LHUMAINE

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

Idéologies linguistiques sans fondement : Une brève histoire de la théorie du translanguaging

Jeff MACSWAN

Kellie ROLSTAD

Édition électronique :
URL :
https://lhumaine.numerev.com/articles/revue-5/2354-ideologies-linguistiques-sans-fondement-une-breve-histoire-de-la-theorie-du-translanguaging
DOI : numerev_2506
Date de publication : 01/06/2025

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

Pour **citer cette publication** : MACSWAN, J., ROLSTAD, K. (2025) Idéologies linguistiques sans fondement : Une brève histoire de la théorie du translanguaging. *LHUMAINE*, (5). https://doi.org/10.34745/numerev_2506

Les auteurs développent un contraste entre les idéologies linguistiques fondées et non fondées, définissant les idéologies fondées comme celles qui reposent sur des bases empiriques, et les idéologies non fondées comme celles qui n'en possèdent pas. Ce cadre guide une description de l'histoire de la théorie du *translanguaging*, depuis la théorie initiale du *translanguaging*, ancrée dans des recherches empiriques sur le *codeswitching* et d'autres études sur le bilinguisme, jusqu'à la théorie du *translanguaging* tardive, qui a évolué sous l'influence d'une approche postmoderne de la politique linguistique connue sous le nom de déconstructivisme. Les auteurs abordent également les accusations de « pensée abyssale » portées contre ceux qui ne souscrivent pas au déconstructivisme et concluent que la théorie tardive du *translanguaging* est en contradiction avec la recherche empirique et qu'elle comporte des conséquences négatives pour les idéologies linguistiques pluralistes et la défense des droits civiques.

Mots-clés :
Plurilinguisme, Idéologies linguistiques, Translanguaging, Codeswitching, Idéologies linguistiques fondées, Idéologies linguistiques non fondées, Déconstructivisme, Perspective multilingue du translanguaging

---

Introduction

Les idéologies linguistiques ont des conséquences importantes pour les enfants et les communautés multilingues. Classiquement, les idéologies linguistiques constituent les « croyances, sentiments et conceptions concernant la structure et l'usage de la langue, qui reflètent souvent les intérêts politico-économiques des locuteurs individuels, des groupes ethniques et d'autres groupes d'intérêt, ainsi que des États-nations » (Kroskrity, 2010, p. 192). Fuller (2018) oppose les idéologies linguistiques pluralistes aux idéologies monoglossiques et aux idéologies de la langue standard, notant que les idéologies pluralistes valorisent la diversité linguistique et le multilinguisme ; en revanche, les idéologies monoglossiques découragent le multilinguisme, et les idéologies de la langue standard dévalorisent les variétés linguistiques des groupes non dominants.

Les croyances qui sous-tendent les idéologies linguistiques peuvent être vraies ou fausses, une condition qui a longtemps motivé la recherche sociolinguistique sur la diversité linguistique, souvent dans le but de contester les idéologies négatives (monoglossiques, standard). Nous explorons le lien entre les idéologies et la recherche

empirique, en soulignant l'importance de recherches empiriques rigoureuses pour défendre des idéologies linguistiques pluralistes. Nous présentons des critiques des affirmations qui négligent de fonder les idéologies linguistiques sur des recherches empiriques, en centrant notre discussion sur le passage historique de la théorie du *translanguaging* des idéologies linguistiques fondées aux idéologies non fondées.

Idéologie et recherche empirique

Idéologie linguistique fondée

Gee (2015) a noté que « toutes les affirmations et croyances sont en partie "idéologiques" » (p. 22) ; toutefois,

> we still must always ask ourselves whether our theories are based on a genuine attempt to understand the world and make it better or just on a desire for power, control, or status. When our beliefs are based on tacit theories (ones not much consciously considered) and/or non-primary theories (ones not based on a real search for evidence from diverse sources), then they become "ideological" in the worst sense if it turns out they are potentially harmful to others. (Gee, 2015, p. 22–23)

Tout le monde a des théories, pas seulement les universitaires

Gee (2015) donne l'exemple de la perception d'une expression de l'anglais afro-américain (AAE) comme *My puppy, he be followin' me* ou *My puppy followin' me*. Une réaction courante dans la société dominante aux constructions AAE de ce type découle de l'idéologie de la langue standard, qui suppose que les locuteurs ne connaissent pas l'anglais « correctement » et parlent ainsi par ignorance ; Gee qualifie cela de « théorie du mauvais anglais ». Cependant, les théories linguistiques concernant ces constructions les considèrent comme une différence linguistique et non comme un déficit. Plus précisément, l'AAE possède deux formes de l'aspect imperfectif (toutes deux équivalentes au *My puppy is following me* de l'anglais dominant ou « standard ») ; l'une de ces formes exprime un aspect duratif limité (*My puppy followin' me*), et l'autre un aspect duratif prolongé (*My puppy be followin' me*). Ces structures ont été documentées comme des règles productives de l'AAE, reflétant des schémas d'utilisation prévisibles (Baugh, 1983 ; Labov, 1972).

Gee (2015) souligne que ce qui rend la théorie du linguiste sur l'AAE supérieure à la « théorie du mauvais anglais », c'est que la première « repose sur un ensemble de généralisations que le linguiste a explicitement énoncées » (p. 12). En revanche, « l'affirmation avancée par les personnes qui croient au mauvais anglais est souvent basée sur des généralisations auxquelles elles n'ont pas réfléchi de manière explicite ni clairement exposé pour elles-mêmes ou pour autrui » (p. 12). Gee qualifie la théorie du linguiste de théorie manifeste et la « théorie du mauvais anglais » de théorie tacite.

Parce que la théorie du linguiste est manifeste, elle est formulée en détail pour permettre une évaluation empirique. Elle produit des prédictions, et celles-ci peuvent être démontrées comme vraies ou fausses en fonction des preuves. En revanche, la « théorie du mauvais anglais » repose sur des déclarations normatives de correction linguistique, qui ne sont pas, et ne peuvent pas être, ancrées dans des faits linguistiques. Ainsi, l'analyse linguistique fournit une base empirique pour affirmer que l'AAE est régi par des règles, comme l'anglais dominant, et n'est pas une simple manifestation aléatoire de l'ignorance de l'« anglais correct ».

La discussion de Gee sur les théories manifestes (parfois appelées théories explicites) reflète une longue tradition dans la recherche linguistique. Contrairement à la grammaire traditionnelle (prescriptive), qui repose sur des hypothèses tacites concernant la structure et l'usage, l'analyse linguistique s'intéresse aux théories manifestes qui visent à expliciter chaque aspect de notre connaissance linguistique de manière complète. Comme le note Chomsky (1957),

> The search for rigorous formulation in linguistics has a much more serious motivation than mere concern for logical niceties or the desire to purify well-established methods of linguistic analysis. Precisely constructed models for linguistic structure can play an important role, both negative and positive, in the process of discovery itself. By pushing a precise but inadequate formulation to an unacceptable conclusion, we can often expose the exact source of this inadequacy and, consequently, gain a deeper understanding of the linguistic data. (p. 5)

Ici, nous qualifions d'idéologies fondées les idéologies ancrées dans des théories manifestes et falsifiables, et d'idéologies non fondées celles qui ne reposent pas sur un tel ancrage, comme la « théorie du mauvais anglais ». D'innombrables sujets liés aux idéologies linguistiques négatives ont été étudiés par les linguistes et sociolinguistes, avec des conséquences importantes pour la justice sociale linguistique. Par exemple, le *Handbook of American Indian Languages* de Franz Boas (1911) a fourni des descriptions détaillées des langues autochtones d'Amérique du Nord telles que le chippewa/ojibwa, l'apache et le mohawk, mettant en avant leur sophistication et leur complexité, une perspective controversée à l'époque (Beach, 2001). Comme l'a noté Newmeyer (1986), un engagement envers la justice sociale linguistique a été, à bien des égards, une composante intégrale du développement de la linguistique en tant que nouveau domaine aux États-Unis, où l'étude des langues autochtones du continent américain a conduit à la conclusion claire que, comme les autres langues du monde, elles présentent des structures riches et complexes. Le travail des premiers sociolinguistes, qui ont commencé à se concentrer sur les variétés de langues stigmatisées, a particulièrement perturbé les idéologies linguistiques dominantes dans le milieu universitaire :

> As long as American structuralists confined their campaign to the languages of remote tribes, they did little to upset their colleagues in departments of modern and classical languages . . . But such was certainly not the case when they began crusading for the linguistic equality of all dialects of English and other literary languages, no matter how "substandard" they were regarded. This egalitarian view came in direct conflict with the long-seated tradition in the humanities that values a language variety in direct proportion to its literary output. (Newmeyer, 1986, p. 42)

L'intérêt pour l'étude linguistique des variétés de langues stigmatisées, comme l'AAE, a pris de l'ampleur avec l'émergence du Mouvement des droits civiques aux États-Unis. Des recherches sur le mélange linguistique bilingue ont été entreprises dans ce même contexte sociopolitique, où la langue et sa relation avec la réussite scolaire et le pouvoir économique dominaient les discussions concernant les élèves minorisés, notamment dans le sillage du Mouvement Chicano (Benson, 2001 ; Riegelhaupt, 2000). Les chercheurs en *codeswitching* se sont efforcés de démontrer que le mélange linguistique était régi par des règles et reflétait un talent linguistique, tout comme les chercheurs sur l'AAE (par ex., Baugh, 1983 ; Labov et al., 1965, 1970 ; Smitherman, 1977 ; Wolfram, 1969) avaient montré que les variétés de langues stigmatisées parlées par les Afro-Américains étaient régies par des règles et complexes (Riegelhaupt, 2000).

Avant ces travaux, le *codeswitching* était mal compris et fortement stigmatisé, même dans le milieu universitaire. Par exemple, Rabel-Heymann (1978) a opposé son propre bilinguisme allemand-anglais au « langage morphologiquement et lexicalement confus pratiqué par de nombreux immigrants allemands peu éduqués » (p. 222). Cummins (1979) cite de même Gonzalez (1977) pour soutenir l'idée que le *codeswitching* pourrait être indicatif de semilingualisme :

> Several investigators have drawn attention to the fact that some bilingual children who have been exposed to both languages in an unsystematic way prior to school, come to school with less than native-like command of the vocabulary and syntactic structures of both L1 and L2 . . . Gonzalez (1977) suggests that under these conditions children may switch codes because they do not know the label for a particular concept in the language they are speaking but have it readily available in the other language. (p. 238)

Comme indiqué précédemment, la préoccupation exprimée par Cummins (1979) était courante chez les universitaires des années 1970 ; à mesure que les recherches sur le *codeswitching* mettaient en lumière la nature du mélange linguistique, le présentant sous un jour positif, les opinions ont évolué dans le milieu universitaire, y compris celle de Cummins, qui a noté que « aucun chercheur au cours des dernières années […] n'a remis en question la légitimité » du codeswitching en tant que pratique linguistique

valide chez les bilingues (Cummins, 2021, p. 32).

Commins et Miramontes (1989), Grosjean (1982), et Ramirez et Milk (1986) ont rapporté que le codeswitching était largement perçu comme une stratégie d'adaptation, utilisée par les bilingues pour pallier des lacunes dans leurs deux langues. Guadalupe Valdés a également observé que de nombreux enseignants considéraient que « les enfants qui passent d'une langue à l'autre ne parlent vraiment ni l'anglais ni l'espagnol » (Valdés-Fallis, 1978, p. 2). Tout comme la « théorie du mauvais anglais » pour l'AAE, cette théorie tacite — que l'on pourrait appeler la théorie du semilingualisme — était basée sur des hypothèses non examinées, liées dans ce cas à la nature du bilinguisme.

L'émergence de théories manifestes sur le codeswitching

Tout comme les théories tacites sur l'AAE ont motivé des recherches universitaires sur sa structure, les théories tacites concernant la nature du *codeswitching* bilingue ont poussé plusieurs linguistes à utiliser des méthodes empiriques pour développer des théories manifestes sur le *codeswitching*. Gumperz & Hernández-Chávez (1969) ont observé des schémas systématiques de « contraintes linguistiques » (p. 6) sur le *codeswitching*, de sorte que des exemples comme *He era regador* (« il était un irrigateur ») et *que have chamaquitos* (« qui ont des petits garçons ») sont considérés comme mal formés par les bilingues espagnol-anglais, en contraste avec des changements de code bien formés comme *Era regador at one time* (« il était irrigateur à un moment donné »). Aguirre (1976) a étudié les jugements de grammaticalité des bilingues sur le *codeswitching* et a constaté que les Mexicains-Américains bilingues considéraient également que des expressions comme *¿No te vas a poner tu jacket?* (« Tu ne vas pas mettre ta veste ? ») et *Tengo un magazine nuevo* (« J'ai un nouveau magazine ») étaient bien formées.

En linguistique, « mal formé » ou « agrammatical » signifie que les locuteurs ont une intuition psychologique selon laquelle une expression n'est pas permise par leur grammaire subconsciente. Par exemple, les anglophones ont l'intuition que *John saw pictures of himself on Facebook* et *John saw my pictures of him on Facebook* sont bien formés, mais que *John saw my pictures of himself on Facebook* contraste en étant mal formé. Les intuitions sur la grammaticalité sont utilisées pour construire des théories de la grammaire ; dans le cas du *codeswitching* bilingue, il s'agit de théories de la grammaire bilingue.

Outre les restrictions sur le *codeswitching* à certains points de frontière syntaxique (par ex., *He era regador*), le changement de langue est également contraint aux frontières morphologiques. Les bilingues créent de nouveaux mots par emprunt en intégrant phonologiquement une racine lexicale d'une langue dans une autre, comme dans *parqueando* (« se garer ») ou *lonchar* (« déjeuner »), où les racines d'origine anglaise sont prononcées avec une phonologie espagnole. Cependant, passer d'un système phonologique à un autre au milieu d'un mot n'est pas bien toléré dans le *codeswitching* ; ainsi, des mots comme *run-eando* ([rÊ□néando], « en train de courir »), où le son [Ê□] (présent en anglais mais absent en espagnol) apparaît avec un affixe espagnol, sont

jugés mal formés par les bilingues (Sankoff & Poplack, 1980).

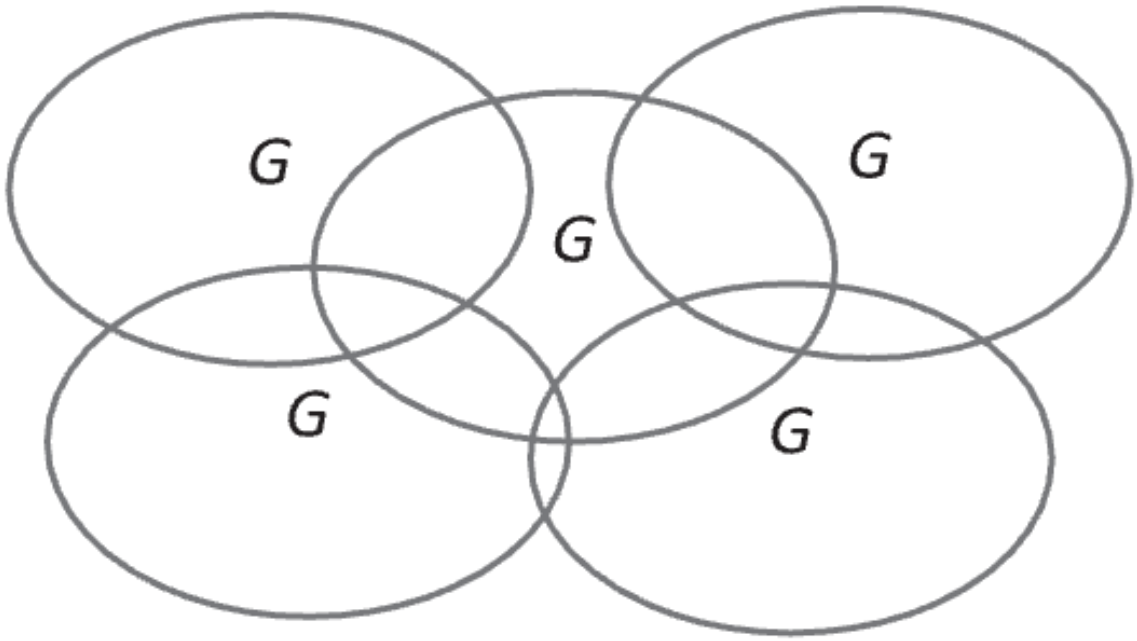
Ces faits se rapportent à une interdiction du *codeswitching* interne aux mots, observée pour la première fois par Poplack (1980). Cette interdiction semble également s'appliquer aux unités semblables à des mots, où les processus linguistiques ont fusionné des éléments entre eux, affectant les mots intégrés phonologiquement avec des éléments adjacents comme les clitiques. Souvent utilisés comme pronoms ou articles, les clitiques sont des mots phonologiquement fusionnés avec des mots adjacents, comme dans le cas de l'espagnol *dámelo* (« donne-le-moi »), composé de l'impératif *dá* (« donne »), du clitique de l'objet indirect *me* (« me ») et du clitique de l'objet direct *lo* (« le »). Il convient de noter que l'orthographe ne reflète pas toujours cette fusion phonologique, comme dans l'espagnol *Yo la ví* (« je l'ai vue »), où le pronom d'objet *la* (« elle ») est phonologiquement (et syntaxiquement) fusionné avec le verbe *ví* (« vu »). De même que le *codeswitching* interne aux mots n'est pas bien toléré par les bilingues, le *codeswitching* à travers des instances de fusion phonologique de ce type est également interdit. Cela explique le jugement de grammaticalité très négatif des bilingues espagnol-anglais pour des *codeswitches* tels que *Yo la saw* (« je l'ai vue » ; Poplack, 1980), où un clitique pronominal espagnol est combiné avec un verbe anglais.

Ces observations suggèrent que les bilingues possèdent des systèmes phonologiques distincts (Bullock & Toribio, 2009 ; Grosjean & Miller, 1994 ; MacSwan & Colina, 2014). Ce constat peut être illustré davantage par un processus phonologique spécifique, à savoir le contraste entre l'espagnol et l'anglais en ce qui concerne la lénition (ou affaiblissement) des consonnes /b, d, g/ entre les voyelles. En espagnol, ces sons sont généralement réalisés comme des occlusives (impliquant une obstruction du flux d'air) lorsqu'ils suivent une autre occlusive, une pause, ou /l/ dans le cas de /d/ (par exemple, *cuando* [kwaá[1]□do] « quand », *tengo* [teŋgo] « j'ai »), mais sont prononcés comme des fricatives dans les contextes intervocaliques (par exemple, *hada* [aða] « fée », *haga* [aÉ°a] « fait ») (Lipski, 1994). Cette règle phonologique n'existe pas en anglais.

Ces faits très spécifiques peuvent donc être utilisés pour évaluer empiriquement une théorie manifeste. MacSwan et Colina (2014) ont testé la théorie selon laquelle les systèmes phonologiques sont représentés de manière distincte pour les bilingues espagnol-anglais à l'aide de deux tests spécifiques. Dans le premier, ils ont examiné si la lénition de /b, d, g/ se produirait dans des contextes de *codeswitching* lorsqu'elle est située entre une voyelle espagnole et une voyelle anglaise aux frontières des mots (par exemple, *Hablamos de mi ghost yesterday*). L'objectif était de déterminer si les bilingues espagnol-anglais (N = 5, des adultes bilingues simultanés de l'Arizona) autoriseraient un processus phonologique espagnol à modifier la structure d'un mot anglais (dans cet exemple, /g/ dans *ghost*). Un second test demandait si un segment anglais (par exemple, /g/) pouvait déclencher un processus phonologique espagnol (voisement de /s/) pour modifier un mot espagnol (par exemple, *mis ghosts*). Les résultats d'une analyse phonétique ont montré que les participants bilingues passaient d'une langue à l'autre de manière fluide et sans effort aux frontières linguistiques ; les participants appliquaient les processus phonologiques espagnols exclusivement aux segments espagnols, même dans un environnement bilingue.

Ces observations empiriques éclairent l'organisation de la grammaire bilingue à travers une analyse des différences spécifiques à chaque langue, telles qu'elles sont représentées dans la théorie phonologique. Les phonologues interprètent cette variation linguistique en termes de différences dans les ordres de priorité des règles phonologiques, appelées contraintes dans la théorie phonologique actuelle (de Lucy, 2012 ; Prince & Smolensky, 1993). Comme dans les règles phonologiques classiques (Chomsky & Halle, 1968), chaque contrainte modifie la structure sonore de manière spécifique ; une série de contraintes ordonnées se trouve dans un « ordre d'alimentation » où chaque contrainte successive crée un contexte pour l'application de la suivante. Les différences spécifiques à chaque langue sont représentées par des hiérarchies de dominance des contraintes distinctes, chacune capturant un ordre de priorité différent des contraintes. Étant donné que les phonologies spécifiques aux langues diffèrent quant à l'ordre hiérarchique des contraintes, il en découle que les bilingues auront des systèmes phonologiques distincts, chacun ayant un ordre hiérarchique des contraintes propre. Si des ordres concurrents de contraintes étaient combinés en un seul système unitaire, les hiérarchies distinctes ne seraient pas conservées, et les processus phonologiques ne généreraient pas les formes phonétiques attendues. Plus concrètement, si deux contraintes phonologiques, A et B, étaient classées de sorte que A > B et B > A dans un système phonologique unitaire, la contradiction entraînerait un paradoxe hiérarchique, car A n'aurait aucune priorité par rapport à B, ou vice versa. Pour éviter ce paradoxe, le système linguistique humain.

Figure 1. Les multilingues possèdent un système linguistique intégré avec des composantes partagées et distinctes.



Le système linguistique humain organise de manière organique deux systèmes distincts, chacun correspondant à la production phonologique de chaque langue.

Cette étude, centrée sur la phonologie bilingue, n'est qu'une des nombreuses recherches détaillées et rigoureuses sur le *codeswitching* qui mènent à la conclusion que le *codeswitching* bilingue est régi par des règles et systématique, et que les bilingues possèdent des systèmes linguistiques intégrés qu'ils gèrent de manière précise dans des contextes sociaux dynamiques[1]. Un système intégré signifie que certaines composantes des connaissances grammaticales d'un bilingue sont partagées entre les langues qu'il connaît (comme un système « unitaire »), tandis que d'autres sont distinctes, capturant les éléments spécifiques à chaque langue, comme illustré dans la Figure 1 (MacSwan, 2017). L'encapsulation des composantes spécifiques à chaque langue dans la grammaire d'un bilingue (comme les différences phonologiques discutées précédemment) empêche les règles d'une langue de modifier des structures dans l'autre langue de manière non soutenue par les données linguistiques.

Depuis le début des années 1970, les recherches empiriques menées sur le *codeswitching* ont servi de fondement aux arguments idéologiques visant à rejeter les conceptions déficitaires du mélange linguistique. Comme l'a rappelé Lipski (2014),

> Seeking to dispel popular notions that equate code-switching with confusion, "alingualism," imperfect acquisition, and just plain laziness, linguists have since the early 1970s devoted considerable effort to demonstrating grammatical and pragmatic conditions favoring or constraining code-switching. Bilingual code-switching so analyzed is not regarded . . . as a deficiency or anomaly. (p. 24)

Rampton (2007) a fait une remarque similaire,

> . . . research on code-switching has waged a war on deficit models of bilingualism and on pejorative views of syncretic language use by insisting on the integrity of language mixing and by examining it for its grammatical systematicity and pragmatic coherence. (p. 306)

La célébration de la recherche sur le *codeswitching* comme un solide soutien empirique aux idéologies linguistiques pluralistes était également évidente dans l'excellent ouvrage d'Ofelia García, *Bilingual Education in the 21st Century : A Global Perspective (2009)*, dans lequel elle a réintroduit le terme *translanguaging*, créé par Williams (1994), et qu'elle a défini comme « des pratiques discursives multiples dans lesquelles les bilingues s'engagent pour donner du sens à leurs univers bilingues » (García, 2009, p. 45, emphase dans l'original). García a noté : « Le *translanguaging* va donc au-delà de ce que l'on a appelé *codeswitching*..., bien qu'il l'inclue, ainsi que d'autres formes d'utilisation de la langue bilingue et de contact bilingue » (p. 45). García (2009) s'est appuyée sur les études de *codeswitching* pour souligner l'importance de montrer que le *codeswitching* est une preuve de talent linguistique, et non de déficit :

> Code-switching often occurs spontaneously among bilingual speakers in communication with others who share their languages. Far from being a sign of inadequacy or sloppy language usage or lack of knowledge,
>
> it has been shown that code-switching is a sophisticated linguistic skill and a characteristic of speech of fluent bilinguals. (García, 2009, p. 50)

García et al. (2015) ont également observé,

> In both developmental maintenance programmes and transitional bilingual education programmes, Latino educators had used a bilingual vernacular which included linguistic borrowings as well as "code-switching" (Jacobson, 1983). Although many language scholars have argued that these everyday language practices of bilinguals are normative and intelligent expressions of bilingualism (MacSwan, 2000[a]; Poplack, 1980; Zentella, 1997), these practices have been racialized and stigmatized (Martínez, 2010; Rosa, 2010), and rendered as "corrupted" language, as "Spanglish." (p. 205)

Cependant, cette perspective, qui s'appuyait sur des recherches empiriques ancrées sur le bilinguisme pour éclairer l'idéologie linguistique, allait bientôt évoluer sous l'influence de l'approche postmoderne de la politique linguistique de Pennycook (2006), une question que nous aborderons ensuite.

Idéologie linguistique non fondée

Les linguistes ont depuis longtemps compris que les « langues nommées » sont des constructions sociales, issues de locuteurs individuels (et variés) qui partagent une communauté linguistique (par ex., Bloch, 1948 ; Bloomfield, 1926 ; Chomsky, 1986). Cependant, pour Pennycook (2006), les « langues nommées » étaient plus spécifiquement des inventions coloniales, et donc des vestiges du colonialisme lui-même. « Une approche postmoderne (ou postcoloniale) de la politique linguistique… suggère que nous n'avons plus besoin de maintenir le mythe pernicieux selon lequel les langues existent », a avancé Pennycook (2006, p. 67). Logiquement, si les langues n'existent pas, alors « nombre des icônes chères à la pensée linguistique libérale… telles que les droits linguistiques, les langues maternelles, le multilinguisme ou le *codeswitching* » n'existent pas non plus (Makoni & Pennycook, 2007, p. 22) [2].

La vision de Pennycook selon laquelle les langues distinctes n'existent pas est souvent qualifiée de déconstructivisme, en référence à la théorie postmoderne de la déconstruction de Derrida (1967), qui se montre sceptique envers la recherche scientifique et les Lumières (voir MacSwan, 2022b, pour en savoir plus). Le déconstructivisme repose sur l'émergence historique des « langues nommées » et leurs

liens avec l'expansion coloniale. Cependant, bien que les langues nommées puissent certainement correspondre aux puissances coloniales, elles sont très souvent l'expression d'une résistance au pouvoir colonial, faisant partie d'un effort de décolonisation. Nicholas & McCarty (2022) soulignent ce point important dans le cadre du travail de revitalisation des langues autochtones, en se concentrant spécifiquement sur la langue hopi. Ils montrent que « le nommage dans la langue autochtone [hopi] est essentiel pour (re)revendiquer la mémoire collective linguistique et épistémique… » En effet, « les noms et le nommage — *myaamia*, *Hopilavayi*, *Kanienké* — sont des connecteurs vitaux aux terres/eaux distinctes, aux peuples, et au lieu d'origine » (p. 242). Cook (2022) observe de même dans ce contexte que les langues spécifiquement associées aux nations représentent une minorité, avec 193 pays aux Nations Unies parlant collectivement plus de sept mille langues. En outre, comme le note Cook, plusieurs langues dans le monde — telles que le yéniche, le kurde et le swahili — n'ont pas de patrie politique claire. On pourrait dire la même chose de nombreuses variétés de langues stigmatisées, y compris l'anglais chicano, l'anglais afro-américain, l'anglais indien, et bien d'autres. Nommer ces variétés est un acte de défi et d'indépendance, une affirmation d'identité pour les communautés stigmatisées et souvent racialisées. Ces variétés linguistiques nommées ne sont pas des artefacts coloniaux, mais bien des expressions de rébellion contre les colonisateurs.

Otheguy *et al*. (2015) se sont appuyés sur l'approche postmoderne de Pennycook en matière de politique linguistique pour réinventer le *translanguaging* comme étant déconstructiviste, éliminant « nombre des icônes chères à la pensée linguistique libérale », qui incluaient le multilinguisme et le *codeswitching* (Makoni & Pennycook, 2007, p. 22).

Cependant, Otheguy *et al*. (2015) ont cherché à établir un point de contraste avec la perspective de Pennycook (2006) :

> Because we recognize the importance of the scholarly, political, and sociolinguistic distinction between monolinguals and bilinguals, we are not simply abandoning the distinction or scuttling the concepts of language and bilingualism, as Pennycook (2010), and Makoni and Pennycook (2007) have urged. (p. 293)

Pour Otheguy *et al.* (2015), le déconstructivisme ne s'appliquait qu'au bilinguisme individuel. Comme l'affirment García et ses collègues (2021), ceux qui considèrent le bilinguisme comme une réalité cognitive

> reify the presumption of discrete languages that arose from colonialism and nation-building efforts, as well as give credence to the imaginary line imposed by colonial logics, enabling the continued identification of racialized bilinguals' language practices as fundamentally deficient when compared to

> those of dominant monolingual language users. (García et al., 2021, p. 215)

À part faire appel aux conséquences négatives de cette perspective pour la politique linguistique, García *et al.* (2021) n'offrent pas de justification pour limiter la conclusion de l'argument de Pennycook au seul bilinguisme individuel (en exemptant le bilinguisme sociétal). L'argument de Pennycook était que les langues, en tant qu'artefacts sociaux, ont été nommées par les colonisateurs pour manipuler et contrôler les peuples opprimés, et que ces « langues nommées » devraient donc être complètement abandonnées. Cependant, comme de nombreuses langues sont nommées dans l'intérêt de la décolonisation, de la rébellion et de l'indépendance, on constate que le postulat de Pennycook est faux dans certains cas et que les langues et variétés de langues ont été nommées à la fois par les opprimés et par les oppresseurs. En tant que constructions sociales, les langues nommées sont des propriétés émergentes des langues individuelles que parlent les gens et renvoient à des communautés d'interlocuteurs dont les langues individuelles sont suffisamment semblables pour permettre la communication. García et ses collègues soutiennent que les langues sociales existent, tout comme le bilinguisme en tant que phénomène social, mais pas le bilinguisme individuel. Ils rejettent le bilinguisme individuel car il réifie « la présomption de langues discrètes qui découle du colonialisme » (García et al., 2021, p. 215), mais ils adoptent eux-mêmes cette présomption en affirmant la « distinction entre monolingues et bilingues » au niveau sociétal (Otheguy *et al.*, 2015, p. 293). Bien que la conclusion de Pennycook, comme son postulat, soit erronée, il reste cohérent dans son rejet des concepts comme le multilinguisme tant au niveau sociétal qu'individuel, alors que García et ses collègues ne le sont pas. Cependant, comme nous le montrerons plus tard, rejeter le bilinguisme en tant que concept, même en le limitant au niveau individuel, a des conséquences extrêmement négatives pour la défense des droits civiques.

García et ses collègues se sont inspirés de l'approche de Pennycook pour remettre en question « le statut ontologique de la langue » et « l'idée même de multilinguisme » (García *et al*., 2017, p. 5, 8), et, ce faisant, pour rejeter le *codeswitching* comme « une adhésion théorique à l'idée que ce que manipule le bilingue, aussi habilement que ce soit, ce sont deux systèmes linguistiques distincts » (Otheguy et al., 2015, p. 282). Ils considèrent plutôt la grammaire bilingue comme « désagrégée en ce sens que les traits sont séparables et non intégrés dans des systèmes linguistiques » (García & Otheguy, 2014, p. 645). Ils attribuent à tort une perspective de « double compétence » aux chercheurs sur le *codeswitching*, au lieu de la vision intégrée représentée dans la Figure 1. En conséquence naturelle de ces positions, ils rejettent également les concepts de seconde langue (acquisition), de langue maternelle et de langue d'héritage, ainsi que tout terme suggérant une représentation internalisée de plus d'une langue (par ex., Wei, 2022 ; Wei & García, 2022).

García et ses collègues ont publié quatre essais critiques sur les recherches en *codeswitching* (García *et al*., 2021 ; García & Otheguy, 2014 ; Otheguy *et al*., 2015, 2018), qui ont suscité des réactions très critiques. Par exemple, Stephen May a accusé les présentations de García et ses collègues de refléter « un haut degré d'amnésie

historique, ou du moins une ellipse historique… », visible « clairement dans la progression du *translanguaging* en tant que nouveau paradigme académique, par exemple, via une dichotomisation croissante entre… *translanguaging* et *codeswitching* » (May, 2022a, p. 345). Peter Auer, un spécialiste de premier plan du *codeswitching* dont la recherche est fondamentale pour les approches actuelles de l'étude du *codeswitching* en tant qu'usage linguistique (par ex., Auer, 1984, 1995), a été encore plus franc : « La construction du *translanguaging* en tant que contre-notion au *codeswitching* repose sur une grave déformation de la recherche sur le bilinguisme et le *codeswitching* telle qu'elle s'est accumulée depuis les années 1970 » (Auer, 2022, p. 147). MacSwan (2017, 2022a) et Bhatt & Bolonyai (2022) émettent des évaluations critiques similaires.

Les préoccupations soulevées par les critiques de García et ses collègues sur la recherche en *codeswitching* (García et al., 2021 ; García & Otheguy, 2014 ; Otheguy et al., 2015, 2018) sont liées à leur nature tacite — c'est-à-dire que leur critique manque de la spécificité habituellement attendue dans la recherche linguistique disciplinaire. Par exemple, les essais de García et ses collègues ne contiennent aucune revue de la littérature documentant les caractéristiques de la recherche sur le *codeswitching* qui justifieraient leurs préoccupations, ni aucune description de théories spécifiques sur le *codeswitching*, bien que la littérature soit abondante (voir MacSwan, 2020b, 2021, pour une revue). Bien qu'il ne soit pas rare qu'une publication présente une revue de la littérature insuffisante, il est très inhabituel qu'une discussion critique d'un sujet n'engage substantiellement aucun travail académique pertinent, comme c'est le cas dans les essais de García et ses collègues. Une revue de la littérature aurait pu informer les lecteurs sur des détails spécifiques de recherches antérieures pertinentes et leur aurait permis de discuter en détail des propositions falsifiables présentées par les chercheurs sur le *codeswitching*, lesquelles auraient pu ensuite être mises à l'épreuve de manière empirique. Plus significativement encore, parce que cette revue de la littérature qui reconnaît et engage les recherches pertinentes antérieures est omise, les essais de García et ses collègues donnent à leurs lecteurs l'impression que de telles recherches n'existent pas.

De plus, bien qu'empreints d'un langage métaphorique vague à propos des « traits linguistiques », les essais de García et ses collègues ne contiennent aucune théorie linguistique détaillée permettant de formuler des prédictions empiriques vérifiables. Présenter leur travail comme une théorie manifeste dotée de capacités prédictives leur aurait donné l'occasion d'offrir des preuves montrant ses avantages par rapport aux théories existantes de la grammaire bilingue qui ont émergé de la recherche sur le *codeswitching*.

Particulièrement troublant, García et ses collègues n'offrent aucune preuve empirique pertinente dans aucun de leurs essais critiques sur le *codeswitching*. La présentation de preuves empiriques leur aurait permis de démontrer que les théories existantes de la grammaire bilingue et du *codeswitching* font des prédictions erronées (si cela était vrai). Ces preuves auraient également pu montrer comment leurs propres théories de la structure linguistique, manifestes et falsifiables si elles avaient été présentées, pourraient rendre compte des preuves de manière plus satisfaisante que les théories

existantes.

Par exemple, si les connaissances linguistiques d'un bilingue sont entièrement « désagrégées », pourquoi les bilingues espagnol-anglais adoucissent-ils les sons /b, d, g/ entre les voyelles pour les mots espagnols mais pas pour les mots anglais ? Pourquoi existe-t-il une restriction sur l'affixation morphologique interlinguistique, de sorte que les systèmes phonologiques spécifiques à chaque langue correspondent à des affixations morphologiques spécifiques à chaque langue ? Pourquoi existe-t-il une restriction quant à l'utilisation d'un pronom sujet anglais avec un verbe espagnol, ou d'un pronom clitique d'objet espagnol avec un verbe anglais ?

Ce sont des questions de recherche complexes, largement explorées dans la littérature, auxquelles toute théorie de la grammaire bilingue doit pouvoir répondre. Dans la mesure où une théorie ne peut pas ou n'aborde pas ces questions, elle est une théorie tacite, similaire à la « théorie du mauvais anglais » et à la théorie du semilingualisme, même si elle prétend être engagée envers des idéologies linguistiques progressistes.

Le « manifeste »

L'« amnésie historique » (May, 2022a) et la « grave déformation » (Auer, 2022) de la recherche sur le *codeswitching* manifestes dans les premières discussions critiques de García et ses collègues (García & Otheguy, 2014 ; Otheguy *et al*., 2015, 2018) sont intensifiées dans leur essai plus récent, qualifié de « manifeste » par ses auteurs (García *et al*., 2021). Le « manifeste » suggère que la recherche sur le *codeswitching* a été principalement l'apanage de chercheurs blancs dont la caractérisation des schémas de *codeswitching* bilingue est depuis longtemps rejetée par les chercheurs de couleur, dont les préoccupations sont ignorées ou mises de côté par les chercheurs blancs ; ces derniers sont accusés de pratiquer une « pensée abyssale » (de Sousa Santos, 2007) parce que les points de vue réels des personnes racisées leur sont invisibles (relégués dans un abîme). Plus précisément, les auteurs du « manifeste » affirment :

> . . . many scholars of bilingualism have long insisted—benignly in their eyes—that this behavior is rule- governed (MacSwan, 2017; Poplack, 1980). However, very early on, racialized bilingual scholars argued that the proposed orderliness and constraints on codeswitching, well-meaning as they were, did not correspond to their observations of practices in the community. For example, . . . Pedro Pedraza et al. (1980) argued that . . . they did not find such constraints. (p. 214)

Une analyse attentive du discours de ce texte révèle un contraste établi entre « de nombreux chercheurs en bilinguisme » (exemplifiés par des chercheurs blancs, Poplack et MacSwan) d'une part, et « des chercheurs bilingues racisés » d'autre part, suggérant que les chercheurs blancs n'ont pas accepté les points de vue de chercheurs racisés comme Pedro Pedraza au sujet des contraintes sur le *codeswitching*. Bien que les

objections alléguées des chercheurs racisés soient présentées comme répandues, un seul exemple est fourni — Pedraza et al. (1980). Le contraste dans le texte suggère en outre que la recherche sur le *codeswitching* est l'entreprise de chercheurs blancs plutôt que de chercheurs racisés, et que « l'ordre et les contraintes proposés sur le *codeswitching* » (suggérant une intégration structurée, illustrée dans la Figure 1) ne sont pas réellement attestés empiriquement. Ces trois affirmations servent de prémisses à la conclusion des auteurs du « manifeste » selon laquelle les chercheurs en *codeswitching* sont coupables de « pensée abyssale », comprise comme une idéologie du déficit.

Cependant, ces trois affirmations sont manifestement fausses. Premièrement, Pedraza *et al*. (1980) n'ont fait aucune déclaration de ce type concernant les schémas de *codeswitching*. Pedraza *et al*. (1980) se sont préoccupés de savoir si le *codeswitching* pouvait avoir un effet néfaste sur l'espagnol ou l'anglais des Portoricains de New York. Pedraza *et al*. (1980) n'ont pas contesté les recherches contemporaines sur le *codeswitching* comme le rapporte le « manifeste », mais les ont au contraire citées favorablement, incluant des références à Pfaff (1975), Timm (1975), Lance (1975), Gumperz (1976), Valdés-Fallis (1976), Wentz (1977), Poplack (1980) et Sankoff et Poplack (1980). Pedraza et ses collègues ont rapporté que « l'analyse linguistique du *codeswitching* enregistrée dans le cadre naturel a montré que les allégations de dégradation de la langue sont infondées » (p. 93). Ils n'ont en aucun cas indiqué que les schémas de *codeswitching* rapportés étaient incompatibles avec leurs données, comme le prétend le « manifeste ». (Pour consulter le texte complet numérisé de Pedraza *et al*., 1980, rendez-vous sur go.umd.edu/3VUmdRA.)

En outre, la recherche sur le *codeswitching* a été menée depuis près de 50 ans dans le cadre d'une collaboration entre chercheurs bilingues racisés et chercheurs blancs, dont beaucoup sont également bilingues. La recherche sur l'anglais afro-américain, qui a révélé une structure et un ordre dans l'AAE, a également bénéficié d'une collaboration productive entre des chercheurs blancs comme Walt Wolfram, Guy Bailey et Ralph Fasold et des chercheurs racisés comme Geneva Smitherman, John Baugh et John Rickford, parmi d'autres[3]. Les chercheurs bilingues racisés qui ont participé à la recherche sur le *codeswitching* au fil des ans incluent Shoji Azuma, Shoba Bandi-Rao, Abdelâli Bentahila, Rakesh Bhatt, Brian Chan, Sonia Colina, Rosario Gingrás, Kay González-Vilbazo, Eduardo Hernández-Chávez, Almeida Jacqueline Toribio, Luis López, Shahrzad Mahootian, Miwa Nishimura, Ira Pandit, Adalberto Aguirre, Hedi M. Belazi, Aravind K. Joshi, Liliana Sánchez, Guadalupe Valdés (Valdés-Fallis) et Ana Celia Zentella, entre bien d'autres.

Enfin, l'affirmation des auteurs du « manifeste » selon laquelle « l'ordre et les contraintes proposés sur le *codeswitching* » ne sont pas attestés est absurde. Il a été largement documenté au cours des 50 dernières années que le *codeswitching* présente des restrictions sur le mélange linguistique dans tous les domaines structurels, y compris la syntaxe (voir MacSwan, 2014), la morphologie (voir Stefanich *et al*., 2019) et la phonologie (voir Bullock & Toribio, 2009 ; MacSwan & Colina, 2014). Bien que les jugements de grammaticalité soient connus pour présenter des variations individuelles

et un certain degré de continuité chez les locuteurs monolingues et bilingues (Schütze, 1996 ; Sorace, 1996), la recherche empirique ciblant spécifiquement les bilingues a montré que les jugements de grammaticalité concernant le *codeswitching* sont statistiquement stables (Grabowski, 2011 ; Stadthagen-González et al., 2018), même en présence d'attitudes négatives envers le *codeswitching* (Badiola *et al.*, 2018). La stabilité des schémas de *codeswitching* est également évidente dans les corpus bilingues (MacSwan & McAlister, 2010).

Le « manifeste » révèle la base purement idéologique des points de vue de García et ses collègues concernant la représentation cognitive du bilinguisme. Incorporée pour la première fois dans la littérature sur le translanguaging dans García & Otheguy (2014) et Otheguy et al. (2015), la thèse déconstructiviste a attaqué la recherche empirique sur le bilinguisme avec des descriptions générales et inexactes de la littérature existante, en lieu et place de la revue substantielle de la littérature habituellement attendue dans toute publication académique ; elle n'a présenté aucune preuve empirique et a offert uniquement des métaphores vagues concernant la nature de la grammaire bilingue, censées servir « non seulement comme une théorie de l'éducation bilingue et du bilinguisme, mais plus généralement aussi comme une théorie du langage » (Otheguy *et al*., 2015, p. 284). Étant donné que ces conjectures n'ont pas été formulées de manière explicite, la proposition déconstructiviste dans García & Otheguy (2014) et Otheguy *et al*. (2015) est une théorie tacite, tout comme elle l'était dans sa forme originelle chez Pennycook (2006), et donc bien trop vague pour être soumise à des tests empiriques. Le « manifeste » (García *et al*., 2021) réitère en grande partie la même chose, mais déforme encore davantage les publications en formulant des affirmations manifestement fausses plutôt que de refléter simplement l'« amnésie historique » familière (May, 2022a) de leurs travaux antérieurs. Pire encore, ces déclarations sont faites dans le but de caractériser les chercheurs en *codeswitching* comme des « penseurs abyssaux » qui sont supposés traiter de manière condescendante les bilingues racisés.

> Those who use cultural action as a strategy for maintaining their domination over the people have no choice but to indoctrinate the people in a mythified version of reality. In doing so, the right subordinates science and technology to its own ideology, using them to disseminate information and prescriptions in its effort to adjust the people to the reality the "communications" media define as proper. By contrast, for those who undertake cultural action for freedom, science is the indispensable instrument for denouncing the mythos created by the right, and philosophy is the matrix of the proclamation of a new reality. Science and philosophy together provide the principles of action for conscientization. (p. 86)

L'approche de Freire en pédagogie critique peut et doit être distinguée de l'approche postmoderniste/poststructuraliste sous-jacente au déconstructivisme. Alors que les freiriens maintiennent un engagement envers les Lumières, le poststructuralisme et le

postmodernisme se sont activement engagés dans un scepticisme épistémologique, entraînant l'émergence du « tournant relativiste » dans les sciences sociales dès les années 1980, privilégiant la perspective sur la découverte (Susen, 2015). Les postmodernistes ont développé une critique politique fondée sur le doute épistémologique en positionnant toute connaissance comme subjective et perspectiviste, cherchant ainsi à saper les élites politiques qui se drapent dans l'« objectivité ». Cependant, comme l'ont écrit Peter McLaren, théoricien critique de premier plan, et Ramin Farahmandpur, ces méthodes ont échoué à élaborer un programme concret pour la justice sociale :

> Postmodern theory has made significant contributions to the education field by examining how schools participate in producing and reproducing asymmetrical relations of power, and how discourses, systems of intelligibility, and representational practices continue to support gender inequality, racism, and class advantage. For the most part, however, postmodernism has failed to develop alternative democratic social models. This is partly due to its failure to mount a sophisticated and coherent opposition politics against economic exploitation, political oppression, and cultural hegemony. In its celebration of the aleatory freeplay of signification, postmodernism exhibits a profound cynicism—if not sustained intellectual contempt—towards what it regards as the Eurocentric Enlightenment project of human progress, equality, justice, rationality, and truth… (McLaren & Farahmandpur, 1999, p. 89).

L'enquête empirique sur la nature du bilinguisme sert les intérêts de la défense des droits et constitue une base solide pour élaborer des politiques sociales progressistes significatives. S'appuyer uniquement sur l'idéologie crée des vulnérabilités, laissant les idéologies linguistiques pluralistes sans défense. Cependant, le « manifeste » suggère que ceux qui rejettent le déconstructivisme sont ipso facto des penseurs du déficit : « Ces approches [multilingues, non-déconstructivistes] réifient la présomption de langues discrètes qui a émergé du colonialisme », permettant ainsi « l'identification continue des pratiques linguistiques des bilingues racisés comme fondamentalement déficientes » (García et al., 2021, p. 215).

Il convient de réfléchir un instant à l'ampleur de l'univers des personnes qui rejettent le déconstructivisme et sont donc considérées comme des « penseurs abyssaux » ou du déficit selon le « manifeste ». En premier lieu, cela inclut les légions de personnes dans le monde qui n'ont pas lu ou n'acceptent pas le point de vue de Pennycook ou des auteurs du « manifeste », dont beaucoup sont des militants politiques, défenseurs et partenaires très efficaces, et peuvent eux-mêmes être des bilingues racisés. Ensuite, cela inclut de nombreuses personnes ayant contribué de manière significative à l'avancement des idéologies linguistiques pluralistes, y compris certains travaux des auteurs du « manifeste », réalisés avant que l'approche postmoderne de la politique

linguistique de Pennycook n'influence leur pensée.

Considérons, par exemple, García (2009), qui a avancé des arguments convaincants dans ses travaux pré-déconstructivistes contre le semilingualisme, un concept intégré dans le cadre théorique de Cummins (1979), défini comme « la performance inégale des enfants bilingues dans leurs deux langues par rapport aux enfants monolingues » (García, 2009, p. 56). Elle a exhorté à abandonner ce concept tout en acceptant et en promouvant sans réserve le *codeswitching* et d'autres recherches empiriques sur le bilinguisme. Edelsky et al. (1983) ont critiqué le semilingualisme en le qualifiant de « fourre-tout confus de composants prescriptifs et descriptifs » (p. 2). Martin-Jones et Romaine (1986) ont également critiqué les idées de Cummins (1979), notant que « les compétences liées à la littératie décrites par Cummins sont, en fait, très spécifiques à la culture : c'est-à-dire qu'elles sont spécifiques au contexte culturel de l'école » (p. 30). MacSwan (2000b) a examiné les preuves empiriques réputées pour le semilingualisme à partir d'études sur la variation linguistique, la structure linguistique, la performance scolaire et la perte de langue, et a conclu que tout cela est soit fallacieux soit sans rapport ; il a montré que le semilingualisme est indissociable du prescriptivisme classique et a demandé son abandon pour des raisons empiriques, théoriques et morales. En réfléchissant à la distinction de Cummins (1979) entre compétences interpersonnelles de communication de base (BICS) et compétences linguistiques académiques cognitives (CALP), Wiley (2005) et Wiley & Rolstad (2014) ont retracé cette distinction jusqu'à la « Grande Division » entre les sociétés lettrées et non lettrées, révélant la base purement idéologique des visions dichotomiques de la compétence linguistique. Parmi les autres critiques solides et efficaces du semilingualisme et des concepts connexes figurent Commins et Miramontes (1989), Edelsky (2006), Hakuta & D'Andrea (1992), MacSwan et Rolstad (2003, 2010), MacSwan *et al*. (2017), Paulston (1983), Petrovic & Olmstead (2001) et Valadez *et al.* (2002), entre autres. De même, en ce qui concerne le « langage académique », Martínez & Mejía (2020) ont analysé le « langage quotidien des élèves latina/o/x » pour démontrer les pratiques linguistiques complexes qui se chevauchent avec celles décrites comme académiques. D'autres critiques du langage académique en tant qu'expression de l'idéologie de la langue standard incluent Valdés (2004), Leeman (2005), Rolstad (2014), Flores & Rosa (2015), Rosa (2016) et MacSwan (2020a). Ce corpus important de travaux critiques, sans orientation déconstructiviste, ne peut en aucun cas être décrit comme promouvant une pensée du déficit. En effet, il est explicitement conçu pour repousser les perspectives déficitaires sur le bilinguisme.

De même, dans les travaux critiques sur l'évaluation linguistique bilingue, nous avons montré que les tests de langue espagnole, fréquemment utilisés dans les écoles pour évaluer la langue d'origine espagnole des enfants comme « insuffisante » ou « limitée », manquent de validité (MacSwan & Rolstad, 2006). Plus précisément, nous avons constaté que les *Language Assessment Scales-Oral (LAS-O) Español* et l'*Idea Proficiency Test I-Oral (IPT) Spanish* identifiaient respectivement 74 % et 90 % des enfants hispanophones comme locuteurs limités de l'espagnol (leur langue première), alors qu'un échantillon de langue naturelle codé a révélé que les participants (N = 145) avaient une compétence linguistique espagnole typique pour un locuteur natif.

MacSwan *et al*. (2002) et MacSwan & Mahoney (2008) ont également contesté l'étiquette courante « non-non », qui attribuait le semilingualisme à de nombreux enfants, et Rolstad & MacSwan (2024) présentent des critiques connexes des évaluations linguistiques développées dans le cadre de la loi *No Child Left Behind* (2002), car ces nouvelles évaluations pourraient être liées à l'augmentation du nombre de soi-disant élèves anglophones à long terme. Rosa (2016) et Flores & Rosa (2015) font référence favorablement à cette recherche pour défendre les idéologies linguistiques pluralistes. Ce travail — encore une fois, sans lien avec le déconstructivisme — a vigoureusement réfuté les mécanismes institutionnalisés utilisés pour étiqueter les enfants bilingues comme linguistiquement déficients, et a contribué à mettre fin à la pratique répandue d'évaluer la compétence linguistique orale des enfants dans leur langue première à l'école (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2017).

Pour conclure, examinons l'importante recherche d'évaluation de l'éducation bilingue dans les études de comparaison de programmes, qui dépend en fait de la compréhension du bilinguisme comme phénomène socialement significatif et cognitivement réel. Par exemple, Rolstad *et al*. (2005) ont mené une méta-analyse de l'efficacité des programmes pour les apprenants bilingues émergents. L'étude a révélé que l'éducation bilingue est systématiquement supérieure aux approches en anglais uniquement, et que les programmes de développement bilingue sont supérieurs aux programmes de transition bilingue. Rolstad et ses collègues ont conclu que les programmes d'éducation bilingue sont efficaces pour promouvoir la réussite scolaire et que leur développement devrait être encouragé.

Les études individuelles constituant le corpus de la méta-analyse s'appuyaient sur des évaluations de la langue et de la réussite scolaire des enfants en anglais, en espagnol et dans les deux langues. La méta-analyse a révélé un effet positif de 0,23 écart type pour l'éducation bilingue, mais un effet positif beaucoup plus fort pour les études dont les mesures de résultat portaient sur la langue d'origine, atteignant 0,86 écart type. Si l'on accepte que le bilinguisme individuel n'existe pas, il devient impossible de concevoir de manière significative une étude visant à évaluer l'efficacité d'un programme autour du développement des connaissances linguistiques et académiques dans deux langues pour des étudiants individuels. En effet, on constate que toute recherche empirique qui conceptualise les enfants comme multilingues individuels est incongrue dans le cadre du déconstructivisme, ce qui entrave sérieusement les linguistes appliqués et les chercheurs en éducation qui cherchent à s'engager dans la recherche en faveur de la défense des droits. Ainsi, ce travail important, qui fait progresser les idéologies linguistiques pluralistes, non seulement n'a aucune dépendance conceptuelle envers le déconstructivisme, mais celui-ci rendrait en fait ce travail insignifiant.

Les exemples potentiels supplémentaires semblent infinis. Comme pour la recherche sociolinguistique sur les variétés de langues stigmatisées et le codeswitching menée depuis les années 1970 (Lipski, 2014 ; Riegelhaupt, 2000 ; Smitherman, 1977), ces efforts puissants pour contester les idéologies linguistiques monoglossiques et de langue standard ne dépendent en aucun cas du déconstructivisme, et dans de

nombreux cas ils sont en opposition directe avec celui-ci. Ces études ancrent les idéologies linguistiques pluralistes en les fondant dans la recherche empirique. Loin de soutenir l'étiquetage des « pratiques linguistiques des bilingues racisés comme fondamentalement déficientes » (García *et al*., 2021, p. 215), ce travail s'appuie sur des recherches empiriques rigoureuses pour soutenir les idéologies linguistiques pluralistes.

Protéger les droits civiques des enfants bilingues

Pennycook comprenait bien que les droits linguistiques étaient des dommages collatéraux du déconstructivisme. En abandonnant « le mythe pernicieux selon lequel les langues existent » (Pennycook, 2006, p. 67), il a observé que nous perdons également les concepts de droits linguistiques, de langue maternelle, de multilinguisme et de *codeswitching* (Makoni & Pennycook, 2007 ; Pennycook, 2006). Phillipson & Skutnabb-Kangas (2017) ont donc noté que les chercheurs « travaillant dans le domaine de la politique linguistique avec une tendance postmoderne ont même remis en question le concept de base de "langue", alors que dans le droit national et international ce concept est évident et sans problème » (p. 10-11). Ce défi pour la défense des droits est évident : « Dans les documents juridiques sur les droits linguistiques, ces droits ne peuvent pas être attachés à des entités inexistantes » (Phillipson & Skutnabb-Kangas, 2017, p. 10-11). Ces implications bien comprises du déconstructivisme ne peuvent pas être surmontées simplement en limitant sa portée aux individus plutôt qu'à la société, comme le suggèrent García et ses collègues. Cela se voit clairement dans les mandats légaux visant à protéger les droits civiques des élèves multilingues dans les écoles américaines.

Dans Lau v. Nichols (1974), la Cour suprême a conclu à l'unanimité qu'un « impact disparate » se produisait lorsqu'un district scolaire de San Francisco ne prenait pas en charge les défis particuliers auxquels faisaient face les élèves allophones, car « les étudiants qui ne connaissent pas l'anglais sont effectivement exclus de toute éducation significative ». La Cour a estimé que la politique violait la Loi sur les droits civiques de 1964 et a obligé le district scolaire à fournir aux élèves une « aide appropriée ». Les écoles aux États-Unis ont réagi différemment à cette exigence, mais toutes ont une obligation légale de répondre aux besoins d'apprentissage linguistique des enfants qui ne parlent pas anglais.

Dans le contexte de l'acquisition d'une langue seconde, le déconstructivisme implique que les connaissances linguistiques d'un apprenant de langue seconde sont « toujours et à chaque stade complètes » (García & Otheguy, 2020, p. 28), chaque apprenant parlant une langue individuelle ou un idiolecte (Otheguy *et al*., 2015). Dans une perspective déconstructiviste, l'apprentissage (ou la croissance) en langue seconde n'a aucun sens ; il n'y a aucun moyen de distinguer un enfant qui connaît, disons, seulement quelques mots d'anglais d'un autre qui a grandi bilingue en anglais et dans une autre langue, car chaque personne est conceptualisée, dans le cadre du déconstructivisme, comme parlant des idiolectes indépendants et complets. Se référer à une langue cible externe comme l'« anglais » pour évaluer les progrès de l'enfant devient alors incohérent. Si les enfants ne peuvent être décrits individuellement comme

bilingues ou en développement de compétences en langue seconde, leur accès à une participation éducative significative en vertu de *Lau* ne peut être protégé. S'ils peuvent être décrits comme bilingues, cela implique que le déconstructivisme n'est pas correct.

En plus de la nécessité d'identifier les enfants nécessitant un soutien linguistique en vertu de *Lau*, les enseignants doivent s'efforcer d'apprendre l'anglais aux enfants tout en utilisant leur langue d'origine comme ressource pour le développement des connaissances de contenu (Baker & Wright, 2021). Les enseignants s'engagent donc de manière appropriée dans des efforts intentionnels pour enseigner l'anglais aux enfants dans des programmes d'éducation bilingue et de double langue. Cependant, si la langue individuelle ou l'idiolecte d'un apprenant est « toujours et à chaque stade complet » (García & Otheguy, 2020, p. 28), et si la compétence bilingue de l'apprenant ne « correspond » pas aux communautés linguistiques telles que « anglophones » et « hispanophones » (Otheguy *et al*., 2018), pourquoi les enseignants devraient-ils alors s'efforcer d'enseigner l'anglais ? Dans le cadre du déconstructivisme, le retour correctif en langue seconde, quel que soit le moyen (Razfar, 2010), serait inapproprié, car tout retour suggérerait qu'il peut y avoir un « stade » de développement suivant pour l'apprenant, tout en se référant à une communauté externe d'« anglophones ».

Le critère de reclassement dans le cadre du déconstructivisme est également incohérent. Les enfants sont généralement reclassés comme étant compétents en anglais et admis dans un programme éducatif régulier une fois qu'ils ont appris suffisamment d'anglais pour comprendre l'enseignement des matières scolaires en anglais (Rolstad, 2017). La recherche a montré que le maintien prolongé de la classification en tant qu'apprenant en anglais peut avoir des conséquences négatives, notamment sur les taux de diplomation au lycée (Callahan *et al*., 2010 ; Johnson, 2019). Le reclassement résulte d'une progression dans la compétence en anglais, mais quel sens peut-on attribuer à l'apprentissage linguistique si la compétence en langue seconde d'un enfant est « toujours et à chaque stade complète » (García & Otheguy, 2020, p. 28), comme l'insistent les déconstructivistes ? Et si leurs progrès dans l'apprentissage de l'anglais en tant que langue seconde ne peuvent pas être évalués parce qu'ils sont « complets » et ne reflètent que leur idiolecte, alors les droits civiques des apprenants multilingues ne peuvent pas être protégés, et leur accès au reclassement ne peut être assuré.

En effet, si l'on prend le déconstructivisme au sérieux, il devient rapidement impossible de parler de manière cohérente des élèves bilingues. García et ses collègues critiquent le *codeswitching* et tout concept connexe, y compris la distinction entre acquisition de la langue première et acquisition de la langue seconde, car, affirment-ils, de tels concepts « réifient la présomption de langues discrètes issue du colonialisme » (García *et al*., 2021, p. 215). Pourtant, ces chercheurs utilisent activement le terme « apprenant bilingue émergent » (García *et al*., 2008), qui dénote clairement le bilinguisme individuel tout autant que le *codeswitching*. Une vaste série d'articles publiés en linguistique appliquée et en éducation linguistique au cours des dernières années s'efforce désespérément de naviguer dans ce labyrinthe de contradictions, continuant à parler de l'éducation en langue seconde, des élèves bilingues et de l'éducation en

double langue, même en soutenant une version déconstructiviste du *translanguaging*.

Conclusion

Les théories tacites se caractérisent par leur imprécision ; les théories vagues ne font généralement pas de prédictions pouvant être évaluées empiriquement. Par exemple, la théorie du « mauvais anglais » discutée par Gee (2015) repose sur l'affirmation que des expressions en anglais afro-américain (AAE) comme *My puppy followin' me* reflètent un « mauvais anglais » car elles sont perçues comme déviant de manière aléatoire du langage des classes instruites. En revanche, la perspective du linguiste repose sur une analyse systématique des expressions en AAE, démontrant la formation de l'aspect imperfectif en AAE ; des données peuvent être recueillies pour montrer que cette forme est productive et exprime régulièrement un sens imperfectif, tout comme les variétés dominantes l'expriment avec des constructions comme *My puppy is following me*. Les analyses linguistiques des schémas de l'AAE sont explicites car elles sont raisonnablement claires et prédictives. Ainsi, elles peuvent être utilisées pour ancrer les idéologies linguistiques pluralistes de manière efficace et convaincante, tandis que la théorie du « mauvais anglais » n'a aucune base empirique. Les idéologies qui ne peuvent pas être ancrées empiriquement sont sans fondement, tandis que celles qui sont empiriquement ancrées sont fondées.

Les recherches sur le *codeswitching*, comme celles contemporaines sur l'AAE, ont démontré empiriquement que le mélange linguistique est structuré et régi par des règles. Ces recherches importantes ont contredit la croyance courante selon laquelle le *codeswitching* refléterait le semilingualisme. Les schémas de *codeswitching* dans un vaste éventail de paires de langues ont été étudiés en détail explicite au cours des dernières décennies, aboutissant à des théories de plus en plus sophistiquées sur la représentation cognitive de la grammaire bilingue. Ces théories convergent vers une vision de la grammaire bilingue en tant que système intégré, avec des composantes partagées et distinctes. La vision holistique du bilinguisme de Grosjean (1985, 2010) s'appuyait sur la recherche sur le *codeswitching* pour souligner l'importance de considérer un bilingue comme un apprenant de langue unique plutôt que la somme de deux monolingues. Comme la recherche sur le *codeswitching* est explicite et entièrement claire, elle permet de formuler des prédictions falsifiables qui peuvent être évaluées empiriquement. Elle ancre donc efficacement les idéologies linguistiques pluralistes, comme l'illustre le travail de Grosjean.

La théorie initiale du *translanguaging* (García, 2009) reconnaissait également l'importance de la recherche empirique sur le bilinguisme, y compris le *codeswitching*, en tant que preuve de talent linguistique, notant que « le *code-switching* est une compétence linguistique sophistiquée et une caractéristique du discours des bilingues courants » (García, 2009, p. 50). Cependant, sous l'influence de l'approche postmoderne de la politique linguistique de Pennycook (2006), le *translanguaging* a été imprégné de déconstructivisme, qui stipule que « nous n'avons plus besoin de maintenir le mythe pernicieux selon lequel les langues existent » (Pennycook, 2006, p. 67), éliminant ainsi « nombre des icônes chères à la pensée linguistique libérale » telles que

les droits linguistiques, les langues maternelles, le multilinguisme et le *codeswitching* (Makoni & Pennycook, 2007, p. 22). La conclusion de Pennycook reposait sur le postulat que les « langues nommées » sont des artefacts coloniaux ; cependant, le fait de nommer les langues est aussi souvent un acte de décolonisation, de défi à l'autorité coloniale, comme on le voit dans la nomination des langues autochtones et des variétés de langues minorisées comme l'AAE et l'anglais chicano (Cook, 2022 ; Nicolas & McCarty, 2022).

L'utilisation par Otheguy *et al*. (2015) de l'approche postmoderne de la politique linguistique de Pennycook, plus étroitement axée sur le déconstructivisme, se présente comme « une perspective issue de la linguistique ». Cependant, les essais de García et ses collègues (García *et al.*, 2021 ; García & Otheguy, 2014 ; Otheguy *et al*., 2015, 2018) critiquant la recherche sur le *codeswitching* ne présentent aucune théorie linguistique explicite, aucune preuve empirique pertinente et aucune revue de la littérature sur le *codeswitching* ou la grammaire bilingue. Ces limites ont été décrites par d'autres comme une « amnésie historique » ou une « ellipse » (May, 2022a, p. 345) et comme « une grave déformation de la recherche sur le bilinguisme et le *codeswitching* telle qu'elle s'est accumulée depuis les années 1970 » (Auer, 2022, p. 147). Les lacunes des premiers essais de García et de ses collègues sur le *codeswitching* (García & Otheguy, 2014 ; Otheguy *et al*., 2015, 2018) sont amplifiées dans le récent « manifeste » (García *et al*., 2021), où des affirmations très spécifiques et erronées sont avancées dans le but de parvenir à des conclusions purement idéologiques.

La voie à suivre

Le *translanguaging* est l'un des termes récents introduits dans la littérature sur l'éducation linguistique pour désigner l'utilisation active de toute la gamme des répertoires linguistiques des enfants dans l'enseignement et l'apprentissage. Bien que le *translanguaging* soit sans aucun doute le terme le plus largement utilisé, d'autres incluent le *polylanguaging* et le *polylingual languaging* (Jørgensen, 2008 ; Jørgensen *et al.*, 2011), le métrolingualisme (Otsuji & Pennycook, 2011), la pratique translinguale (Canagarajah, 2013) et le *multilanguaging* (Nguyen, 2012). (Voir Lewis *et al.*, 2012, pour une discussion plus approfondie.)

Cependant, en grande partie en raison de son virage tardif vers le déconstructivisme, plusieurs chercheurs ont de plus en plus exprimé des critiques et des inquiétudes au sujet du *translanguaging* (par exemple, Auer, 2022 ; Bhatt & Bolonyai, 2022 ; Block, 2018 ; Cook, 2022 ; Cummins, 2017, 2021 ; Edwards, 2012 ; Faltis, 2020, 2022 ; Gee, 2022 ; Genesee, 2022 ; Gort, 2020 ; Grin, 2018 ; Henderson & Sayer, 2020 ; Huang & Chalmers, 2023 ; Jaspers, 2018 ; King & Bigelow, 2020 ; Kubota, 2016 ; MacSwan, 2017, 2022a, 2022b ; Marks *et al*., 2022 ; Martínez & Martinez, 2020 ; May, 2022a, 2022b ; Mendoza, 2023 ; Nicholas & McCarty, 2022 ; Prilutskaya, 2021 ; Sah & Li, 2022 ; Sah & Kubota, 2022 ; Tigert *et al*., 2019 ; Wiley, 2022). Certains de ces chercheurs ont plaidé pour un retour aux racines non-déconstructivistes du *translanguaging* initial, en favorisant une perspective multilingue (MacSwan, 2017, 2022c). Cependant, le

translanguaging, qui a pris un caractère d'orthodoxie (May, 2022a) en linguistique appliquée et en éducation linguistique, est peut-être désormais irrévocablement associé au déconstructivisme, ce qui rend difficile un retour à son sens initial avec une clarté suffisante.

Mendoza (2023) nous rappelle que le plurilinguisme, un concept alternatif désormais profondément intégré dans la politique linguistique européenne officielle (Conseil de l'Europe, 2018), offre une manière de penser l'usage dynamique des langues qui n'est pas entravée par le déconstructivisme. Piccardo *et al*. (2017) retracent l'origine du terme aux racines italiennes (plurilinguismo ; Di Mauro, 1977), d'où il s'est diffusé en français (plurilinguisme ; Coste & Hébrard, 1991) avant d'être employé en anglais, avec désormais « un nombre croissant de publications, principalement en provenance du monde non anglophone (par ex., Afrique, Asie, Moyen-Orient, Europe centrale et Amérique du Sud) » (Piccardo *et al*., 2017, p. 2). Comme le *translanguaging*, le plurilinguisme a été conçu par des universitaires pour décrire l'utilisation quotidienne des langues par les individus et familles multilingues et est utilisé conceptuellement pour promouvoir l'enseignement et l'apprentissage multilingues. Le plurilinguisme se réfère spécifiquement à « une compétence intégrée avec des ressources provenant de différentes langues nommées, mais dans les interactions, les personnes peuvent s'orienter vers des langues distinctes ou comme un tout indifférencié » (Mendoza, 2023, p. 14). Comme le notent Vallejo et Dooly (2020), « Pour les chercheurs en plurilinguisme, … des concepts tels que le *codeswitching* ou le *codemixing* (Auer, 1984, 1998, 1999) … restent des catégories émiques utiles dans l'analyse des pratiques plurilingues… » (p. 8). Le *translanguaging* se distingue du plurilinguisme de cette manière spécifique : « D'un point de vue *translanguaging*, étant donné qu'il n'existe pas de frontières entre les "langues nommées" (du moins en tant qu'entités psycholinguistiques), on peut comprendre que la compétence linguistique d'un locuteur bilingue est "toujours et à chaque stade complète" (voir García & Otheguy, 2020), contrairement à la définition largement répandue de la compétence plurilingue comme étant émergente, située et en constante évolution… » (Vallejo & Dooly, 2020, p. 8).

Ainsi, le plurilinguisme est compatible avec la recherche empirique et théoriquement explicite sur le bilinguisme, alors que le *translanguaging*, dans sa forme déconstructiviste, ne l'est pas. Le plurilinguisme (ou *plurilanguaging*) est donc conceptuellement similaire à la théorie initiale du *translanguaging* (García, 2009) et aux perspectives multilingues sur le *translanguaging* (MacSwan, 2017, 2022c), mais présente l'avantage potentiel d'une plus grande clarté grâce à son nom distinctif. Nous encourageons nos collègues à envisager de contribuer à la recherche sur le plurilinguisme théorique et pédagogique ainsi que sur le *plurilanguaging* comme moyen d'éviter les écueils inhérents et les lacunes conceptuelles de la théorie du *translanguaging* tardif.

Remerciements

Les auteurs remercient Huseyin Uysal et Pramod Sah pour leur invitation à participer à ce projet de numéro spécial ainsi que pour leur accompagnement en tant qu'éditeurs

invités tout au long du processus. Ils expriment également leur gratitude à Katharine Glanbock ainsi qu'aux trois relecteurs anonymes qui ont apporté des commentaires réfléchis sur une version antérieure de cet article.

Déclaration de conflits d'intérêts

Les auteur(e)s déclarent n'avoir aucun conflit d'intérêts potentiel concernant la recherche, la rédaction et/ou la publication de cet article.

Financement

Les auteur(e)s n'ont reçu aucun soutien financier pour la recherche, la rédaction et/ou la publication de cet article.

Bibliographie :

Aguirre, A. (1976). *Acceptability judgments of code-switching phrases by Chicanos: Some preliminary findings* (ED129122). Education Resources Information Center. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED129122.pdf

Auer, P. (1984). *Bilingual conversation*. John Benjamins.

Auer, P. (1995). The pragmatics of codes-witching: A sequential approach. In L. Milroy, & P. Muysken (Eds.), *One speaker, two languages* (pp. 114-135). Cambridge University Press.

Auer, P. (1998). A conversation analytic approach to code-switching and transfer. In M. Heller (Ed.), *Code switching: Anthropological and sociolinguistic perspectives* (pp. 187-213). Mouton de Gruyter.

Auer, P. (1999). From code-switching via language mixing to fused lects: Toward a dynamic typology of bilingual speech. *International Journal of Bilingualism*, 3(4), 309-332. https://doi.org/10.1177/136700699003004010

Auer, P. (2022). "Translanguaging" or "doing languages?" Multilingual practices and the notion of "codes." In J. MacSwan (Ed.), *Multilingual perspectives on translanguaging* (pp. 126-153). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781800415690-007

Badiola, L., Delgado, R., Sande, A., & Stefanich, S. (2018). Code-switching attitudes and their effects on acceptability judgment tasks. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 8(1), 5-24. https://doi.org/10.1075/lab.16006.bad

Baker, C., & Wright, W. E. (2021). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (7th ed.). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/BAKER9899

Baugh, J. (1983). Black street speech: Its history, structure, and survival. In S. Makoni, G. Smitherman, A. F. Ball, & A. K. Spears (Eds.), *Black linguistics: Language, society, and*

politics in Africa and the Americas (pp. 155-168). University of Texas Press.

Beach, A. R. (2001). The creation of a classical language in the eighteenth century: Standardizing English, cultural imperialism, and the future of the literary canon. *Texas Studies in Literature and Language*, 43(2), 117-141. https://doi.org/10.1353/tsl.2001.0007

Benson, E. J. (2001). The neglected early history of codeswitching research in the United States. *Language & Communication, 21*(1), 23-36. https://doi.org/10.1016/S0271-5309(00)00012-4

Bhatt, R. M., & Bolonyai, A. (2022). Codeswitching and its terminological other–Translanguaging. In J. MacSwan (Ed.), *Multilingual perspectives on translanguaging* (pp. 154-182). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781800415690-008

Bloch, B. (1948). A set of postulates for phonemic analysis. *Language*, 24(1), 3-46. https://doi.org/10.2307/410284

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, https://doi.org/10.1080/15427587.2018.1466300

Bloomfield, L. (1926). A set of postulates for the science of language. *Language*, 2(3), 153-164. https://doi.org/10.2307/408741

Boas, F. (1911). *Handbook of American Indian languages* (Vol. 1). Smithsonian Institution, Bureau of American Ethnology.

Bullock, B. E., & Toribio, A. J. (2009). Trying to hit a moving target: On the sociophonetics of code- switching. In L. Isurin, D. Winford, & K. de Bot (Eds.), *Multidisciplinary approaches to codeswitching* (pp. 189-206). John Benjamins.

Callahan, R., Wilkinson, L., & Muller, C. (2010). Academic achievement and course taking in U.S. schools: Effects of ESL placement among language minority students. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(1), 84-117. https://doi.org/10.3102/0162373709359805

Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Mouton.

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origins, and use*. Praeger.

Chomsky, N., & Halle, M. (1968). *The sound pattern of English*. Harper Row.

Commins, N. L., & Miramontes, O. B. (1989). Perceived and actual linguistic competence: A descriptive study of four low-achieving Hispanic bilingual students. *American Educational Research Journal*, 26(4), 443–472. https://doi.org/10.3102/00028312026004443

Cook, V. (2022). Multi-competence and translanguaging. In J. MacSwan (Ed.), *Multilingual perspectives on translanguaging* (pp. 45–65). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781800415690-004

Coste, D., & Hébrard, J. (1991). *Vers le plurilinguisme ? École et politique linguistique* [Towards plurilingualism? School and language policy]. Hachette.

Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment* [Companion volume with new descriptors]. Council of Europe.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251. https://doi.org/10.2307/1169960

Cummins, J. (2017). Teaching minoritized students: Are additive approaches legitimate? *Harvard Educational Review*, 87(3), 404–425. https://doi.org/10.17763/1943-5045-87.3.404

Cummins, J. (2021). Translanguaging: A critical analysis of theoretical claims. In P. Juvonen, & M. Källkvist (Eds.), *Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological and empirical perspectives* (pp. 7–36). Multilingual Matters.

de Lucy, P. (2012). *The Cambridge handbook of phonology*. Cambridge University Press.

de Sousa Santos, B. (2007). Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges. *Review (Fernand Braudel Center)*, 30(1), 45–89. http://www.jstor.org/stable/40241677

Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*. Minuit.

Di Mauro, T. (1977). Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana [Plurilingualism in Italian society and schools]. In R. Simone, & G. Ruggiero (Eds.), *Aspetti sociolinguistici dell'Italia contemporanea* [Sociolinguistic aspects of contemporary Italy], Atti dell'VIII Congresso Internazionale di Studi (Bressanone, 31 maggio, 2 giugno 1974), Vol. I. Pubblicazioni della SLI 10/ 1, pp. 87–101. Bulzoni Editore.

Edelsky, C. (2006). *With literacy and justice for all: Rethinking the social in language and education*. Routledge.

Edelsky, C., Hudelson, S., Flores, B., Barkin, F., Altwerger, B., & Jilbert, K. (1983). Semilingualism and language deficit. *Applied Linguistics*, 4(1), 1–22.

https://doi.org/10.1093/applin/4.1.1

Edwards, J. (2012). *Multilingualism: Understanding linguistic diversity.* Bloomsbury Publishing.

Faltis, C. J. (2020). Pedagogical codeswitching and translanguaging in bilingual schooling contexts: Critical practices for bilingual teacher education. In J. MacSwan, & C. J. Faltis (Eds.), *Codeswitching in the classroom: Critical perspectives on teaching and learning, policy and ideology* (pp. 39–62). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315401102-3

Faltis, C. J. (2022). Understanding and resisting perfect language and eugenics-based language ideologies in bilingual teacher education. In J. MacSwan (Ed.), *Multilingual perspectives on translanguaging* (pp. 321–342). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781800415690-014

Flores, N., & Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171. https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149

Freire, P. (1985). *The politics of education*. Bergin & Garvey.

Fuller, J. (2018). Ideologies of language, bilingualism, and monolingualism. In A. De Houwer, & L. Ortega (Eds.), *The Cambridge handbook of bilingualism* (pp. 119–134). Cambridge University Press. https:// doi.org/10.1017/9781316831922.007

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

García, O., Flores, N., Seltzer, K., Li Wei 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. https://doi.org/10.1080/15427587.2021.1935957

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. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190212896.013.21

García, O., Flores, N., & Woodley, H. H. (2015). Constructing in-between spaces to "do" bilingualism: A tale of two high schools in one city. In J. Cenoz, & D. Gorter (Eds.), *Multilingual education Between language learning and translanguaging* (pp. 199–224). Cambridge University Press. https://doi. org/10.1017/9781009024655.011

Garcia, O., Kleifgen, J., & Falchi, L. (2008). *From English language learners to emergent bilinguals* [Equity matters: Research review No.1]. Teachers College, Columbia University.

García, O., & Otheguy, R. (2014). Spanish and Hispanic bilingualism. In M. Lacorte (Ed.), *The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics* (pp. 639–658). Routledge.

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/10.1080/1 3670050.2019.1598932

Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (5th ed.). Routledge.

Gee, J. P. (2022). Experience coding and linguistic variation. In J. MacSwan (Ed.), *Multilingual perspectives on translanguaging* (pp. 66–79). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781800415690-005

Genesee, F. (2022). Evidence for differentiated languages from studies of bilingual first language acquisi- tion. In J. MacSwan (Ed.), *Multilingual perspectives on translanguaging* (pp. 183–200). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781800415690-009

Gonzalez, G. (1977). Teaching bilingual children. *Bilingual Education: Current Perspectives*, 2, 53–59.

Gort, M. (2020). Young emergent bilinguals' literate and languaging practices in storyretelling. In J. MacSwan, & C. J. Faltis (Eds.), *Codeswitching in the classroom: Critical perspectives on teaching and learning, policy and ideology* (pp. 162–183). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315401102-9

Grabowski, J. (2011). *Stability of grammaticality judgments in German-English code-switching* (Publication no. 1491210) [Master's thesis, Arizona State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Grin, F. (2018). On some fashionable terms in multilingualism research: Critical assessment and implications for language policy. In P. A. Kraus, & F. Grin (Eds.), *The politics of multilingualism: Europeanisation, globalization and linguistic governance* (pp. 247–273). John Benjamins.

Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Harvard University Press. Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker–hearer. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 6(6), 467–477. https://doi.org/10.1080/01434632.1985.9994221 Grosjean, F. (2010). Bilingual: Life and reality. Harvard University Press.

Grosjean, F., & Miller, J. L. (1994). Going in and out of languages: An example of bilingual flexibility. *Psychological Science*, 5(4), 201–206. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1994.tb00501.x

Gumperz, J. (1976). *The sociolinguistic significance of conversational code-switching* (Working Paper of the Language Behavior Research Laboratory, no. 46). University of

California, Berkeley.

Gumperz, J., & Hernández-Chávez, E. (1969). *Cognitive aspects of bilingual education* (Working Papers of the Language Behavior Research Laboratory, no 28). University of California, Berkeley.

Hakuta, K., & D'Andrea, D. (1992). Some properties of bilingual maintenance and loss in Mexican background high-school students. *Applied Linguistics*, 13(1), 72–99. https://doi.org/10.1093/applin/13.1.72

Henderson, K., & Sayer, P. (2020). Translanguaging and language ideology: Implications of the mixed language practices of bilingual youth in Texas. In J. MacSwan, & C. J. Faltis (Eds.), *Codeswitching in the classroom: Critical perspectives on teaching and learning, policy and ideology* (pp. 207–224). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315401102-12

Huang, X., & Chalmers, H. (2023). Implementation and effects of pedagogical translanguaging in EFL classrooms: A systematic review. *Languages*, 8(3), Article 194. https://doi.org/10.3390/languages8030194

Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 161–176. https://doi.org/10.1080/14790710802387562

Jørgensen, J. N., Karrebæk, M. S., Madsen, L. M., & Møller, J. S. (2011). Polylanguaging in superdiversity. *Diversities*, 13(2), 23–37.

Jacobson, R. (1983). Can two languages be developed concurrently? Recent developments in bilingual meth- odology. In H. B. Altman, & M. G. McClure (Eds.), *Proceedings of the 18th Southern Conference on Language Teaching* (pp. 110–131). Southern Conference on Language Teaching.

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

Johnson, A. (2019). The effects of English learner classification on high school graduation and college attendance. *AERA Open*, 5(2), 1–23. https://doi.org/10.1177/2332858419850801

King, K. A., & Bigelow, M. (2020). The hyper-local development of translanguaging pedagogies. In E. Moore, J. Bradley, & J. Simpson (Eds.), *Translanguaging as transformation : The collaborative construction of new linguistic realities* (pp. 199–215). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/ 9781788928052-017

Kroskrity, P. V. (2010). Language ideologies–Evolving perspectives. In J. Jaspers, J. Verschueren, & J. O. Östman (Eds.), *Society and language use* (pp. 192–205). Johns Benjamins. https://doi.org/10.1075/ hoph.7.13kro

Kubota, R. (2016). The multi/plural turn, postcolonial theory, and neoliberal multiculturalism: Complicities and implications for Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 37(4), 474–494. https://doi.org/10.1093/ applin/amu045

Labov, W. (1970). The logic of nonstandard English. In F. Williams (Ed.), *Language and poverty: Perspectives on a theme* (pp. 153–189). Markham.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns.* University of Pennsylvania Press.

Labov, W., Cohen, P., & Robins, C. (1965). *A preliminary study of the structure of English used by Negro and Puerto Rican speakers in New York City* (ED003819). Education Resources Information Center. Lau v. Nichols, 414 U.S. 563 (1974).

Lance, D. M. (1975). Spanish-English code-switching. In E. Hernández-Chávez (Ed.), *El lenguaje de los Chicanos: Regional and social characteristics used by Mexican Americans*, pp.138–153. Center for Applied Linguistics.

Leeman, J. (2005). Engaging critical pedagogy: Spanish for native speakers. *Foreign Language Annals,* 38(1), 35–45. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02451.x

Lewis, G. B., Jones, C., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualization. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 18(7), 655–670. https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718490

Lipski, J. M. (1994). *Latin American Spanish.* Longman.

Lipski, J. M. (2014). Spanish-English code-switching among low-fluency bilinguals: Towards an expanded typology. *Sociolinguistic Studies*, 8(1), 23–55. https://doi.org/10.1558/sols.v8i1.23

MacSwan, J. (2000a). The architecture of the bilingual language faculty: Evidence from codeswitching. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3(1), 37–54.

MacSwan, J. (2000b). The threshold hypothesis, semilingualism, and other contributions to a deficit view of linguistic minorities. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22(1), 3–45. https://doi.org/10.1177/ 0739986300221001

MacSwan, J. (2017). A multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal*, 54(1), 167–201. https://doi.org/10.3102/0002831216683935

MacSwan, J. (2020a). Academic language as standard language ideology: A renewed research agenda for asset-based language education. *Language Teaching Research*, 24(1), 28–36. https://doi.org/10.1177/ 1362168818777540

MacSwan, J. (2020b). Linguistic and sociolinguistic foundations of codeswitching

research. In J. MacSwan, & C. Faltis (Eds.), *Codeswitching in the classroom: Critical perspectives on teaching and learning, policy and ideology* (pp. 3–38). Routledge.

MacSwan, J. (2021). Theoretical approaches to the grammar of codeswitching. In E. Adamou, & Y. Matras (eds.), *Routledge handbook of language contact* (pp. 88–109). Routledge.

MacSwan, J. (2022a). Codeswitching, translanguaging and bilingual grammar. In J. MacSwan (Ed.), *Multilingual perspectives on translanguaging* (pp. 83–125). Multilingual Matters. https://doi.org/10. 21832/9781800415690-006

MacSwan, J. (2022b). Deconstructivism–A reader's guide. In J. MacSwan (Ed.), *Multilingual perspectives on translanguaging* (pp. 1–41). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781800415690-003

MacSwan, J. (Ed.). (2022c). *Multilingual perspectives on translanguaging*. Multilingual Matters. https://doi. org/10.21832/9781800415690

MacSwan, J., & Colina, S. (2014). Some consequences of language design: Codeswitching and the PF interface. In J. MacSwan (Ed.), *Grammatical theory and bilingual codeswitching* (pp. 185–210). MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/8338.003.0011

MacSwan, J., & Mahoney, K. (2008). Academic bias in language testing: A construct validity critique of the IPT I Oral Grades K-6 Spanish Second Edition (IPT Spanish). *Journal of Educational Research & Policy Studies, 8*(2), 86–101.

MacSwan, J., & McAlister, K. (2010). Naturalistic and elicited data in grammatical studies of codeswitching. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics, 3*(2), 521–532. https://doi.org/10.1515/shll-2010- 1085

MacSwan, J., & Rolstad, K. (2003). Linguistic diversity, schooling, and social class: Rethinking our conception of language proficiency in language minority education. In C. B. Paulston, & G. R. Tucker (Eds.), *Sociolinguistics: The essential readings* (pp. 329–340). Wiley-Blackwell.

MacSwan, J., & Rolstad, K. (2006). How language proficiency tests mislead us about ability: Implications for English language learner placement in special education. *Teachers College Record, 108*(11), 2304–2328. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00783.x

MacSwan, J., & Rolstad, K. (2010). The role of language in theories of academic failure for linguistic minorities. In J. E. Petrovic (Ed.), *International perspectives on bilingual education: Policy, practice, and controversy* (pp. 173–194). Information Age Publishing.

MacSwan, J., Rolstad, K., & Glass, G. V. (2002). Do some school-age children have no language? Some problems of construct validity in the Pre-LAS Español. *Bilingual*

Research Journal, 26(2), 395–420. https://doi.org/10.1080/15235882.2002.10668718

MacSwan, J., Thompson, M. S., Rolstad, K., McAlister, K., & Lobo, G. (2017). Three theories of the effects of language education programs: An empirical evaluation of bilingual and English-only policies. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 218–240. https://doi.org/10.1017/S0267190517000137

MacSwan, J. (Ed.). (2014). *Grammatical theory and bilingual codeswitching*. MIT Press.

Makoni, S., & Pennycook, A. D. (2007). Disinventing and reconstituting languages. In Makoni, S.& Pennycook, A. (Eds.), *Disinventing and reconstituting languages* (pp. 1–41). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781853599255-003

Marks, R. A., Satterfield, T., & Kovelman, I. (2022). Integrated multilingualism and bilingual reading development. In J. MacSwan (Ed.), *Multilingual perspectives on translanguaging* (pp. 201–223). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781800415690-010

Martínez, R. A. (2010). "Spanglish" as a literacy tool: Toward an understanding of the potential role of Spanish-English code-switching in the development of academic literacy. *Research in the Teaching of English*, 45(2), 124–149. https://www.jstor.org/stable/40997087

Martínez, R. A., & Martinez, D. C. (2020). Chicanx and Latinx students' linguistic repertoires: Moving beyond essentialist and prescriptivist perspectives. In J. MacSwan, & C. J. Faltis (Eds.), *Codeswitching in the classroom: Critical perspectives on teaching and learning, policy and ideology* (pp. 225–246). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315401102-13

Martínez, R. A., & Mejía, A. F. (2020). Looking closely and listening carefully: A sociocultural approach to understanding the complexity of Latina/o/x students' everyday language. *Theory into Practice*, 59(1), 53–63. https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1665414

Martin-Jones, M., & Romaine, S. (1986). Semilingualism: A half-baked theory of communicative competence. *Applied Linguistics, 7*(1), 26–38. https://doi.org/10.1093/applin/7.1.26

May, S. (2022a). The multilingual turn, superdiversity and translanguaging–The rush from heterodoxy to orthodoxy. In J. MacSwan (Ed.), *Multilingual perspectives on translanguaging* (pp. 343–355). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781800415690-015

May, S. (2022b). Superdiversity and its explanatory limits. *Sociolinguistica*, 36(1–2), 125–136. https://doi. org/10.1515/soci-2022-0018

McLaren, P., & Farahmandpur, R. (1999). Critical pedagogy, postmodernism and the

retreat from class. *Theoria*, 46(93), 83–115. https://doi.org/10.3167/004058199782485884

Mendoza, A. (2023). *Translanguaging and English as a lingua franca in the plurilingual classroom*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781800413443

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2017). *Promoting the educational success of children and youth learning English: Promising futures.* The National Academies Press. https://doi. org/10.17226/24677

Newmeyer, F. J. (1986). *The politics of linguistics*. The University of Chicago Press.

Nguyen, H. H. (2012). The multilanguaging of a Vietnamese American in South Philadelphia. *Working Papers in Educational Linguistics*, 27(1), 65–85.

Nicholas, S. E., & McCarty, T. L. (2022). To "think in a different way" –A relational paradigm for indigenous language rights. In J. MacSwan (Ed.), *Multilingual perspectives on translanguaging* (pp. 227–247). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781800415690-011

No Child Left Behind Act, Pub. L. No. 107–110 (2002).

Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307. https://doi.org/10.1515/app- lirev-2015-0014

Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2018). A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review*, 10(4), 625–651. https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0020

Otsuji, E., & Pennycook, A. (2011). Social inclusion and metrolingual practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(4), 413–426.

Paulston, C. B. (1983). *Swedish research and debate about bilingualism*. National Swedish Board of Education.

Pedraza, P., Attinasi, J., & Hoffman, G. (1980). *Rethinking diglossia*. Language Policy Task Force, Centro de Estudios Puertorriqueños, City University of New York.

Pennycook, A. (2006). Postmodernism in language policy. In T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy: Theory and method* (pp. 60–76). Blackwell.

Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. Routledge.

Petrovic, J. E. S., & Olmstead, S. (2001). Review of the book Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire, by J. Cummins. *Bilingual Research Journal*, 25(3), 405–412. https://doi.org/ 10.1080/15235882.2001.10162800

Pfaff, C. (1975). *Constraints on code switching: A quantitative study of Spanish/English* [Paper presentation]. Annual Meeting of the Linguistic Society of America, San Francisco, CA, United States.

Phillipson, R., & Skutnabb-Kangas, T. (2017). General introduction. In T. Skutnabb-Kangas, & R. Phillipson (Eds.), *Language rights* (pp. 1–18). Routledge.

Piccardo, E. (2017). Plurilingualism as a catalyst for creativity in superdiverse societies: A Systemic Analysis. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 2169. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02169

Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish. *y termino en español*: Towards a Typology of Code-switching. *Linguistics*, 18, 581–618. https://doi.org/10.1515/ling.1980.18.7-8.581

Prilutskaya, M. (2021). Examining pedagogical translanguaging: A systematic review of the literature. *Languages*, 6(4), Article 180. https://doi.org/10.3390/languages6040180

Prince, A., & Smolensky, P. (1993). *Optimality theory: Constraint interaction in generative grammar*. Rutgers University.

Rabel-Heymann, L. (1978). But how does a bilingual feel? Reflections on linguistic attitudes of immigrant academics. In M. Paradis (Ed.), *Aspects of bilingualism* (pp. 220–228). Hornbeam Press.

Ramirez, A. G., & Milk, R. D. (1986). Notions of grammaticality among teachers of bilingual pupils. *TESOL Quarterly*, 20(3), 495–513. https://doi.org/10.2307/3586296

Rampton, B. (2007). Language crossing and redefining reality. In P. Auer (Ed.), *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity* (pp. 290–317). Routledge.

Razfar, A. (2010). Repair with *confianza*: Rethinking the context of corrective feedback for English learners (ELs). *English Teaching: Practice and Critique*, 9(2), 11–31.

Riegelhaupt, F. (2000). Codeswitching and language use in the classroom. In A. Roca (Ed.), *Research on Spanish in the US* (pp. 204–217). Cascadilla Press.

Rolstad, K. (2014). Rethinking language at school. *International Multilingual Research Journal*, 8(1), 1–8. https://doi.org/10.1080/19313152.2014.852423

Rolstad, K. (2017). Second language instructional competence. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 497–509. https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1057101

Rolstad, K. & MacSwan, J. (2024). Bilingual language assessment: A persistent case of bias. In A. K. Kibler, A. Walqui, G. C. Bunch & C. J. Faltis (eds.), *Equity in multilingual schools and communities: Celebrating the contributions of Guadalupe Valdés* (pp.

54–66). Multilingual Matters.

Rolstad, K., Mahoney, K., & Glass, G. V. (2005). The big picture: A meta-analysis of program effectiveness research on English language learners. *Educational Policy*, 19(4), 572–594. https://doi.org/10.1177/ 0895904805278067

Rosa, J. D. (2010). *Looking like a language, sounding like a race: Making Latina/o panethnicity and managing American anxieties* (Publication No. 3419689) [Doctoral dissertation, University of Chicago]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Rosa, J. D. (2016). Standardization, racialization, languagelessness: Raciolinguistic ideologies across com- municative contexts. *Journal of Linguistic Anthropology*, 26(2), 162–183. https://doi.org/10.1111/ jola.12116

Sah, P. K., & Li, G. (2022). Translanguaging or unequal languaging? Unfolding the plurilingual discourse of English medium instruction policy in Nepal's public schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(6), 2075–2094. https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1849011

Sah, P. K., & Kubota, R. (2022). Towards critical translanguaging: A review of literature on English as a medium of instruction in South Asia's school education. *Asian Englishes*, 1–15. https://doi.org/10.1080/13488678.2022.2056796

Sankoff, D., & Poplack, S. (1980). *A formal grammar of code-switching* [Technical report no. 945]. Centre de Recherches Mathematiques, Université de Montréal [Also published as Sankoff, D., & Poplack, S. (1981). A formal grammar for code-switching. Papers in Linguistics, 14, 3–45. https://doi. org/10.1080/08351818109370523]

Schütze, C. T. (1996). *The empirical base of linguistics: Grammaticality judgments and linguistics methodology*. The University of Chicago.

Smitherman, G. (1977). *Talkin and testifyin: The language of Black America*. Wayne State University Press.

Sorace, A. (1996). The use of acceptability judgments in second language acquisition research. In W. C. Ritchie, & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 375–409). Academic Press.

Stadthagen-González, H., López, L., Parafita Couto, M. C., & Párraga, C. A. (2018). Using two-alterna- tive forced choice tasks and Thurstone's law of comparative judgments for code-switching research. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 8(1), 67–97. https://doi.org/10.1075/lab.16030.sta

Stefanich, S., Cabrelli, J., Hilderman, D., & Archibald, J. (2019). The morphophonology of intraword codeswitching: Representation and processing. *Frontiers in Communication*, 4, Article 54. https://doi. org/10.3389/fcomm.2019.00054

Susen, S. (2015). *The "postmodern turn" in the social sciences*. Palgrave Macmillan.

Tigert, J., Groff, J., Martin-Beltrán, M., Peercy, M. M., & Silverman, R. (2019). Exploring the pedagogical potential of translanguaging in peer reading interactions. In J. MacSwan, & C. J. Faltis (Eds.), *Codeswitching in the classroom: Critical perspectives on teaching and learning, policy and ideology* (pp. 65–87). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315401102-5

Timm, L. A. (1975). Spanish-English code-switching: El porque y how-not-to. *Romance Philology*, 28(4), 473–482. https://www.jstor.org/stable/44941606

Valadez, C. M., MacSwan, J., & Martinez, C. (2002). Toward a new view of low-achieving bilinguals: A study of linguistic competence in designated "semilinguals." *Bilingual Review/la Revista Bilingüe*, 25(3), 238–248.

Valdés, G. (2004). Between support and marginalisation: The development of academic language in linguistic minority children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2–3), 102–132. https://doi.org/10.1080/13670050408667804

Valdés-Fallis, G. (1976). Social interaction and code-switching patterns: A case study of Spanish/English alternation. In G. D. Keller, R. V. Teschner, & S. Viera (Eds.), *Bilingualism in the bicentennial and beyond* (pp. 86–96). Bilingual Press.

Valdés-Fallis, G. (1978). A comprehensive approach to the teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students. *The Modern Language Journal*, 62(3), 102–110. https://doi.org/10.2307/324864

Vallejo, C. M., & Dooly, M. (2020). Plurilingualism and translanguaging: Emergent approaches and shared concerns. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* 23(1), 1–16. https://doi.org/ 10.1080/13670050.2019.1600469

Wei, L. (2022). Translanguaging as a political stance: Implications for English language education. *English Language Teaching Journal*, 76(2), 172–182. https://doi.org/10.1093/elt/ccab083

Wei, L., & García, O. (2022). Not a first language but one repertoire: Translanguaging as a decolonizing project. *Regional Language Centre Journal*, 53(2), 313–324. https://doi.org/10.1177/0033688222109 2841

Wentz, J. P. (1977). *Some considerations in the development of a syntactic description of code-switching* (Publication no. 7804192) [Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Wiley, T. G. (2005). *Literacy and language diversity in the United States* (2nd ed.). Center for Applied Linguistics & Delta System.

Wiley, T. G. (2022). The grand erasure: Whatever happened to bilingual education and

language minority rights? In J. MacSwan (Ed.), *Multilingual perspectives on translanguaging* (pp. 248–292). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781800415690-012

Wiley, T. G., & Rolstad, K. (2014). The common core state standards and the great divide. *International Multilingual Research Journal,* 8(1), 38–55. https://doi.org/10.1080/19313152.2014.852428

Williams, C. (1994). *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieit- hog* [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education, Unpublished PhD thesis]. University of Wales.

Wolfram, W. (1969). *A sociolinguistic description of Detroit Negro speech*. Center for Applied Linguistics. Zentella, A. C. (1997). Growing up bilingual: Puerto Rican children in New York. Blackwell.

1. Pour d’autres exemples, voir MacSwan (2021) et les chapitres dans MacSwan (2014), ainsi que les références qui y sont citées.
2. Voir May (2022b) pour une exploration de la manière dont les travaux connexes sur la superdiversité ont contribué au développement du déconstructivisme.
3. William Labov a également réalisé des recherches révolutionnaires sur l’AAE (Labov, 1970, 1972). Nous n’incluons pas Labov ici car, bien qu’il soit un chercheur racisé, il n’est pas perçu comme afro-américain.