sphère sociale et éducative, dans la perspective pédagogique du *translangaging*. L’accent est mis sur le basque dans la Communauté autonome du Pays basque, en Espagne. Il examine tout d’abord l’évolution du nombre de bascophones au cours des dernières années et sa relation avec les politiques linguistiques des différentes régions. Ensuite, il examine le défi que représente l’utilisation du basque dans la société et dans les écoles. La différence entre les approches monolingues et multilingues de l’enseignement des langues et les caractéristiques du translinguisme pédagogique sont ensuite abordées. Enfin, la nécessité de créer des espaces dédiés exclusivement à l’utilisation des langues minoritaires, comme le basque, afin de garantir leur utilisation, est soulignée.

Mots-clés :
Multilinguisme, Conscience métalinguistique, Uskera (ou langue basque), Répertoire linguistique, Cognats

---

Introduction

Dans cette contribution, nous nous concentrons sur le concept de *translanguaging* en rapport avec les langues minoritaires. Le concept de *translanguaging* trouve son origine dans l’éducation bilingue au Pays de Galles et a connu un développement important ces dernières années. Cet article s’intéresse au *translanguaging* dans le contexte de l’enseignement-apprentissage de l’euskera, de l’espagnol et de l’anglais dans l’éducation multilingue de la Communauté autonome du Pays basque (CAPV) en Espagne. La première section traite de la situation de l’euskera en faisant référence à l’ensemble du Pays basque (Euskal Herria), pour se concentrer ensuite sur l’éducation multilingue de la CAPV. Par la suite, nous comparons les perspectives monolingues et multilingues ainsi que l’approche multilingue dans l’éducation et la recherche sur le multilinguisme. Le concept de *translanguaging* et sa relation avec les langues minoritaires sont également expliqués. Dans la dernière partie de l’article, le concept de *translanguaging* est analysé sur le plan pédagogique, et la nécessité de créer des espaces pour que les langues minoritaires puissent s’épanouir est soulignée, afin de rendre le *translanguaging* durable dans le contexte des langues minoritaires.

L’euskera

La langue basque (euskera) est parlée au Pays basque ou Euskal Herria, qui s’étend au

nord et au sud des Pyrénées. Le Pays basque est composé de sept provinces : trois en France (Lapurdi, Nafarroa Beherea et Zuberoa) et quatre dans deux communautés autonomes d'Espagne (la Communauté autonome du Pays basque et la Navarre). La population totale d'Euskal Herria est d'environ trois millions de personnes, et la région la plus peuplée est la Communauté autonome du Pays basque (CAPV), avec 2 196 745 habitants (Eustat, 2023).

Bien que des théories lient la langue basque (euskera) à d'autres langues, son origine reste inconnue. Contrairement au français et à l'espagnol, l'euskera n'est pas une langue romane d'origine indo-européenne (Lakarra, 2017). Malgré des siècles de contact avec le français et l'espagnol, le vocabulaire, la morphologie et la syntaxe de l'euskera sont complètement différents de ceux du français et de l'espagnol. Le tableau 1 présente les différences dans les noms des membres de la famille en euskera par rapport au français et à l'espagnol.

| Tableau 1. Noms de famille en euskera, français et espagnol |

Euskera	**Francés**	**Español**
aita	père	padre
ama	mère	madre
semea	fils	hijo
alaba	fille	hija
anaia	frère	hermano
Arreba/ahizpa	sœur	hermana

La différence entre les langues se manifeste également au niveau morphologique et syntaxique dans les exemples suivants :

· Euskera : *Mirenek txakur bat eta bi katu ditu*
Français : *Miren a un chien et deux chats*
Espagnol : *Miren tiene un perro y dos gatos*

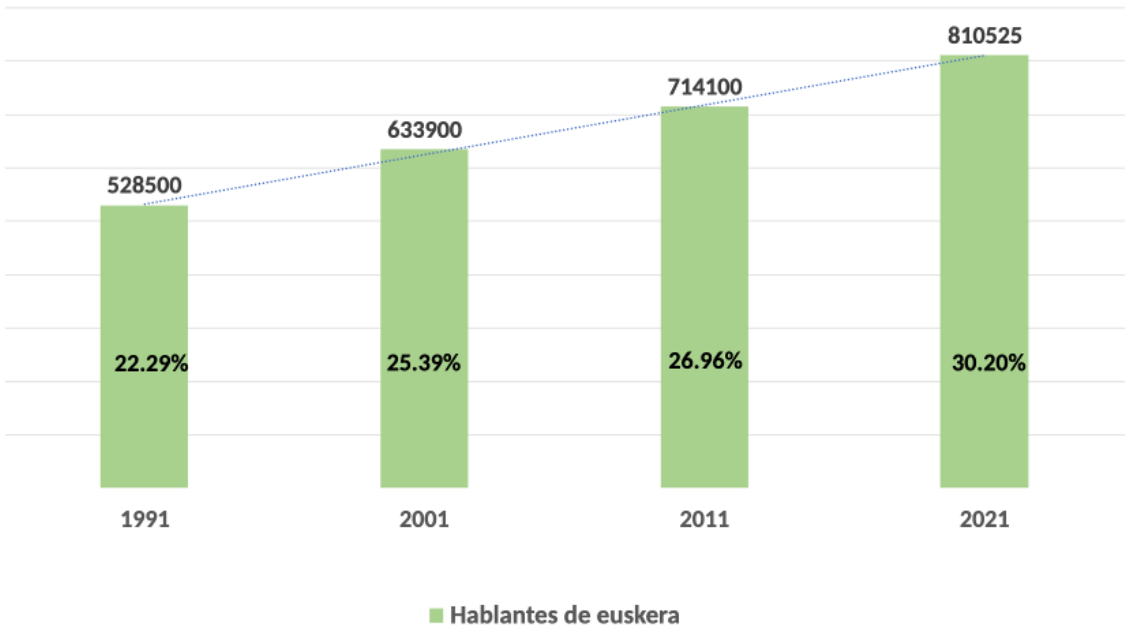
Dans ces exemples, nous pouvons observer que, contrairement au français et à l'espagnol, les verbes (ditu et bizi da) se placent à la fin de la phrase en basque. De plus, comme le basque possède des déclinaisons, nous pouvons remarquer la terminaison de la déclinaison de l'ergatif « ek » (Mirenek) dans le sujet d'un verbe transitif, ainsi que celle de la déclinaison locative « n » dans Hendaian (Hendaye/Hendaya).

Le basque est une langue minoritaire dans tous les territoires du Pays basque. La langue basque était largement parlée dans la majeure partie du Pays basque et même dans les régions voisines au Moyen Âge, mais depuis, le territoire où l'on parle le basque s'est réduit en raison du contact avec les langues romanes. La langue basque a subi un recul important au cours des trois derniers siècles, et particulièrement au XX^{e} siècle, pour des raisons politiques, sociales et économiques. Aujourd'hui, toutes les personnes qui parlent basque au Pays basque sont également locuteurs de l'espagnol

ou du français et, dans de nombreux cas, d'autres langues.

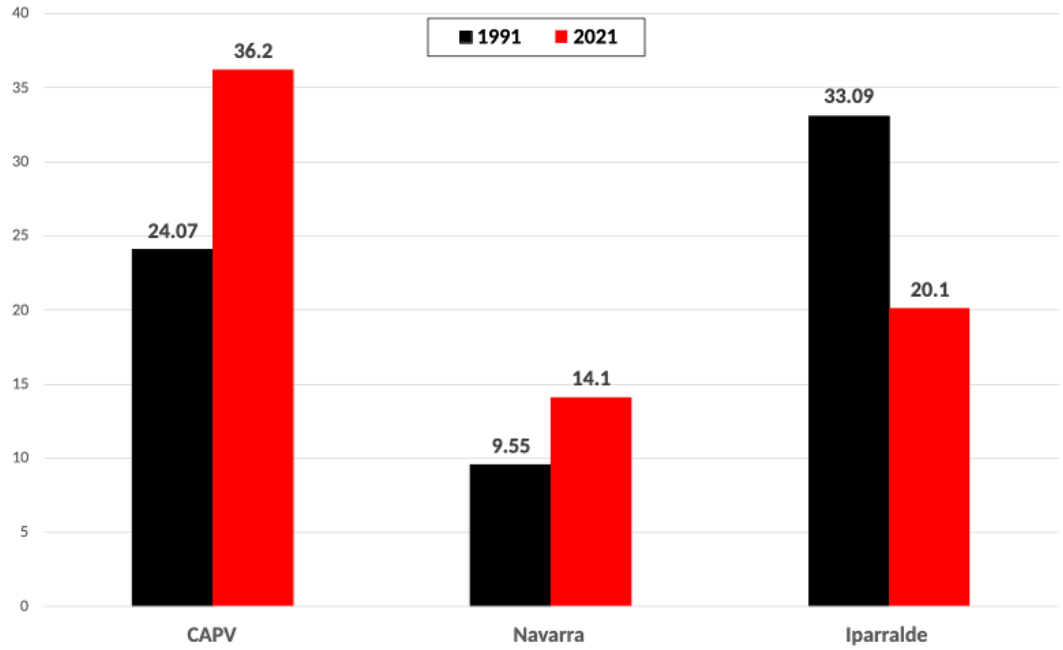
Selon la plus récente enquête sociolinguistique (Gouvernement basque, 2023), 30,2 % de la population âgée de plus de 16 ans au Pays basque, soit 810 525 habitants, savent parler basque. Le nombre de locuteurs basques a augmenté au fil des années, comme on peut le voir dans la Figure 1.

Figure 1. Locuteurs du basque en Euskal Herria. Élaboration propre, basée sur Eustat (2023)



Le nombre et le pourcentage de locuteurs du basque ont augmenté ces dernières années, mais il existe des différences importantes entre la Communauté autonome du Pays basque (CAPV), la Navarre et le Pays basque nord. Ces différences sont clairement visibles dans la Figure 2.

Figure 2. Locuteurs du basque dans la CAPV, la Navarre et le Pays basque nord. Élaboration propre, basée sur Eustat (2023)



La figure montre les différences en termes de compétences linguistiques entre ces trois territoires. Dans la CAPV, 36,2 % de la population (âgée de 16 ans et plus) est bascophone, et ce pourcentage a considérablement augmenté par rapport à 24,07 % (Gouvernement basque, 2023). Dans les deux autres territoires, le pourcentage de locuteurs basques est bien plus faible. En Navarre, le pourcentage n'était que de 9,55 % en 1991 et a grimpé à 14,10 % au cours des trente dernières années (Gouvernement de Navarre, 2023). Les données montrent une forte diminution au Pays basque nord (Pays basque français), où le pourcentage de locuteurs était de 33,09 % en 1991 et a chuté à 20,10 % en 2021 (Office public de la langue basque, 2023).

Ces différences sont liées à la politique linguistique des différents territoires. Le processus de revitalisation a été très intense dans la CAPV, où le basque est langue officielle. Depuis la promulgation du Statut d'autonomie pour le Pays basque (1979), l'une des priorités du Gouvernement basque a été la revitalisation de la langue basque (Gorter *et al*., 2014). Dans la CAPV, l'usage du basque dans l'éducation s'est intensifié, comme nous le verrons dans la section suivante. En outre, des progrès importants ont été réalisés dans divers domaines tels que l'administration, les médias, les publications ou encore la publicité. En Navarre, le régime juridique et la politique linguistique en faveur du basque sont plus faibles que dans la CAPV, notamment dans les zones linguistiques où l'euskara est moins utilisé. Au Pays basque nord, le régime juridique et la politique linguistique en faveur du basque sont encore plus faibles, et le nombre de locuteurs a nettement diminué.

- Euskera : *Miren Hendaian bizi da*
- Français : *Miren vit à Hendaye*

- Espagnol : *Miren vive en Hendaya*

Malgré les progrès réalisés au cours des dernières décennies, le basque occupe encore une position faible dans tout l'Euskal Herria**.** Même dans la CAPV, l'espagnol reste la langue dominante dans la plupart des régions et, dans de nombreuses situations, l'usage du basque ne répond à aucune nécessité communicative. Selon l'*Atlas des langues en danger dans le monde* de l'UNESCO, le basque est considéré comme une langue vulnérable (Moseley & Nicolas, 2010).

La vulnérabilité du basque peut être constatée dans les données dont nous disposons sur son utilisation. L'enquête sociolinguistique de 2021 montre que le basque est utilisé beaucoup moins fréquemment que l'espagnol ou le français. Les données, qui concernent la population de plus de 16 ans, indiquent que seulement 21,9 % des habitants de la CAPV utilisent le basque autant ou plus que l'espagnol (Gouvernement basque, 2023), et ce pourcentage est de 6,8 % en Navarre (Gouvernement de Navarre, 2023). Au Pays basque nord, le pourcentage est également assez bas, à 7,1 % (Office public de la langue basque, 2023). L'usage du basque dans la rue fait l'objet d'une autre étude (Soziolinguistika Klusterra, 2022). Les données sont recueillies par observation directe des interlocuteurs dans l'espace public par des observateurs qui n'interfèrent pas et ne posent aucune question aux sujets. L'usage moyen du basque dans toutes les conversations observées dans l'ensemble du Pays basque était de 12,6 % lors de la mesure de 2021.

Le basque dans l'éducation en CAPV

Dans le cadre de la politique linguistique visant à revitaliser l'usage du basque, le système éducatif de la CAPV joue un rôle crucial. En 1978, la Constitution espagnole a déclaré l'espagnol langue officielle de l'État et a garanti aux Espagnols le droit d'utiliser leur langue, mais elle a également ouvert la possibilité de reconnaître d'autres langues comme co-officielles dans leurs propres territoires. En 1982, la Loi de Normalisation du Basque (Loi 10/1982, BOPV 16-12-1982) a reconnu le droit à tout étudiant de recevoir son enseignement en basque ou en espagnol, ainsi que le droit aux parents de choisir le moyen d'enseignement. Un an plus tard, les modèles linguistiques ont été établis. Les caractéristiques des trois modèles sont les suivantes :

· **Le modèle A** est destiné aux locuteurs dont l'espagnol est la langue familiale et qui choisissent de recevoir un enseignement en espagnol. Le basque est enseigné comme matière scolaire.

· **Le modèle B** est destiné aux locuteurs dont l'espagnol est la langue familiale et qui souhaitent devenir bilingues en basque et en espagnol. Le basque et l'espagnol sont utilisés comme langues d'instruction pendant environ 50 % du temps scolaire. Les deux langues sont également enseignées comme matières scolaires.

· **Le modèle D** a été initialement conçu comme un programme de maintien de la

langue pour les locuteurs dont le basque est la langue familiale. Ce programme utilise le basque comme langue d'instruction, l'espagnol étant enseigné comme matière. Le modèle D inclut désormais un grand nombre d'élèves dont l'espagnol est la première langue.

Il existe également le **modèle X**, destiné aux étudiants résidant temporairement dans la CAPV, mais le pourcentage d'élèves suivant ce modèle est très faible. Ces dernières années, on observe une plus grande diversité linguistique et un grand nombre de langues familiales, conséquences de l'immigration dans les trois modèles. Les modèles linguistiques ont été mis en place en 1983, à une époque où les langues familiales étaient le basque ou l'espagnol, mais la situation a changé ces dernières années.

Dans la Figure 3, nous pouvons voir la répartition des élèves dans les différents modèles linguistiques en enseignement primaire.

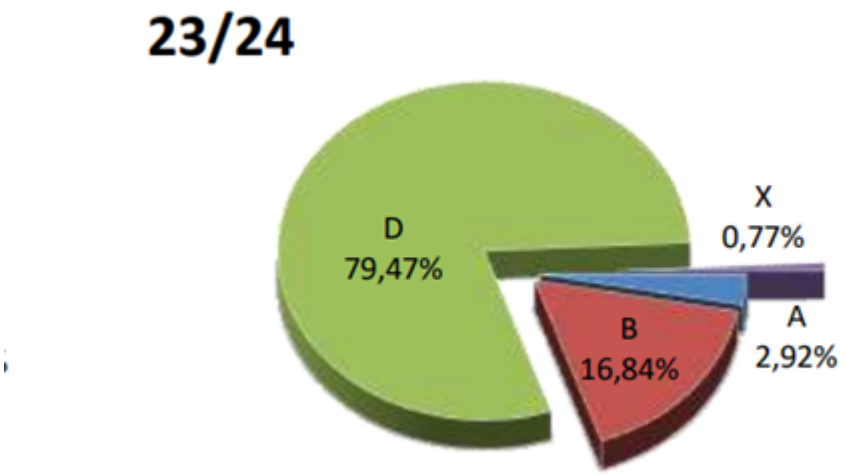


Figure 3. Répartition des modèles en enseignement primaire (6-12 ans)
Gouvernement basque, 2024

Nous pouvons observer que la majorité des élèves (79,47 %) de l'enseignement primaire sont scolarisés dans le modèle D et ont donc le basque comme langue véhiculaire. Suivent le modèle B avec 16,84 % des élèves de l'enseignement primaire, puis le modèle A avec 2,92 %. Le modèle X compte moins de 1 % des élèves.

En tenant compte du fait que, selon l'enquête sociolinguistique (Gouvernement basque 2023), 36,2 % de la population de la CAPV âgée de plus de 16 ans parle basque, les données indiquent qu'il est très fréquent que les parents choisissent la scolarisation en basque ou en basque et espagnol, même si cette langue n'est pas la langue familiale. Différentes raisons peuvent expliquer le choix du basque comme langue véhiculaire (Gorter *et al*., 2014). De nombreux parents optent pour l'éducation en basque pour leurs enfants parce qu'ils se sentent eux-mêmes basques, mais aussi parce que le basque

peut être utile pour leurs enfants sur le marché du travail. Aujourd'hui, le basque peut faciliter l'accès à des emplois dans l'enseignement, l'administration, le commerce et d'autres secteurs.

La répartition des élèves dans les différents modèles de l'enseignement secondaire obligatoire est illustrée dans la figure 4.

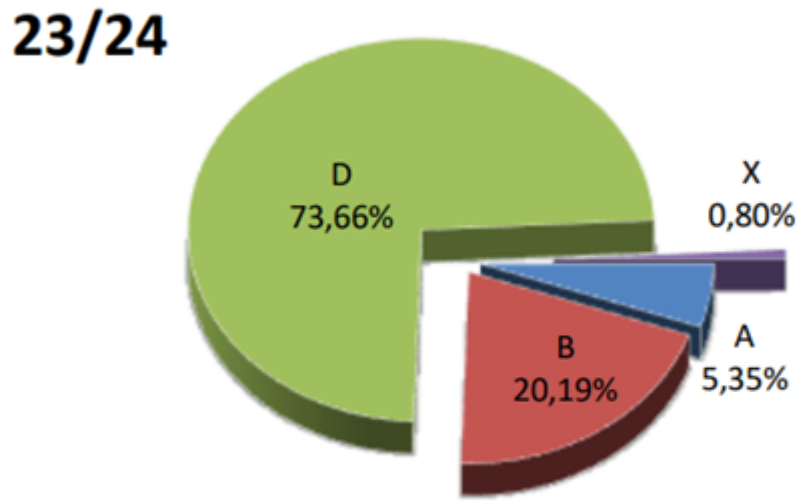


Figure 4. Répartition des modèles dans l'enseignement secondaire obligatoire (12-16 ans)
Gouvernement basque, 2024

Dans le cas de l'enseignement secondaire obligatoire, nous observons que la majorité des élèves (73,66 %) sont scolarisés dans le modèle D et ont donc le basque comme langue véhiculaire. Le modèle B suit avec 20,19 % des élèves de l'enseignement secondaire, puis le modèle A avec 5,35 %. Comme dans l'enseignement primaire, le modèle X représente moins de 1 % des élèves. Ces données montrent que la tendance est très similaire à celle de l'enseignement primaire et que le basque est la langue véhiculaire pour la majorité des élèves.

La répartition des élèves dans les différents modèles linguistiques semble indiquer que le basque occupe une position très forte dans le système éducatif de la CAPV. Cependant, il existe une grande inquiétude concernant l'usage du basque. Il est fréquent que la langue de communication entre les élèves soit l'espagnol, même lorsque le basque est la langue véhiculaire pour toutes les matières, à l'exception de la langue espagnole et de l'anglais dans le modèle D.

Martínez de Luna *et al*. (2024) ont mené une étude portant sur un total de 70 891 élèves, qui étaient en classe de 4^{e} de l'enseignement primaire (9-10 ans) dans le

modèle D entre 2011 et 2019. Tous les élèves avaient le basque comme langue d'instruction pour toutes les matières, à l'exception de la langue espagnole et de la langue anglaise, et ont répondu à un questionnaire comportant des questions sur l'usage du basque et de l'espagnol. Deux groupes d'élèves ont été identifiés : le premier groupe, « basque L1 » (47,9 %), est composé d'élèves dont la première langue (L1) est uniquement le basque, ou à la fois le basque et l'espagnol ; le deuxième groupe, « basque L2 » (52,1 %), regroupe les élèves dont la première langue (L1) est l'espagnol ou une autre langue que le basque. Les données sur l'usage du basque en classe et pendant la récréation sont présentées dans la figure 5. L'usage du basque dans cette figure correspond à la somme de l'usage exclusif du basque et de l'usage plus fréquent du basque que celui des autres langues.

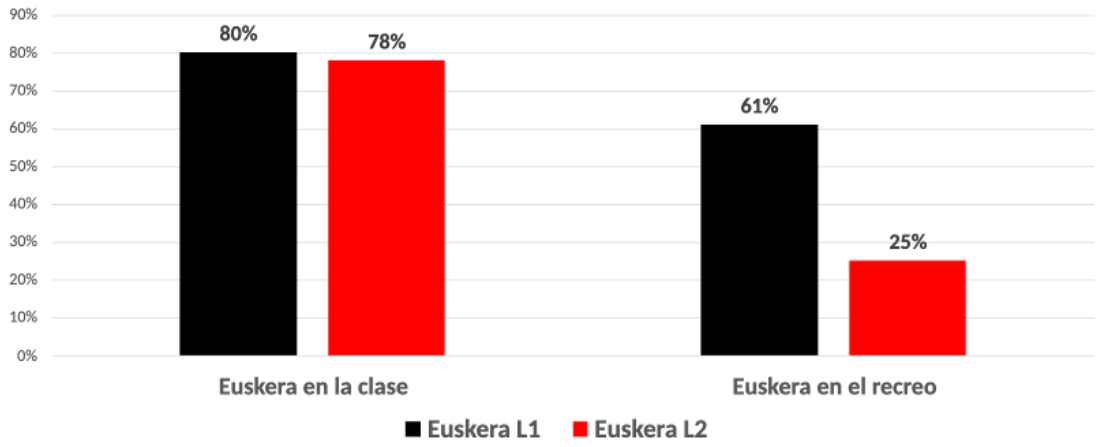


Figure 5. Usage du basque en classe et pendant la récréation (élèves de 4e du primaire dans le modèle D, 2011-2019)
Gouvernement basque, 2024

Les données de la figure 5 montrent l'usage du basque dans deux contextes : en classe et pendant la récréation. L'usage du basque inclut à la fois l'usage exclusif du basque et son usage plus fréquent que celui d'autres langues. On observe que l'usage du basque est significativement plus élevé en classe que pendant la récréation. Chez les élèves du groupe « basque L1 », 85 % utilisent majoritairement le basque en classe, tandis que ce pourcentage chute à 60 % pendant la récréation. Chez les élèves du groupe « basque L2 », l'usage du basque est inférieur : environ 55 % l'utilisent en classe, mais seulement 25 % le parlent pendant la récréation.

Ces données illustrent une tendance générale : bien que le basque soit la langue d'instruction pour la plupart des élèves du modèle D, son usage diminue considérablement dans des contextes informels, tels que la récréation. Cette différence

entre l'usage du basque en classe et dans les interactions sociales quotidiennes alimente les préoccupations des chercheurs et des éducateurs quant à l'efficacité des programmes éducatifs pour garantir la pratique et la pérennité de la langue basque en dehors du cadre scolaire.

Les données montrent que l'usage du basque est plus fréquent lors des interactions avec les professeurs en classe que pendant la récréation. Environ 80 % des élèves dont la première langue est le basque (L1) affirment utiliser toujours le basque ou l'utiliser plus que l'espagnol. Ce pourcentage est légèrement inférieur (78 %) pour les élèves qui ont le basque comme deuxième langue (L2). Pendant la récréation, l'usage du basque est bien plus faible. Environ 61 % des élèves dont la première langue est le basque utilisent le basque ou davantage de basque que d'espagnol durant la récréation. Ce pourcentage chute considérablement chez les élèves ayant le basque comme deuxième langue : seulement 25 % d'entre eux utilisent le basque ou davantage de basque que d'espagnol pendant la récréation.

Ces données indiquent que la situation du basque dans la CAPV est vulnérable, surtout si l'on considère que le basque est perçu comme une langue de contextes formels d'apprentissage, mais pas de communication informelle. L'étude de Martínez de Luna *et al*. (2024) se concentre sur les élèves de 4^{e} de primaire, mais dans des études portant sur l'usage du basque dans les établissements scolaires, incluant des élèves de 4^{e} de primaire (9-10 ans) et de 2de du secondaire (13-14 ans), il a été observé que l'usage du basque est encore moindre dans l'enseignement secondaire (Martínez de Luna, Pérez de Arriba & Suberbiola Unanue, 2020).

Dans la CAPV, des politiques assez intenses ont été développées pour protéger et promouvoir l'usage du basque, et les résultats sont plus positifs pour le basque que pour la Navarre ou le Pays basque nord. Cependant, les données sur l'usage du basque, tant dans les établissements scolaires qu'à l'extérieur, montrent que le basque reste vulnérable, à l'instar de nombreuses autres langues minoritaires. Les locuteurs de langues minoritaires sont souvent bilingues ou multilingues, car ils doivent parler la langue majoritaire et, souvent, aussi une troisième langue (Cenoz & Gorter, 2024). Les langues minoritaires comme le basque sont toujours en contact avec d'autres langues parlées par la majorité de la population. Par le passé, le basque était isolé dans certaines zones que l'on peut décrire comme des « zones de confort », mais aujourd'hui, l'espagnol ou le français sont les premières langues des élèves, et souvent, le basque n'est utilisé qu'à l'école.

De nos jours, il est possible de rédiger des documents juridiques en basque ou de réaliser un doctorat dans n'importe quelle discipline en basque, car cette langue a dépassé les environnements locaux et ruraux, quasi monolingues, pour s'insérer dans des contextes globaux, urbains et multilingues. Le basque est aujourd'hui l'une des langues du répertoire multilingue des habitants de la CAPV, aux côtés de l'espagnol, de plus en plus de l'anglais, et dans certains cas d'autres langues. Le Pays basque dans son ensemble devient de plus en plus multilingue et multiculturel, en raison de l'augmentation du nombre d'immigrants venant de différents pays ces dernières

années. Il est difficile de prédire l'impact de l'immigration sur la survie du basque, mais ce que l'on peut constater, c'est que le basque fait partie du répertoire linguistique des élèves de la CAPV et qu'il est en contact avec d'autres langues.

Dans la section suivante, nous discuterons de la manière dont les perspectives multilingues remplacent aujourd'hui les perspectives monolingues traditionnelles.

L'approche multilingue

L'enseignement-apprentissage du basque et des autres langues au Pays basque, ainsi que dans d'autres régions, s'est traditionnellement concentré sur des perspectives monolingues. Cette approche a été remise en question ces dernières années, car elle ne correspond pas à la manière dont les locuteurs multilingues utilisent et apprennent les langues. L'approche multilingue est désormais l'alternative envisagée, car elle reflète mieux la réalité du multilinguisme.

Tableau 2. Perspectives monolingues et multilingues

Perspective monolingue	Perspective multilingue
Les langues se contaminent entre elles	Les langues se renforcent entre elles
L'objectif est le multilinguisme équilibré dans toutes les situations	Les locuteurs multilingues utilisent leurs langues avec des objectifs différents et possèdent des compétences variées
Le locuteur natif monolingue et les sociétés monolingues sont la référence	Le locuteur multilingue compétent et les sociétés multilingues sont la référence

La première comparaison distingue « Les langues se contaminent entre elles » et « Les langues se renforcent entre elles » et suggère que dans une perspective multilingue, les langues ne sont pas ennemies. En effet, la connaissance et l'usage de plusieurs langues peuvent renforcer chacune d'elles. Cela peut se produire lorsqu'une personne identifie des similitudes entre les langues qu'elle parle déjà, facilitant ainsi le processus d'apprentissage et renforçant sa compétence dans toutes les langues.

Deuxièmement, l'idée du « multilinguisme équilibré dans toutes les situations » suppose qu'un individu doit avoir le même niveau de compétence dans toutes les langues qu'il parle, quel que soit le contexte ou la situation communicative. En revanche, « Les locuteurs multilingues utilisent leurs langues avec des objectifs différents et possèdent des compétences variées » signifie que les locuteurs multilingues peuvent avoir des niveaux de compétence et des préférences différents dans chaque langue qu'ils maîtrisent.

Troisièmement, « Le locuteur natif monolingue et les sociétés monolingues sont la référence » suggère qu'on a traditionnellement considéré le locuteur natif monolingue comme la norme de compétence linguistique et que les sociétés où l'on parle principalement une seule langue sont la norme. À l'opposé, « Le locuteur multilingue compétent et les sociétés multilingues sont la référence » indique qu'avec la grande diversité linguistique actuelle, il est de plus en plus reconnu que les locuteurs multilingues compétents et les sociétés multilingues sont les modèles prédominants dans la réalité.

D'une perspective multilingue, Cenoz & Gorter (2011, 2014) ont proposé le concept de « *Focus on Multilingualism* » / *L'approche multilingue* comme un modèle holistique comprenant trois dimensions : le locuteur multilingue, le répertoire linguistique total et le contexte social. Ces dimensions sont expliquées ci-dessous.

Le locuteur multilingue. Il est essentiel de reconnaître que l'élève qui apprend une seconde langue ou une langue supplémentaire est un locuteur multilingue, plutôt que de le considérer comme limité dans la langue cible. Le locuteur multilingue utilise les ressources linguistiques de son répertoire pour communiquer, et son niveau de compétence varie selon les langues et diffère de celui d'un locuteur monolingue. De plus, contrairement au locuteur monolingue, il s'adapte et passe d'une langue à l'autre en fonction de la situation sociale et des interlocuteurs.

Le répertoire linguistique total. Lorsque les locuteurs multilingues communiquent de manière naturelle, ils utilisent leurs langues comme une ressource. Les frontières entre les langues ne sont pas rigides mais souples. Contrairement aux monolingues, les locuteurs multilingues ont la possibilité d'utiliser des éléments de l'ensemble de leur répertoire linguistique pour communiquer efficacement.

Le contexte social. Cela fait référence à l'environnement dans lequel se déroulent l'apprentissage et l'usage des langues, qu'il soit physique ou virtuel. La communication entre locuteurs multilingues s'inscrit dans le contexte social dans lequel ont lieu les pratiques communicatives. Ce contexte peut se situer aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur des établissements scolaires.

L'approche multilingue se fonde sur la réalité des locuteurs multilingues et reconnaît les différences fondamentales avec les locuteurs monolingues. Cette approche met en lumière le potentiel d'établir des frontières perméables et flexibles entre les langues dans les contextes éducatifs, contrairement aux frontières rigides qui ont traditionnellement caractérisé l'enseignement des langues.

Le *translanguaging*

L'un des concepts les plus répandus en lien avec le multilinguisme est celui de « *translanguaging* » (ou « translanguer »). Ce terme trouve ses origines dans l'éducation bilingue au Pays de Galles, où il a été introduit sous le nom de « *trawsieithu* » dans les années 1980, puis traduit en anglais sous le terme

« *translanguaging* » (Lewis *et al*., 2012). C'est Cen Williams qui a forgé ce terme, faisant référence à une pratique pédagogique impliquant l'alternance entre la langue de l'input et celle de l'output dans les classes où le gallois et l'anglais sont les langues d'instruction. Par exemple, dans une classe de sciences, les élèves peuvent regarder une vidéo sur le système circulatoire en anglais, puis rédiger un résumé de la vidéo en gallois, ou inversement. À l'origine, le *translanguaging* est une pratique pédagogique planifiée qui repose sur l'utilisation systématique des deux langues. L'idée est que le *translanguaging* favorise une compréhension plus profonde en activant les structures et les vocabulaires tant en gallois qu'en anglais : « Le *translanguaging* exige une compréhension plus approfondie que la simple traduction, car il ne s'agit pas seulement de trouver des mots parallèles, mais de traiter et de transmettre un sens et une compréhension » (Lewis *et al.*, 2012 : 644).

Williams (2002) considère que le *translanguaging* peut présenter des avantages pour les élèves dont la première langue est l'anglais et qui ont appris le gallois à l'école, car ils doivent maintenir et développer leur compétence en gallois dans l'enseignement secondaire. L'utilisation des deux langues dans une même classe par le biais du *translanguaging* va à l'encontre de la tradition de séparation des langues et brise les limites d'une stricte division des langues spécifiques à chaque matière scolaire.

Il est intéressant de noter que le contexte de l'éducation bilingue au Pays de Galles présente d'importantes similitudes avec celui du Pays basque. Dans les deux cas, il existe une distance linguistique considérable entre la langue majoritaire et la langue minoritaire, et il est fréquent que des élèves dont la langue familiale est la langue majoritaire aient la langue minoritaire comme langue d'instruction.

García (2009) a élargi le concept de *translanguaging* et l'a adapté au contexte de l'éducation bilingue aux États-Unis. García (2009, p. 45) définit le *translanguaging* comme des « pratiques discursives multiples dans lesquelles s'engagent les bilingues afin de donner un sens à leurs mondes bilingues ». L'adaptation du concept de *translanguaging* à un autre contexte a donc entraîné une évolution du concept pour répondre à une nouvelle réalité politique et sociale :

> *Though we borrowed the term translanguaging from the work of Welsh educator Cen Williams (1994) […], it was a Latinx perspective that enabled us to develop a theory of translanguaging focusing on a transcendence that takes into account three "beyonds" […] beyond named languages, beyond the linguistic system, and beyond a simply "additive" approach to the education of bilinguals in order to engage their entire dynamic semiotic system.* (Seltzer & García 2019 : 13)
>
> [*Aunque tomamos prestado el término translanguaging del trabajo del educador galés Cen Williams (1994) […], fue una perspectiva latinx la que nos permitió desarrollar una teoría centrada en una trascendencia que tiene en cuenta tres "más allá" […]: más allá de las llamadas lenguas, más allá del sistema lingüístico, y más allá de un enfoque simplemente "aditivo" en la educación de bilingües para involucrar todo su sistema semiótico dinámico.*]

Dans le contexte éducatif, cette nouvelle conceptualisation du *translanguaging* met l'accent sur la reconnaissance et l'acceptation des pratiques discursives spontanées des élèves multilingues, qui incluent des éléments associés aux différentes langues de leur répertoire (García & Li, 2014). La conceptualisation du *translanguaging* par García et ses collègues a d'importantes implications sociales et a eu un impact considérable, tant aux États-Unis que dans d'autres pays. Cependant, elle a également suscité certaines controverses (voir par exemple Jaspers, 2018 ; Cummins, 2021 ; MacSwan, 2022). Parmi les chercheurs qui utilisent le concept de *translanguaging*, il est possible de distinguer ceux qui remettent en question l'existence de langues différenciées de ceux qui ne le font pas (Leung & Valdés, 2019).

Cenoz & Gorter (2017, 2021) distinguent entre le *translanguaging* pédagogique et le *translanguaging* spontané. Le *translanguaging* pédagogique est une théorie et une pratique didactiques qui fait référence à des stratégies pédagogiques intégrant deux langues ou plus. Le *translanguaging* spontané renvoie aux pratiques communicatives des personnes bilingues et multilingues dans des contextes naturels, où les frontières entre les langues sont fluides et en constante évolution. Le *translanguaging* pédagogique implique une planification de stratégies didactiques et est étroitement lié au concept original de *translanguaging* proposé par Williams (1994) au Pays de Galles. Il peut, comme dans le contexte de l'éducation bilingue galloise, désigner l'utilisation de différentes langues pour l'input et l'output, ou d'autres stratégies planifiées basées sur l'utilisation par les élèves de l'ensemble de leur répertoire linguistique. Par ailleurs, il est évident que les bilingues et plurilingues pratiquent le *translanguaging* de manière spontanée, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école, en utilisant les ressources de différentes langues de leur répertoire multilingue.

Le *translanguaging* et les langues minoritaires dans le contexte scolaire

Une langue minoritaire peut être utilisée comme langue d'instruction ou langue véhiculaire non seulement pour les élèves qui ont cette langue comme langue familiale, mais aussi, comme nous l'avons vu dans le cas du Pays basque, pour les élèves qui parlent la langue majoritaire. Cenoz & Gorter (2024) expliquent les caractéristiques de l'apprentissage des langues minoritaires en tant que secondes langues, et estiment que l'apprentissage d'une langue minoritaire dans le contexte scolaire présente des caractéristiques à la fois de l'acquisition des secondes langues et de l'apprentissage des langues étrangères :

> *On the one hand, minority languages are usually learned in the community where they are spoken, and there is the possibility of using them with other speakers, but on the other hand, speakers and learners of minority languages usually have the possibility of communicating in the majority language as well*. (Cenoz & Gorter, 2024:8)
>
> [*Por un lado, las lenguas minoritarias suelen aprenderse en la comunidad donde se hablan, y existe la posibilidad de utilizarlas con otros hablantes, pero, por otro lado, los hablantes y estudiantes de lenguas minoritarias suelen tener también la*

posibilidad de comunicarse en la lengua mayoritaria.]

L'une des grandes préoccupations concernant la revitalisation des langues minoritaires dans les contextes scolaires est l'usage de la langue, surtout lorsque la langue majoritaire est la langue familiale. Nous avons vu que les pourcentages d'usage sont relativement bas, même dans les cas où le basque est la langue d'instruction pour toutes les matières dans la CAPV (Martínez de Luna, Pérez de Arriba & Suberbiola Unanue, 2020 ; Martínez de Luna *et al*., 2024). Le problème de l'usage limité de la langue minoritaire — car il est possible de communiquer dans la langue majoritaire — existe également dans d'autres contextes, tels que le Pays de Galles (Parry & Thomas, 2024) ou l'Irlande (Ó Duibhir & Harris, 2024).

Aux États-Unis, le *translanguaging* a été associé à l'autonomisation des minorités en légitimant leurs pratiques linguistiques spontanées par leur acceptation et leur promotion dans les établissements scolaires. En pratiquant le *translanguaging*, on reconnaît et valide la manière dont les locuteurs bilingues communiquent. Dans ce contexte, les pratiques de *translanguaging* incluent des éléments de la langue minorisée dans des contextes où seul l'anglais était utilisé. En légitimant des pratiques linguistiques non standardisées, le *translanguaging* dans ces contextes soutient les locuteurs de langues minorisées. Dans ces cas, « le *translanguaging* pourrait être un mécanisme de justice sociale, surtout lorsqu'il s'agit d'enseigner à des étudiants issus de communautés linguistiques minorisées » (García & Leiva, 2014 : 200).

Le contexte des langues minoritaires régionales en Europe (basque, breton, corse, frison, gallois, irlandais, etc.) est différent. Compte tenu des différences de statut et du nombre de locuteurs entre la langue majoritaire et les langues minoritaires, le *translanguaging* peut encore renforcer davantage la langue majoritaire, au détriment des langues minoritaires. Nous pouvons observer cette différence de contextes dans la **figure 6**.

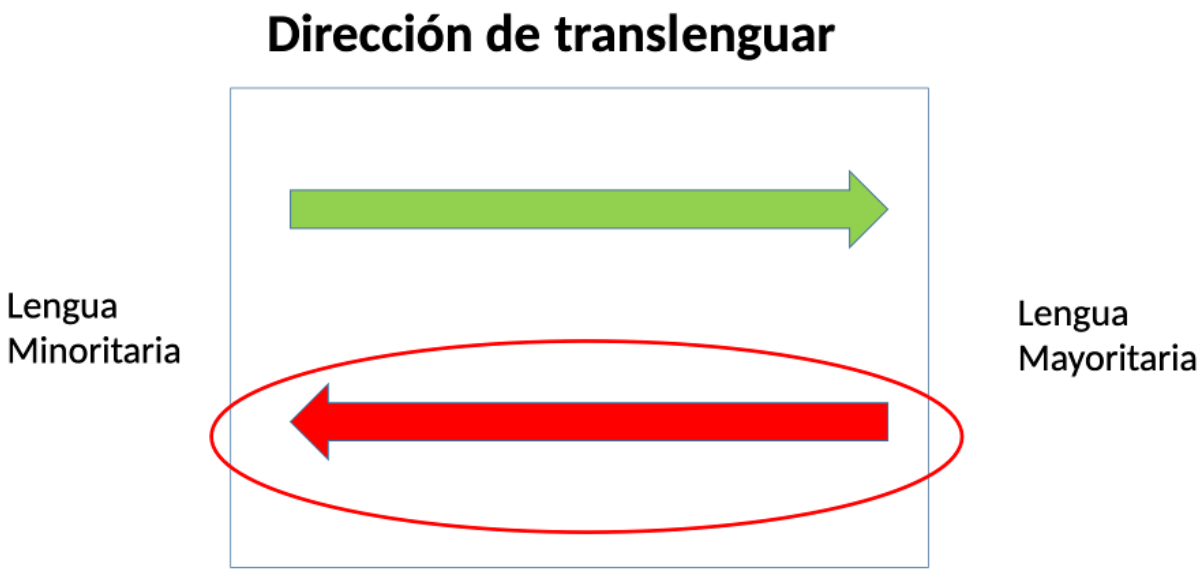


Figure 6. Orientation du *translanguaging*

Aux États-Unis, en translangageant de manière spontanée, la langue minoritaire s'introduit dans des espaces réservés à la langue majoritaire. À l'inverse, dans le cas des langues minoritaires régionales d'Europe, c'est la langue majoritaire qui pénètre les espaces de la langue minoritaire. Les élèves translangagent de manière spontanée lorsqu'ils parlent la langue minoritaire. Par exemple, lorsque les élèves de la CAPV qui ont le basque comme langue véhiculaire parlent espagnol, ils utilisent l'espagnol standard. Certes, certaines caractéristiques linguistiques associées à l'espagnol parlé au Pays basque peuvent être identifiées, mais l'espagnol reste la langue majoritaire et tous les élèves de la CAPV maîtrisent couramment l'espagnol. Cependant, ces élèves translangagent spontanément lorsqu'ils parlent la langue la plus faible, le basque, en introduisant des éléments de l'espagnol dans leur discours en basque.

Le problème est que, si l'on encourage les élèves à translangager spontanément dans des contextes où l'on parle une langue minoritaire comme le basque, cela peut entraîner l'occupation de l'espace réservé au basque par la langue majoritaire (Cenoz & Gorter, 2017). Il en résulterait que les élèves parlent un espagnol standard, mais pas le basque, utilisant plutôt des pratiques linguistiques mêlant basque et espagnol. Compte tenu de la position dominante de l'espagnol comme langue majoritaire, on pourrait s'attendre à ce que ces pratiques hybrides évoluent, à terme, vers un monolinguisme en espagnol.

Cette préoccupation est partagée par des chercheurs d'autres contextes de langues minoritaires (Musk, 2010 ; Lewis *et al*., 2012 ; Jones & Lewis, 2014 ; Hickey, 2013). Aux États-Unis et au Canada également, certains chercheurs ont exprimé leurs inquiétudes quant à la nécessité de préserver suffisamment d'espace pour les langues minoritaires dans les contextes d'éducation bilingue où l'anglais est la langue majoritaire (Ballinger

et al., 2017 ; Hamman, 2018 ; Fortune & Tedick, 2019).

Le contexte sociolinguistique et la vitalité des langues sont des éléments fondamentaux à prendre en compte pour analyser les avantages ou les inconvénients potentiels d'encourager les élèves à translangager de manière spontanée. Comme le soulignent Singleton & Flynn (2022 : 143) : « Cependant, dans d'autres contextes — les langues minoritaires menacées, d'une part, et les langues étrangères, d'autre part — il peut être légitime d'exiger un usage plus centré de la langue cible pendant le temps de classe, souvent limité. »

Les langues minoritaires régionales ont souvent survécu grâce à leur isolement, mais dans le contexte actuel de mondialisation, l'isolement n'est plus ni réaliste ni souhaitable. Les langues minoritaires sont aujourd'hui confrontées à de nouveaux défis liés à la mondialisation et à la mobilité des populations. Le *translanguaging* a toujours été une caractéristique des individus bilingues et multilingues, mais par le passé, certains locuteurs avaient peu de contact avec les langues majoritaires et pouvaient utiliser presque exclusivement la langue minoritaire. De nos jours, le contact entre les langues est beaucoup plus intense. Par exemple, dans le contexte de l'éducation multilingue de la CAPV, tous les élèves apprennent trois langues (basque, espagnol et anglais), et le français peut être choisi comme quatrième langue optionnelle dans certains cours. De plus, la diversité des langues familiales des élèves est plus grande.

Compte tenu du contexte actuel des langues minoritaires dans les régions européennes, la question est de savoir comment translanguer de manière durable sans que cette pratique ne fragilise les langues minoritaires. Les perspectives multilingues en acquisition des langues, telles que présentées dans *Focus on Multilingualism* / *L'approche multilingue* (Cenoz & Gorter, 2011 ; 2014), préconisent des frontières moins rigides entre les langues et l'utilisation des ressources de l'ensemble du répertoire linguistique. Il est possible et souhaitable de translanguer dans les contextes où l'on parle des langues minoritaires, mais cela doit se faire de manière durable. Dans la section suivante, nous verrons comment le *translanguaging* pédagogique et le maintien d'espaces permettant à la langue minoritaire de « respirer » sont des clés pour assurer un *translanguaging* durable dans ces contextes (voir également Cenoz & Gorter, 2017).

Translanguaging **pédagogique et espaces pour que les langues minoritaires respirent**

Cenoz & Gorter (2021) expliquent que le *translanguaging* pédagogique a pour objectif de développer la compétence multilingue dans le contexte éducatif, que ce soit dans les cours de langue ou dans les matières de contenu. Le *translanguaging* pédagogique est une théorie et une pratique qui se sont développées dans le cadre de l'éducation multilingue de la CAPV, mais qui peuvent être adaptées à d'autres contextes (voir par exemple Fuster & Bardel, 2024). Cette approche repose sur les principes et pratiques de la conception originale du *translanguaging* au Pays de Galles (Williams, 1994, 2002), mais va au-delà de l'alternance entre les langues pour l'input et l'output. Elle inclut

d'autres stratégies basées sur la reconnaissance des élèves comme étant multilingues et l'utilisation des éléments de tout leur répertoire linguistique. De plus, le *translanguaging* pédagogique ne se limite pas à deux langues, mais peut inclure trois langues ou plus. La différence clé entre *translanguaging* pédagogique et *translanguaging* spontané est que, dans le premier cas, il est planifié, tandis que dans le second, il ne l'est pas.

Le *translanguaging* pédagogique s'inscrit dans une perspective multilingue et s'oppose à l'isolement des langues, mais il est durable et ne constitue pas une menace pour les langues minoritaires. En translanguant de manière pédagogique, les éléments de différentes langues sont activés pour développer les compétences linguistiques dans chacune des langues. En outre, pour que le *translanguaging* soit durable, il est nécessaire de créer des *« breathing spaces »* (espaces pour que la langue minoritaire « respire »). Ce concept, inspiré de Fishman (1991), fait référence à des espaces où seule la langue minoritaire est utilisée, sans qu'elle soit menacée par la langue majoritaire. Dans le cadre des programmes d'immersion bilingue au Canada, Cummins (2007 : 229) estime également que les langues ne doivent pas être isolées, mais que ces espaces doivent exister : « Il semble raisonnable de créer des espaces largement séparés pour chaque langue dans un programme bilingue ou d'immersion. » Les espaces où la langue minoritaire peut respirer peuvent occuper plus ou moins de temps dans le programme scolaire, selon le contexte sociolinguistique.

Les pratiques de *translanguaging* pédagogique peuvent être très variées. Par exemple, on peut alterner l'input et l'output, comme dans une école secondaire de la CAPV où les élèves travaillent en lisant, écoutant et résumant des actualités en basque, en espagnol et en anglais (Cenoz & Santos, 2020). Dans cette activité, les élèves lisent une actualité en espagnol, la résument oralement en basque, puis discutent du vocabulaire qu'ils attendent dans une vidéo en anglais sur le même sujet avant de visionner la vidéo. Ensuite, ils discutent du vocabulaire dans les différentes langues et rédigent un article en basque. Un élève a même écrit l'article en arabe, sa langue familiale, puis l'a traduit pour le reste de la classe. Dans cette activité, les langues de l'input et de l'output alternent, ce qui permet de renforcer la compréhension et la production dans plusieurs langues. Cette approche est similaire à celle décrite dans la proposition originale du Pays de Galles, mais ici, le *translanguaging* concerne plusieurs langues.

L'un des aspects les plus importants du *translanguaging* pédagogique est la mise en relation des connaissances préalables des élèves, tirées de leur répertoire linguistique global, avec l'acquisition et l'usage des langues dans le cadre scolaire. L'objectif est que les élèves utilisent leurs ressources multilingues et développent leur conscience métalinguistique en réfléchissant au fonctionnement des différentes langues. Les activités de *translanguaging* pédagogique offrent de multiples possibilités. Elles peuvent se dérouler à différents niveaux linguistiques (phonétique, lexique, morphosyntaxe, pragmatique ou discours) et concerner aussi bien la compréhension que la production orale et écrite. Dans le cadre du développement du vocabulaire, il est possible de travailler avec des *cognats* (mots étymologiquement liés qui ont la même forme et le même sens dans plusieurs langues). Les langues typologiquement proches partagent

plus de *cognats*, et bien que le basque, l'espagnol et l'anglais soient typologiquement différents, il existe de nombreux *cognats* entre ces trois langues, notamment dans les textes scientifiques. Le tableau 3 présente quelques *cognats* tirés d'un texte scientifique. Les élèves doivent compléter le tableau en ajoutant les *cognats* en espagnol et en anglais, avec une colonne supplémentaire pour d'autres langues que les élèves peuvent parler ou avoir apprises.

Tableau 3. Cognats dans un texte de sciences naturelles

Basque	**Espagnol**	**Anglais**	**Autre langue**
digestioa	digestión	digestion	
esfinterra	esfínter	sphincter	
substantzia	sustancia	substance	
kontrolatu	controlar	control	
muskulu	músculo	muscle	

Cenoz *et al*. (2022) ont présenté les résultats d'une étude sur les *cognats* impliquant des élèves de l'école primaire ayant participé à une intervention pédagogique de *translanguaging*, comparés à un groupe de contrôle. Ils ont observé que les élèves ayant pris part aux activités de *translanguaging* avaient davantage développé leur conscience métalinguistique. Leonet *et al.* (2020) ont également constaté que les élèves ayant participé à ces activités pédagogiques présentaient un plus grand développement de la conscience métalinguistique en ce qui concerne les mots dérivés (préfixes, suffixes) et les mots composés. Voici quelques exemples de mots dérivés dans les trois langues :

· **Basque** : baserria-baserritarra

· **Espagnol** : granja-granjero

· **Anglais** : farm-farmer

Et des exemples de mots composés :

· **Basque** : liburudenda [liburu + denda]

· **Espagnol** : librería

· **Anglais** : bookshop [book + shop]

En translanguant de manière pédagogique, les élèves ont la possibilité de relier les nouvelles informations à celles qu'ils connaissent déjà dans d'autres langues. Cela leur permet de constater que, dans de nombreux cas, les processus de formation des mots sont similaires dans les trois langues.

Quelques exemples de *translanguaging* pédagogique ont été présentés, mais il existe de nombreuses autres possibilités dans d'autres domaines linguistiques. L'idée clé est d'assouplir les frontières entre les langues afin d'approfondir la compréhension et la production dans toutes les langues du répertoire des élèves. Dans les activités menées dans le contexte de la CAPV, on considère que le basque est la langue qui nécessite le plus d'attention, et il est garanti que le *translanguaging* ne réduit en aucun cas l'exposition à cette langue minoritaire. Certaines activités de *translanguaging* dans le contexte de la CAPV peuvent être consultées dans la vidéo *Let's make the most of multilingualism* (Cenoz & Gorter, 2018).

Conclusion

Dans cet article, nous avons vu que les politiques linguistiques peuvent avoir une grande influence sur la situation des langues minoritaires, en particulier en ce qui concerne la compétence dans des langues comme le basque. L'utilisation de la langue minoritaire comme langue véhiculaire ou d'instruction à l'école a un impact considérable sur l'acquisition des compétences dans ces langues, bien que cet impact soit beaucoup plus limité en ce qui concerne leur usage dans la vie quotidienne.

Aujourd'hui, les perspectives multilingues et le concept de *translanguaging* remplacent les approches traditionnelles qui isolaient les langues. Dans le cas des langues minoritaires, il est important d'aller au-delà de la simple célébration de concepts comme le *translanguaging* et de réfléchir à leur application dans les contextes spécifiques de ces langues. Il est possible de translanguer et d'adopter des perspectives multilingues dans le cadre des langues minoritaires, mais il est crucial que leur application soit adaptée au contexte particulier de ces langues. Pour cela, il est nécessaire de prendre en compte les objectifs linguistiques de l'école ainsi que la situation des langues minoritaires dans l'environnement social plus large.

Les perspectives multilingues doivent être durables. À cet égard, le *translanguaging* pédagogique active les ressources de l'ensemble du répertoire multilingue des élèves, en reliant les connaissances antérieures aux nouvelles et en fournissant des outils pour développer la réflexion métalinguistique. En outre, les langues minoritaires ont besoin d'espaces pour « respirer », des espaces où elles ne sont pas en concurrence avec d'autres langues.

Bibliographie :

Ballinger, S., Lyster, R., Sterzuk, A. & Genesee, F. (2017). Context-appropriate crosslinguistic pedagogy: Considering the role of language status in immersion education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, *5*, 30–57. https://doi.org/10.1075/jicb.5.1.02bal

Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *Modern Language Journal*, *95*, 356–369. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01206.x

Cenoz, J., & Gorter, D. (2014). Focus on multilingualism as an approach in educational contexts. In A. Creese & A. Blackledge (Eds.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (pp. 239–254). Springer.

Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Sustainable translanguaging and minority languages: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *38*, 901–12. https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855

Cenoz, J., & Gorter, D. (2018). Let's make the most of multilingualism. Online video clip. www.youtube.com/watch?v=vg8i2UHAf8s

Cenoz, J., & Gorter, D. (2024). Second language acquisition and minority languages. In J. Cenoz & D. Gorter (Eds.), *The minority language as a second language* (pp 1-15). Routledge.

Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cenoz, J., Leonet, O., & Gorter, D. (2022). Developing cognate awareness through pedagogical translanguaging, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *25*, 2759-2773, https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1961675

Cenoz, J., & Santos, A. (2020). Implementing pedagogical translanguaging in trilingual schools. *System*, 92. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102273

Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics, 10*, 221–240.

Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners*. Multilingual Matters.

Eustat (2024) *Censo de población.* https://www.eustat.eus/estadisticas/tema_280/opt_0/tipo_1/ti_euskera/temas.html

Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages.* Multilingual Matters.

Fortune, T. W. &Tedick, D. J. (2019). Context matters: Translanguaging and language immersion education in the US and Canada. In M. Haneda & H. Nassaji (Eds.). *Perspectives on language as action: Festschrift in honour of Merrill Swain* (pp. 27–44). Multilingual Matters.

Fuster, C., & Bardel, C. (2024). Translanguaging in Sweden: A critical review from an international perspective. *System*, *121*, https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103241

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley/Blackwell.

García, O., & Leiva, C. (2014). Theorizing and enacting translanguaging for social justice. In A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as practice and pedagogy* (pp. 199–216). Springer.

García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

Gobierno de Navarra (2023). *VII Encuesta Sociolingüística. Comunidad Foral de Navarra*. https://www.euskarabidea.es/fitxategiak/ckfinder/files/VII_%20Inkesta%20Soziolinguistikoa__VII%20Encuesta%20Socioling%C3%BC%C3%ADstica_2021_NAFARROA_NAVARRA.pdf

Gobierno Vasco (2023). *VII Encuesta Sociolingüística. Comunidad autónoma de Euskadi.* https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/eas_ikerketak/es_def/adjuntos/VII-ENCUESTA-SOCIOLINGUISTICA_resumen-.pdf

Gobierno Vasco (2024). *Matrikula EAE.* https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/matricula_graficos_evolutivos/es_def/adjuntos/EAE_eredua_OBLIG.pdf

Gorter, D., Zenotz, V., Etxague, X., & Cenoz, J. (2014). Multilingualism and European minority languages: The case of Basque. In D. Gorter, V. Zenotz, & J. Cenoz (Eds.), *Minority languages and multilingual education: Bridging the local and the global* (pp. 278–301). Springer.

Hamman, L. (2018). Translanguaging and positioning in two-way dual language classrooms: A case for criticality. *Language and Education*, *32*, 21–42. https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1384006

Hickey, T. M. (2013). On mature reflection: Commentary on Ballinger. *Journal of Immersion and Content-Based Education*, *1*, 149–156. https://doi.org/10.1075/jicb.1.1.07hic

Jaspers, J. (2018). The transformative limits of translanguaging. *Language & Communication*, *58*, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.12.001

Jones, B., & Lewis, W. G. (2014). Language arrangements within bilingual education in Wales. In E. M. Thomas & I. Mennen (Eds.), *Advances in the study of bilingualism* (pp. 141–170). Multilingual Matters.

Lakarra, J. A. (2017). Basque and the reconstruction of isolated languages. In L. Campbell (Ed.), *Language Isolates* (pp. 59-99). Routledge.

Leonet, O., Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Developing morphological awareness across languages: Translanguaging pedagogies in third language acquisition. *Language Awareness*, *29*, 41–59. https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1688338

Leung, C., & Valdés, G. (2019). Translanguaging and the transdisciplinary framework for language teaching and learning in a multilingual world. *Modern Language Journal*, *103*, 348–370. https://doi.org/10.1111/modl.12568

Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, *18*, 641–54. https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488

MacSwan, J. (Ed.). (2022). *Multilingual perspectives on translanguagin*g. Multilingual Matters.

Martínez de Luna Pérez de Arriba, I., Iñarra Arregi, M., & Suberbiola Unanue, P. (2024). Language proficiency and language use in Basque as a first or second language. In J. Cenoz & D. Gorter (Eds.), *The Minority language as a second language* (pp. 134–158). Routledge.

Martínez de Luna Pérez de Arriba, I., & Suberbiola Unanue, P. (2020). *Uso del euskera por el alumnado en el entorno escolar de la CAPV*. Gobierno Vasco.

Moseley, C. & Nicolas, A. (2010). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*. UNESCO https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189453

Musk, N. (2010). Code-switching and code-mixing in Welsh bilinguals' talk: Confirming or refuting the maintenance of language boundaries? *Language, Culture and Curriculum 23*, 179–197. https://doi.org/10.1080/07908318.2010.515993

Ó Duibhir, P. & Harris, J. (2024). The acquisition and use of Irish as a minority language. In J. Cenoz & D. Gorter (Eds.), *The Minority language as a second language* (pp. 39–59). Routledge.

Office Public de la Langue Basque (2023). *VII. Inkesta soziolinguistikoaren emaitzak Ipar Euskal Herrirako.* https://www.mintzaira.fr/fileadmin/documents/Aktualitateak/Prentsaurrekoak/2023/2023_03_30/Emaitzen_laburpena-eus.pdf

Parry, N. M., & Thomas, E. M. (2024). Legitimising the 'bilingual': Identity issues among L2 Welsh-speaking teenagers in English-medium schools in Wales. In J. Cenoz & D. Gorter (Eds.), *The Minority language as a second language* (pp. 60–88). Routledge.

Seltzer, K., & García, O. (2019). Sustaining Latinx bilingualism in New York's schools: The CUNY-NYSIEB project. *Informes del Observatorio/Observatorio reports*, 1–30. https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/informe_febrero_eng_048-022019en.pdf

Singleton, D., & Flynn, C. J. (2022). Translanguaging: a pedagogical concept that went wandering. *International Multilingual Research Journal*, *162*, 136–147.

https://doi.org/10.1080/19313152.2021.1985692

Soziolinguistika Klusterra (2022) *Hizkuntzen erabileraren kale neurketa. Euskal Herria 2021*. https://soziolinguistika.eus/eu/proiektua/hizkuntzen-erabileraren-kale-neurketa-euskal-herria-2021-2/

Williams, C. (1994). Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghydde stun Addysg Uwchradd Ddwyieithog [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Unpublished doctoral thesis, University of Wales, Bangor.

Williams, C. (2002). A Language gained: A Study of language immersion at 11–16 years of age. Bangor, UK: School of Education. www.bangor.ac.uk/education-and-human-development/publications/Language_Gained%20.pdf