

TESL Canada Federation/Fédération TESL du Canada

President/Président

Donald Moen

Past President/Présidente sortante

Paula Kristmanson

Vice President/Vice-Présidente

Kathy Whynot

Secretary/Secrétaire

Andrea Leitch-Blake

Treasurer/Trésorier

Eric Violago

Elected Committee Chairs/Présidents élus des comités

Professional Development – Yalda Amadvand

Standards Chair – Dmitri Priven

Settlement Language National Network – Judy Sillito

TESL Canada Journal – Xuemei Li

Public Relations & Outreach –

Amrita Gill

TESL Canada Provincial Representatives/Représentants provinciaux

Alberta ATESL: Daniel Green

TESL Saskatchewan: Vicki Schoch

Manitoba TEAM: Vacant

TESL Nova Scotia: Nicola Sattler

TESL New Brunswick: Karen Spracklin

TESL Newfoundland/Labrador:

Vacant

Address all correspondence to/Adresser toute correspondance à

TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada

Email: teslcanadajournal@tesl.ca

Acknowledgments/Remerciements

This publication is funded by a grant from the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada under its program to increase access to, and readership of, original research results in the social sciences and humanities through Canadian scholarly journals.

Cette publication a reçu une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines selon les termes de son programme, qui vise à favoriser la diffusion de l'information sur l'enseignement et l'apprentissage du français et de l'anglais, langues secondes.

TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada

Editors/Rédactrices en chef

Farahnaz Faez (*Western University*)
Antonella Valeo (*York University*)

Book Review Editor/Rédacteur des comptes rendus de lecture

Michael Karas (*Renison University College, University of Waterloo*)

Editorial Assistant/Adjointe à la rédaction

Niousha Pavia (*Western University*)

Lisa Ng, Technical Editor/Rédactrice technique
Florence Paccoud, Translator/traductrice

Journal Advisory Committee (JAC)/Comité consultatif de la revue

Dmitri Priven (*Algonquin College*)
Xuemei Li (*Memorial University of Newfoundland*)
Paula Kristmanson (*University of New Brunswick*)
Karen Spracklin (*Université de Moncton*)

Don Moen (Ex-Officio)
Martha Trahey (*Multicultural Education Program Development Specialist, Department of Education, NL*)
Yan Guo (*University of Calgary*)

Editorial Advisory Board/Comité consultatif de rédaction

Marilyn Abbott (*University of Alberta*)
Eva Kartchava (*Carleton University*)
Hedy McGarrell (*Brock University*)
Caroline Payant (*University of Québec in Montreal*)

Linda Steinman (*York University*)
Geoff Lawrence (*York University*)
Brian Morgan (*York University*)

Review Board/Comité consultatif

Marilyn Abbott (*University of Alberta*)
Khaled Barkaoui (*York University*)
Tracey Derwing (*University of Alberta*)
Pauline Foster (*St. Mary's University, London*)
Icy Lee (*Chinese University of Hong Kong*)
Michael Lessard-Clouston (*Biola University, CA*)
Kim McDonough (*Concordia University*)
Hedy McGarrell (*Brock University*)
Brian Morgan (*York University*)
Kim Noels (*University of Alberta*)

Bonny Norton (*University of British Columbia*)
Michael P. H. Rodgers (*Carleton University*)
Hetty Roessingh (*University of Calgary*)
Ron Thomson (*Brock University*)
Stuart Webb (*Western University*)
Lynda Yates (*Macquarie University, Sydney, Australia*)
Bedrettin Yazan (*University of Alabama*)
Ibtissem Knouzi (*York University*)

The *TESL Canada Journal* is indexed in Canadian Education Index, ERIC, Gale, Wilson, EBSCO Host, and Thomson Reuters.

La *Revue TESL du Canada* est répertoriée dans le Répertoire canadien sur l'éducation, ERIC, Gale, Wilson, EBSCO Host et Thomson Reuters.

**Advertising Correspondence/
Annonces publicitaires**

*TESL Canada Journal/
Revue TESL du Canada*

Email: teslcanadajournal@tesl.ca

**Editorial Correspondence/
Correspondance aux rédactrices en chef**

Dr. Farahnaz Faez

Dr. Antonella Valeo

*TESL Canada Journal/
Revue TESL du Canada*

Email: teslcanadajournal@tesl.ca

Contents/Matières

- vi A Word from the Guest Editors/Un mot des rédactrices invitées
Caroline Payant & Angelica Galante

Articles

- 1 From “Promising Controversies” to Negotiated Practices: A Research Synthesis of Plurilingual Pedagogy in Global Contexts
Le Chen, Michael Karas, Mohammadreza Shalizar, & Enrica Piccardo
- 36 “I Subtitle Myself”: Affordances and Challenges of Canadian EAL Students’ Plurilingual Learning Strategies in a Francophone College
John Wayne N. dela Cruz
- 63 Negotiating Writing Identities Across Languages: Translanguaging as Enrichment of Semiotic Trajectories
Amir Kalan
- 88 Promoting Plurilingualism Through Linguistic Landscapes: A Multi-Method and Multisite Study in Germany and the Netherlands
Lisa Marie Brinkmann, Joana Duarte, & Sílvia Melo-Pfeifer
- 113 Plurilingualism, Equity, and Pre-service Teacher Identity: Centring [Linguistic] Diversity in Teacher Education
Monica Shank Lauwo, Kathryn Accurso, & Harini Rajagopal
- 140 Applying Complex Dynamic Systems Theory to Identify Dynamic Properties of Plurilingual Repertoires
Quinton Stotz & Walcir Cardoso

In the Classroom

- 171 Articulating Translanguaging as Pedagogy of Empowerment for Racialized, Language-Minoritized Bilinguals: From *Concepto* to *Proyecto* through Digital Storytelling
Josh Prada

Perspectives

- 186 Plurilingualism in a Constructively Aligned and Decolonized TESOL Curriculum
Dulani Suraweera
- 199 Becoming Critical Sociolinguists in TESOL Through Translanguaging and Embodied Practice
Saskia Van Viegen & Sunny Man Chu Lau
- 214 Plurilingualism and Multimodality: The Metanoia Within Reach
Riah Werner & Elka Todeva

Book Reviews

- 228 Plurilingual Pedagogies: Critical and Creative Endeavours for Equitable Language in Education
Jennifer Burton
- 231 Envisioning TESOL Through a Translanguaging Lens: Global Perspectives
Xinyue Lu

A Word from the Guest Editors

Plurilingualism and Translanguaging: Pedagogical Approaches for Empowerment and Validation—An Introduction

Caroline Payant & Angelica Galante

With the multi/plural turn in language teaching and education (Kubota, 2016; May, 2014), there is an urgent call for the development and implementation of pedagogical approaches that are linguistically and culturally inclusive. The turn challenges hegemonic and monolingual ideologies that not only marginalize linguistically diverse speakers of minority languages but continue to inform theories of second language acquisition and permeate language pedagogies. In the Canadian context, there are still few opportunities for developing students' plurilingual competence in the classroom, especially in non-official minoritized languages (Kubota & Bale, 2020). Instead, monolingual ideologies continue to be enacted thus ignoring the languages of Indigenous peoples and minority groups and separating English and French, Canada's two official languages, in educational policies and society, which Cummins refers to as the "two solitudes" (Cummins, 2007). In teacher education programs (e.g., TESL, Teaching FSL), the uncritical practice of endorsing monolingual language policies and implementing standard curricula in language classrooms can have detrimental effects on bi/plurilinguals' language development, use, and identities. With the multi/plural turn, one-language-only policies and deficit views that validate hegemonic practices and forms of knowledge are being questioned (Galante et al., 2020) and language practitioners are in search of alternatives that empower and validate individuals' repertoires.

Two of the most prominent language theories/pedagogies which align with the multi/plural turn and have direct application to language pedagogy are plurilingualism and translanguaging. In this special issue (SI), *Plurilingualism and Translanguaging: Pedagogical Approaches for Empowerment and Validation*, the authors engage in dialogues that contribute to the exploration of the possibilities for plurilingual and translanguaging theories/pedagogies. We maintain that these theories/approaches are **vehicles for empowerment** where spaces are created for individuals to negotiate and **validate** their plurilingual and cultural identities and for educators to experiment with

plurilingual and multimodal tasks that resist monolingual discourses. As we read these contributions, we invite you to focus on the overarching themes of **empowerment** and **validation** that are central to the studies in this SI and in the field at large, rather than on epistemological differences between plurilingual and translanguaging theories/pedagogies. Before introducing the SI, we highlight points of convergence between plurilingualism and translanguaging that we believe are important for theory building.

Plurilingualism and Translanguaging: Theory and Pedagogy

A quick search on Google Scholar will reveal that prior to 2010, the terms *plurilingualism* and *translanguaging* were seldom the focus of scholarly discussions. In this last decade, however, the same search reveals a sharp increase in the number of publications. Several scholars are now taking an interest in theory building and engaging in dialogues regarding epistemological and ontological differences and similarities between these theories (see García & Otheguy, 2015, 2020; Marshall & Moore, 2018 for discussions). Despite having different epistemological roots, we maintain that the **problem-posing stance** that challenges context-specific forms of linguistic and cultural discrimination and oppression, and strives to empower all individuals regardless of cultural, racial, or linguistic identities is a point of convergence between plurilingualism and translanguaging that is central to further theorization.

Plurilingualism emerged in the 1990s as a language policy in studies commissioned by the Council of Europe, an international organization for human rights, democracy, and the rule of law, aiming to change current language policy to be *more inclusive of all languages* (our emphasis); the first theorization of *plurilinguisme* appeared in the working drafts of the Common European Framework of Reference for Languages in 1995, later translated in English (CoE, 1997), with its final publication in 2001 (CoE, 2001). Also in the 1990s, translanguaging emerged as a pedagogical practice called *trawsieithu* in a bilingual Welsh/English program (Williams, 1994) and later translated into English in 2001 (Baker, 2001). Both theories emerged in a language other than English in Europe to challenge hegemonic and monoglossic forms of discourse in education and have undergone rapid processes of reconceptualization (García & Otheguy, 2020; Marshall & Moore, 2018; Piccardo, 2019).

From both camps, the notion of repertoire holds that learners can draw from their knowledge of languages, cultures, and semiotic resources (e.g., body, emotion) to make meaning, learn, and communicate (Busch, 2017; Payant, 2020, 2022; Rymes, 2014). However, scholars offer diverging conceptualizations of this repertoire. In their definition of translanguaging, García and Otheguy (2015) highlight how the full linguistic repertoire is not bound or restricted to specific named languages: “the deployment of a speaker’s full linguistic repertoire without regard for watchful adherence

to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages” (p. 25). Conversely, plurilingualism recognizes the notion of socially defined boundaries but highlights that languages form bounded systems that interrelate and interact to “[build] up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes” (CoE, 2001, p. 4). Notwithstanding these differences, there is an overarching concern on how the repertoire is taken up by individuals in a range of socio-educational contexts.

Adopting a critical stance to language educational ideologies and practices is another important theme that fuels current discussions. In fact, scholars have questioned the reported transformative power of translanguaging, its causality effect on unequal social structures, and the risk of replicating hegemonic dominant discourse where translanguaging is the only approach for social justice in language education (Jaspers, 2018). Others have raised concerns relating to rejecting the social conventions for named languages, which is argued to have adverse effects on the maintenance and enhancement of minoritized languages (Cummins, 2021; Lin et al., 2020). Plurilingualism has not been immune to criticism either. Scholars have raised concerns about the risks of favouring neoliberal agendas by implementing plurilingualism in an uncritical manner that could continue to marginalize the language practices of minoritized learners (Flores, 2013; García & Otheguy, 2020; Kubota, 2016). These discussions prompt us to adopt a critical stance towards the meaning of teaching in an inclusive manner. The fact that plurilingualism and translanguaging do not suggest prescribed sets of pedagogical practices can create questions about implementation among language practitioners, but we believe that it also affords endless possibilities to imagine and create pedagogies that can be empowering for both teachers and learners.

While we reject monolingual and binary thinking about language and pedagogy, we also reject monocentric views of theories. Rather, we are concerned with the interface between multiple hypotheses/theories of language and practices that challenge current societal inequalities and highlight multiple realities with the intellectual satisfaction or security that knowledge and research will inform socially-just practices. As such, we do not believe in theoretical superiority of either framework or that one is best suited for one geographical context or language classroom. More importantly, educators and researchers must consider diverse perspectives and experiences to: (1) examine colonial and neoliberal forces that can marginalize plurilingual learners; (2) prioritize bottom-up practices among learners as social agents; (3) facilitate instruction to potentially shift dynamics of privilege by empowering learners’ repertoires; and (4) name the languages in learners’ repertoires whenever necessary, particularly in the context of minoritized languages (Galante, 2021). For example, in the context of Canada, using either plurilingual or translanguaging approaches without naming non-official languages is unimaginable as it could disenfranchise visible and/

or linguistic minorities, especially given the colonial legacies and the power the two official languages of the country exert in educational and social spheres. Thus, we invite readers to explore these two pedagogies in relation to the context where they are used in the contributions of this SI: United States, Canada, Germany, and the Netherlands.

The Special Issue: Pedagogical Applications of Plurilingualism and Translanguaging

As applied linguists and language educators, we have the wonderful opportunity to engage in vibrant discussions with scholars from different epistemologies that challenge dominant and oppressive perspectives that have been prevalent in our field. Through these discussions, together we are responding to the call surrounding the urgency to challenge hegemonic ideologies in educational contexts. As editors of this SI, our aim is not to create the illusion that all authors share a unified view of the multi/plural turn in language education. Rather, in the spirit of theoretical and pedagogical pluralism, this SI brings together scholars in Canada and internationally who adopt plurilingualism and/or translanguaging theories to inform their work across distinct multilingual landscapes and in different languages. It shows how despite epistemological differences, there is a unified driving force: engage in **critical discussions** surrounding the **empowerment** and **validation** of individuals' **repertoire**.

The SI includes six *Full-Length* articles representing the voices of tutors, plurilingual writers, pre-service teachers, language learners, and language users from various geographical contexts. These critical reflections on the positionality of languages and power differential serve to challenge hegemonic discourse and practices that discredit individuals of minority languages and illustrate the potential of developing inclusive practices for all learners. It also includes one *In the Classroom* article, three *Perspectives* articles, and two *Book Reviews*. The articles engage in bottom-up dialogue with language users, which is key for equity in language education and empowerment. A shift in power dynamics where teachers work *with* and not *for* learners by encouraging them to take the floor and *aproveitar* affordances to empower them to exercise agency of their repertoire is one of the main values the reader will see across the articles.

In the first article "From 'Promising Controversies' to Negotiated Practices: A Research Synthesis of Plurilingual Pedagogy in Global Contexts," Chen et al. explore research trends in the field of plurilingualism by providing an expansive review of empirical studies focusing on plurilingual pedagogies. Drawing on a corpus of 30 studies published in English, they report on the benefits and challenges of plurilingual approaches in different educational settings and contexts. The potential for plurilingual approaches is becoming

visible and tangible; however, the authors expose certain challenges lying ahead, particularly in terms of assessment.

John Wayne N. dela Cruz, in the article “‘I Subtitle Myself’: Affordances and Challenges of Canadian EAL Students’ Plurilingual Learning Strategies in a Francophone College,” examines bottom-up plurilingual learning strategies during peer-to-peer tutoring sessions. Participants’ repertoires purposefully provided them with a range of choices and possibilities for meaning-making. Developing pedagogical practices that promote such strategies can validate learners’ repertoire and empower individuals to critically reflect on languages and cultures more broadly.

In his contribution “Negotiating Writing Identities Across Languages: Translanguaging as Enrichment of Semiotic Trajectories,” Amir Kalan draws on findings from a 4-year participatory ethnographic study documenting three *successful* immigrant writers’ *organic writing practices*. He eloquently discusses how translanguaging is an empowering force, complexifying and multiplying semiotic possibilities, thus allowing plurilingual writers to become part of various cultural ecologies.

Brinkmann et al. in their contribution, “Promoting Plurilingualism Through Linguistic Landscapes: A Multi-Method and Multisite Study in Germany and the Netherlands,” introduce the potential for linguistic landscapes (LLs) as a pedagogical resource that bridges indoor and outdoor learning and fosters critical awareness. The authors demonstrate how secondary students in two distinct research sites performed their plurilingual identities through interacting with multilingual real-life texts. Results indicate increased awareness regarding the complex linguistic and power dynamics, particularly in relation to minoritized languages, and an openness towards the adoption of translanguaging practices thus transgressing a monolingual stance.

In their publication, “Plurilingualism, Equity, and Pre-service Teacher Identity: Centring [Linguistic] Diversity in Teacher Education,” Shank et al. present the influence of a plurilingual equity agenda on pre-service teachers’ identity construction during a three-course teaching sequence. This qualitative case study focuses on two teacher candidates with contrasting linguistic and racialized identities to illustrate how a plurilingual equity agenda helps challenge and resist monolingual ideologies and reject deficit views of plurilingual learners. The authors remind readers of the importance of acknowledging individual’s personal histories and trajectories as they may struggle while examining issues of power and discrimination.

In the final *Full-Length* article, “Applying Complex Dynamic Systems Theory to Identify Dynamic Properties of Plurilingual Repertoires,” Quinton Stotz and Walcir Cardoso challenge the conceptualization of a one-dimensional and chronological repertoire and apply complex dynamic systems theory to demonstrate how languages within a particular repertoire, are complex, dynamic, and nonlinear systems. By working backwards through bi-weekly

interviews and weekly oral evaluation data produced by three participants, the authors illustrate participants' changing language systems during a 3-month period. They provide empirical evidence that learners' repertoires go through several shifts and co-adaptation phases, supporting the urgent need to move away from standard monoglossic views of languages.

The next section includes one *In the Classroom* article "Articulating Translanguaging as Pedagogy of Empowerment for Racialized, Language-Minoritized Bilinguals: From *Concepto* to *Proyecto* Through Digital Storytelling." Josh Prada describes the design and implementation of a digital storytelling *proyecto*, a multilingual and multimodal, classroom-based project, with 18 university bilingual Latinx students. The creation of digital stories exploring *Mi bilingüismo* is a commendable example of pedagogy of empowerment: through a translanguaging space and positioned as storytellers through their repertoire, students shared critical life experiences (e.g., deportation, police brutality), capturing "moments of hardship and overcoming, oppression and resilience, erase and growth" (p. 180). This *proyecto* challenges monolingual standards and monocultural forms of meaning-making and, perhaps more importantly, opens spaces for self-expression of marginalized communities.

The section, *Perspectives*, includes three critical discussions offering valuable recommendations for teacher educators. In her *Perspectives* article, "Plurilingualism in a Constructively Aligned and Decolonized TESOL Curriculum," Dulani Suraweera advocates for the integration of plurilingual pedagogies and decolonization to challenge English language imperialism that manifests itself in English language education contexts in the forms of "native speakerism, monolingualism, epistemic hegemony, and language standardization" (p. 188). She introduces her model which aims at developing pre-service teachers' critical consciousness of Indigenous and anti-imperialist struggles and invites TESOL educators to include it in their language education curricula.

In their contribution, "Becoming Critical Sociolinguists in TESOL Through Translanguaging and Embodied Practice," Saskia Van Viegen and Sunny Man Chu Lau propose a translanguaging methodology for TESOL and teacher education where students are framed as contributors to the construction of knowledge and theory building. They introduce a new model which considers ontological and epistemological dimensions and seeks to create critical learning spaces where students can "question, play with and reimagine new possibilities of doing, being, and knowing *in relation*" (p. 205). They exemplify pedagogical ways of learning and knowing through collaborative research projects between researchers/educators and their students where they negotiate critical spaces for ethical responsibility.

In the final *Perspectives* article, "Plurilingualism and Multimodality: The Metanoia Within Reach," Riah Werner and Elka Todeva capture the need for a shift in mindset across educational practices through the term *metanoia*.

They bring together plurilingualism and multimodality to advocate *grounded explorations* where teachers engage in inquiry-based approaches with learners. By exploring differences and similarities between languages, cultures, and modalities, learners can engage in a discovery process to intellectually and emotionally engage in socially situated communicative practices. Finally, two *Book Reviews*, by Jennifer Burton and by Xinyue Lu offer a critical overview of two recent coedited volumes that address plurilingualism and translanguaging.

This SI certainly contributes rich and engaging ideas for pedagogical approaches that counter hegemonic monolingual practices in the language classroom. By considering a diversity of situated pedagogical approaches (e.g., LL, multiliteracies *proyectos*, translation, crosslinguistic analysis, translanguing writing, and identity work) in different language settings, the SI demonstrates that the core value of plurilingualism and translanguaging is indeed plurality and not prescribed top-down approaches to empower and validate individuals.

Acknowledgements

We would like to thank the *TESL Canada Journal* editors, Drs. Farahnaz Faez and Antonella Valeo, for their support, and their editorial assistant Niousha Paiva for her support in organization and editorship. We would also like to extend our sincere gratitude to the reviewers who dedicated time in the review and evaluation of the manuscripts.

The Guest Editors

Caroline Payant is an associate professor and current director of graduate studies in the Department of Language Education at the Université du Québec à Montréal. She specializes in additional language teaching and learning and task-based language teaching. Her work with AL learners, pre-service teachers, and novice writers can be found in journals such as *Foreign Language Annals*, *Language Teaching Research*, *Canadian Modern Language Review*, *Canadian Journal of Applied Linguistics*, and *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.

Angelica Galante is an assistant professor in language education and applied linguistics in the Department of Integrated Studies in Education at McGill University and director of the Plurilingual Lab. Her research examines social factors in language development, plurilingual and pluricultural competence, and language pedagogy in multilingual settings. Her work can be found in journals such as *Applied Linguistics*, *TESOL Quarterly*, *International Journal of Multilingualism*, and *Applied Linguistics Review*.

References

- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3rd ed.). Multilingual Matters.
- Busch, B. (2017). Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben*—the lived experience. *Applied Linguistics*, 38(3), 340–358. <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>
- Council of Europe. (1997). *Modern languages: Learning, teaching, assessment: A common European framework of reference*. [Draft 2 of a Framework Proposal; CC-LANG (95) 5 rev. IV]. Council of Europe. <https://rm.coe.int/modern-languages-learning-teaching-assessment-a-common-european-framework/1680886e8c>
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages*. Cambridge University Press. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf

- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221–240. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743>
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical concepts*. Multilingual Matters.
- Flores, N. (2013). The unexamined relationship between neoliberalism and plurilingualism: A cautionary tale. *TESOL Quarterly*, 47(3), 500–520. <https://doi.org/10.1002/tesq.114>
- Galante, A. (2021). Affordances of plurilingual instruction in higher education: A mixed methods study with a quasi-experiment in an English language program. *Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1093/applin/amab044>
- Galante, A., Okubo, K., Cole, C., Abd Elkader, N., Wilkinson, C., Carozza, N., Wotton, C., & Vasic, J. (2020). “English-only is not the way to go.” Teachers’ perceptions of plurilingual instruction in an English program at a Canadian university. *TESOL Quarterly Journal*, 54(4), 980–1009. <https://doi.org/10.1002/tesq.584>.
- García, O., & Otheguy, R. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- García, O., & Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 23:1, 17–35. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>
- Jaspers, J. (2018). The transformative limits of translanguaging. *Language & Communication*, 58, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.12.001>
- 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>
- Kubota, R., & Bale, J. (2020). Bilingualism—but not plurilingualism—promoted by immersion education in Canada: Questioning equity for students of English as an additional language. *TESOL Quarterly*, 54(3), 773–785. <https://doi.org/10.1002/tesq.575>
- Lin, A. Wu, M. Y., & Lemke, J. L. (2020). ‘It takes a village to research a village’: Conversations between Angel Lin and Jay Lemke on contemporary issues in translanguaging. In S. M. C. Lau & Van Viegen, S. (Eds.), *Plurilingual pedagogies: Critical and creative endeavors for equitable language education* (pp. 47–74). Springer.
- Marshall, S., & Moore, D. (2018). Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: Addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*, 15(1), 19–34. <https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1253699>
- May, S. (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. Routledge.
- Payant, C. (2020). Exploring multilingual learners’ writing practices during an L2 and an L3 individual writing task. *Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes*, 76(4), 313–334. <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr-2020-0030>
- Payant, C., & Maatouk, Z. (2022). Collaborative writing in a third language: How writers use and view their plurilingual repertoire during collaborative writing tasks. *Canadian Journal of Applied Linguistics*. Advanced online publication.
- Piccardo, E. (2019). “We are all (potential) plurilinguals”: Plurilingualism as an overarching, holistic concept. *Cahiers de l’IOB/OLBI Working Papers*, 10, 183–204. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3825>
- Rymes, B. (2014). Communicative repertoire. In B. Street & C. Leung (Eds.), *Routledge companion to English language studies* (pp. 287–301). Routledge.
- Williams, C. (1994). Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog. [Unpublished doctoral dissertation]. Bangor University. <https://research.bangor.ac.uk/portal/files/20574535/null>

Un mot des rédactrices invitées

Le plurilinguisme et le translanguaging : approches pédagogiques pour la valorisation et la reconnaissance de la pluralité – une introduction

Caroline Payant & Angelica Galante

De nos jours, nous vivons un tournant multi- et plurilingue en linguistique appliquée (Kubota, 2016; May, 2014) qui met en valeur la nécessité de mettre en œuvre des approches plurielles. Dans de nombreux contextes d'enseignement et d'apprentissage des langues, nous sommes plusieurs à remettre en question les idéologies hégémoniques et monolingues qui marginalisent des locuteurs de langues minoritaires et qui continuent à nourrir les théories d'acquisition de langues secondes. Dans le contexte canadien, il est rare pour les étudiants de pouvoir développer les compétences plurilingues dans la salle de classe, notamment lorsque les apprenants disposent de langues non-officielles minoritaires dans leur répertoire langagier (Kubota et Bale, 2020). Cependant, les idéologies monolingues continuent d'être promulguées, ignorant ainsi les langues des peuples autochtones et des groupes minoritaires. Ces idéologies créent une séparation entre l'anglais et le français, les deux langues officielles du Canada, dans les politiques d'enseignement et dans la société, ce à quoi Cummins fait référence comme « les deux solitudes » (Cummins, 2007). Dans les programmes de formation des enseignants (par ex. l'enseignement de l'ALS, du FLS), la pratique traditionnelle qui consiste à appliquer et reproduire des politiques linguistiques monolingues dans les classes de langues peut avoir des effets néfastes sur le développement des compétences dans les langues du répertoire, sur l'utilisation de ces langues et sur les identités des plurilingues. Avec le tournant multi- et plurilingue, les politiques monolingues qui valident les pratiques et les formes de connaissance hégémoniques sont remises en question (Galante et al., 2020) et les praticiens des langues sont à la recherche d'alternatives qui valorisent (*empowerment*) et reconnaissent la pluralité du répertoire des apprenants.

Le plurilinguisme et le translanguaging font partie des théories et pédagogies des langues les plus importantes du tournant multi- et plurilingue et ont des implications directes pour la didactique des langues. Dans ce numéro spécial (NS), *Le plurilinguisme et le translanguaging : approches pédagogiques pour la valorisation et la reconnaissance de la pluralité*, les auteurs explorent ensemble

des théories et pédagogies du plurilinguisme et du translanguaging. Nous maintenons que ces approches sont des **véhicules de valorisation** qui servent à créer des espaces pour que les apprenants se réapproprient et reconnaissent leur identité plurilingue et pluriculturelle. Elles créent également des espaces pour que les enseignants puissent mettre à l'essai des tâches et des activités plurilingues et multimodales qui résistent aux discours monolingues. En lisant ces contributions, nous vous invitons à vous concentrer sur les thèmes globaux de **la valorisation** et de **la reconnaissance de la pluralité**, qui sont essentiels aux études de ce NS et dans le domaine en général, plutôt que sur les différences épistémologiques entre le plurilinguisme et le translanguaging. Avant de présenter le NS, nous soulignons les points de convergence entre le plurilinguisme et le translanguaging qui serviront à pousser nos réflexions futures.

Le plurilinguisme et le translanguaging : théorie et pédagogie

Une recherche rapide sur Google Scholar révèle qu'avant 2020, les termes *plurilinguisme* et *translanguaging* faisaient rarement l'objet de discussions entre universitaires. Au cours de cette dernière décennie, cependant, la même recherche fait ressortir une forte augmentation du nombre de publications. Plusieurs chercheurs s'intéressent désormais à ce développement théorique et participent à des débats sur les différences et les similitudes épistémologiques et ontologiques entre ces théories (voir García et Otheguy, 2015, 2020; Marshall et Moore, 2018 pour les discussions). Bien que le plurilinguisme et le translanguaging ont différentes racines épistémologiques, nous maintenons qu'une posture critique – qui remet en question les formes de discrimination et d'oppression linguistiques et culturelles, et qui vise la valorisation et la reconnaissance de tous les apprenants, quelles que soient leurs identités culturelles, raciales ou linguistiques – est un point de convergence essentiel à la construction de théories plus poussées.

Le concept du plurilinguisme a émergé dans les années 1990 comme une politique linguistique dans des études commanditées par le Conseil de l'Europe, un organisme international pour les droits humains, la démocratie et l'État de droit, visant à changer la politique des langues de l'époque pour être *plus inclusive pour toutes les langues* (notre emphase). Dès 1995, la première théorisation du *plurilinguisme* apparaît en français dans les ébauches de travail du Cadre européen commun de référence pour les langues, puis a été traduite en anglais (CoE, 1997), et a finalement été publiée en 2001 (CoE, 2001). C'est aussi dans les années 90 qu'est apparu le translanguaging comme pratique pédagogique appelée *trawsieithu* dans un programme bilingue gallois/anglais (Williams, 1994), aussi traduit plus tard en anglais (Baker, 2001). Ainsi, les deux théories sont apparues dans des langues autres que l'anglais pour remettre en question le discours hégémonique monolingue en

enseignement des langues (García et Otheguy, 2020; Marshall et Moore, 2018; Piccardo, 2019).

Dans les deux courants théoriques, la notion de répertoire soutient que les apprenants sont en mesure de puiser dans leur connaissance des langues, des cultures et des ressources sémiotiques (par ex. le corps, les émotions) pour comprendre, pour apprendre et pour communiquer (Busch, 2017; Payant, 2020, 2022; Rymes, 2014). Cependant, certains experts conceptualisent différemment le répertoire langagier. Dans leur définition du translanguaging, García et Otheguy (2015) soulignent la façon dont le répertoire complet n'est pas lié ou restreint à des langues spécifiques nommées : « the deployment of a speaker's full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages » (p. 25). A contrario, le plurilinguisme reconnaît la notion de frontières fixes, socialement définies, mais souligne que les langues forment des systèmes interdépendants qui interagissent pour construire « une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (CoE, 2001, p. 11). En dépit de ces différences, un thème ressort concernant la façon dont ce répertoire est utilisé par les apprenants dans divers contextes socio-éducatifs.

L'adoption d'une posture critique vis-à-vis des idéologies et des pratiques d'enseignement des langues est un autre thème important qui alimente les discussions actuelles. En fait, des chercheurs ont remis en question le pouvoir transformatif du translanguaging, ses effets de causalité sur les structures sociales inégales et le risque de reproduire un discours dans lequel le translanguaging est la seule approche de justice sociale dans l'enseignement des langues (Jaspers, 2018). D'autres ont soulevé des inquiétudes liées au rejet des conventions sociales des langues nommées, ce qui pourrait avoir des effets négatifs sur le maintien et la promotion des langues minorisées (Cummins, 2021; Lin et al., 2020). Le plurilinguisme n'a pas non plus été épargné par la critique. Des chercheurs ont soulevé des inquiétudes sur les risques de favoriser un agenda néolibéral en mettant en place le plurilinguisme de manière non critique, ce qui pourrait continuer à marginaliser les pratiques langagières des apprenants minorisés (Flores, 2013; García & Otheguy, 2020; Kubota, 2016). Ces discussions nous encouragent à adopter une position critique vis-à-vis la signification de l'enseignement inclusif. Le fait que le plurilinguisme et le translanguaging ne prescrivent pas de pratiques didactiques spécifiques peut susciter des questions quant à leur mise en œuvre chez les enseignants. Cependant, nous pensons que cela permet aussi d'innombrables possibilités de concevoir et de mettre en œuvre un enseignement enrichissant tant pour les enseignants que pour les apprenants.

Alors que nous rejetons la pensée monolingue et binaire en matière de langues et de pratiques pédagogiques, nous rejetons également les visions théoriques monocentriques. Nous nous intéressons davantage au rapport

entre les divers cadres théoriques et les pratiques linguistiques qui remettent en question les inégalités sociales actuelles et qui soulignent les réalités multiples, avec la satisfaction de constater que les savoirs et les travaux de recherche alimenteront des pratiques socialement plus justes. En effet, nous ne croyons pas en la supériorité théorique d'un cadre de travail par rapport à un autre, ou que l'un correspond mieux à un contexte géographique ou à une salle de classe que l'autre. De façon plus importante, les enseignants et les chercheurs doivent tenir compte des perspectives et des expériences diverses afin de pouvoir (1) examiner les forces coloniales et néolibérales susceptibles de marginaliser les apprenants plurilingues; (2) accorder la priorité aux pratiques qui découlent des besoins des apprenants, vus comme des agents sociaux; (3) faciliter l'enseignement de manière à déplacer la dynamique de privilège en valorisant le répertoire des apprenants; et (4) nommer les langues du répertoire des apprenants au besoin, particulièrement dans le contexte des langues minorisées (Galante, 2021). Par exemple, utiliser des approches plurilingues ou du translanguaging en contexte canadien sans nommer les langues non-officielles est inconcevable, puisque cela pourrait priver les minorités visibles et/ou linguistiques de leurs droits. Nous invitons donc les lecteurs à explorer ces deux approches tout en réfléchissant aux contextes où les études ont été menées : le Canada, l'Allemagne, les États-Unis et les Pays-Bas.

Ce numéro spécial : les applications pédagogiques du plurilinguisme et du translanguaging

En tant que linguistes appliqués et professeurs de langues, nous avons une occasion magnifique de nous impliquer dans des discussions dynamiques avec des chercheurs de différentes épistémologies, qui remettent en question les perspectives dominantes qui primaient jusqu'à ce jour dans notre domaine. Grâce à ces discussions, nous répondons de concert à l'appel urgent de remettre en question les idéologies hégémoniques dans les contextes d'enseignement. En tant que rédactrices de ce NS, notre objectif n'est pas de créer l'illusion que tous les auteurs partagent la même vision du tournant multi- et plurilingue dans l'enseignement des langues. C'est plutôt dans un esprit de pluralisme théorique et pédagogique que le NS rassemble des chercheurs au Canada et à l'international, qui adoptent les théories du plurilinguisme et du translanguaging pour alimenter notre réflexion sur les enjeux actuels. Cela montre comment, malgré les différences épistémologiques, il existe une force directrice : participer à des **discussions critiques** autour de **la valorisation** et de **la reconnaissance de la pluralité du répertoire** des apprenants.

Ce NS comprend six études empiriques représentant les voix d'enseignants, d'enseignants en formation, de scripteurs multilingues, d'apprenants de langues et d'utilisateurs de langues œuvrant dans de divers

contextes géographiques. Ces réflexions critiques sur la place des langues et les différences de pouvoir servent à remettre en question le discours et les pratiques hégémoniques qui discréditent les personnes venant des minorités linguistiques et illustrent le potentiel de développer des pratiques inclusives pour tous les apprenants. Ce numéro contient aussi un article de la rubrique *Dans la salle de classe*, trois articles dans la rubrique *Perspectives* et deux critiques de livres. Les auteurs participent à un dialogue partant des besoins et des réalités des utilisateurs de langues, qui est un élément clé de l'équité dans l'enseignement des langues, pour la valorisation et pour la reconnaissance de la pluralité des individus. Un changement dans la dynamique du pouvoir – où les enseignants travaillent *avec* et non pas *pour* les apprenants, en les encourageant à prendre la parole et en mettant à leur disposition des moyens qui leur permettent d'exercer un pouvoir (agency) sur leur répertoire – est l'une des valeurs principales que les lecteurs verront reflétées dans ces articles.

Dans le premier article, « From “Promising Controversies” to Negotiated Practices: A Research Synthesis of Plurilingual Pedagogy in Global Contexts », Chen et al. explorent les tendances de la recherche dans le domaine du plurilinguisme en fournissant un examen approfondi des études empiriques qui se concentrent sur les pédagogies plurilingues. En s'inspirant d'un corpus de 30 études publiées en anglais, ils font un rapport sur les avantages et les défis des approches plurilingues dans différents milieux et contextes. Le potentiel pour les approches plurilingues devient visible et tangible; cependant, les auteurs exposent certains défis à venir, particulièrement en termes d'évaluation.

John Wayne N. dela Cruz, dans l'article « “I Subtitle Myself”: Affordances and Challenges of Canadian EAL Students' Plurilingual Learning Strategies in a Francophone College », examine des stratégies plurilingues ascendantes (*bottom-up*) pendant des séances de tutorat par les pairs. Les répertoires des participants leur fournissaient un éventail de choix et de possibilités pour la construction du sens. Le développement de pratiques pédagogiques qui favorisent ce genre de stratégies peut valider le répertoire des apprenants et mener les personnes à réfléchir de façon critique sur les langues et, de manière plus large, sur les cultures.

Dans sa contribution, « Negotiating Writing Identities Across Languages: Translanguaging as Enrichment of Semiotic Trajectories », Amir Kalan s'appuie sur des résultats d'une étude ethnographique participative menée sur quatre ans et qui documente les *pratiques d'écriture organiques* de trois scripteurs. Il discute comment le translanguaging est une source d'*empowerment*, complexifiant et multipliant les possibilités sémiotiques, permettant par-là aux scripteurs plurilingues de faire partie de plusieurs écologies culturelles.

Brinkmann et al. dans leur contribution « Promoting Plurilingualism Through Linguistic Landscapes: A Multi-Method and Multisite Study in Germany and the Netherlands » introduisent le concept de paysages

linguistiques (PL) comme ressource pédagogique qui fait le lien entre l'apprentissage à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe, et favorise la prise de conscience critique. Les autrices démontrent de quelles façons les élèves de secondaire dans deux sites de recherche distincts *réalisent* leur identité plurilingue par le biais de l'interaction avec des textes plurilingues tirés de la vie réelle. Les résultats indiquent une prise de conscience accrue sur les relations complexes entre les dynamiques linguistiques et de pouvoir, particulièrement en relation aux langues minorisées, ainsi qu'une ouverture envers l'adoption des pratiques de translanguaging transgressant, de ce fait la position monolingue.

Dans leur article, « Plurilingualism, Equity, and Pre-service Teacher Identity: Centring [Linguistic] Diversity in Teacher Education », Shank et al. présentent l'influence d'un agenda d'équité plurilingue dans la construction des identités chez les enseignants en formation lors d'une séquence d'enseignement de trois cours. Cette étude de cas se concentre sur deux enseignantes en formation ayant des identités linguistiques et raciales différentes afin d'illustrer la façon dont l'agenda d'équité plurilingue aide à remettre en question et à résister aux idéologies monolingues, ainsi qu'à rejeter les visions déficitaires des apprenants plurilingues. Les autrices rappellent aux lecteurs l'importance de reconnaître les histoires et les trajectoires personnelles des individus puisqu'ils peuvent éprouver des difficultés lorsqu'ils commencent à examiner les enjeux liés aux pouvoirs et à la discrimination.

Dans le dernier article, « Applying Complex Dynamic Systems Theory to Identify Dynamic Properties of Plurilingual Repertoires », Quinton Stotz et Walcir Cardoso remettent en question la conceptualisation d'un répertoire uni-dimensionnel et chronologique et appliquent la théorie des systèmes dynamiques complexes pour démontrer comment les langues à l'intérieur d'un répertoire particulier sont des systèmes complexes dynamiques et non linéaires. En travaillant à partir de données obtenues par l'entremise d'entrevues bihebdomadaires et de productions orales hebdomadaires produites par trois participants, les auteurs illustrent les systèmes linguistiques changeants des participants au cours d'une période de trois mois. Ils fournissent des preuves empiriques que le répertoire des apprenants subit plusieurs changements et phases de co-adaptation, ce qui appuie le besoin urgent de se démarquer des visions monoglossiques traditionnelles des langues.

La section suivante inclut un article de la rubrique *Dans la salle de classe* « Articulating Translanguaging as Pedagogy of Empowerment for Racialized, Language-Minoritized Bilinguals: From *Concepto* to *Proyecto* Through Digital Storytelling ». Josh Prada décrit la conception et la mise en œuvre d'un *proyecto* de récits d'histoires numériques, un projet multimodal et multilingue basé en salle de classe auprès de 18 étudiants universitaires latinx bilingues. La création de récits digitaux explorant le thème de *Mi bilingüismo* est un

exemple louable de pratiques qui soulignent la reconnaissance de la pluralité des individus. À travers un espace translangagier et en se positionnant comme conteurs plurilingues, les étudiants ont partagé des expériences de vie critiques (par ex. la déportation, les brutalités policières), saisissant « moments of hardship and overcoming, oppression and resilience, erase and growth » (p. 180). Ce *projecto* remet en question les normes monolingues et les formes monoculturelles de construction du sens et peut-être, de façon plus importante, ouvre des espaces d'expression personnelle pour les communautés marginalisées.

La section, *Perspectives*, inclut trois discussions proposant des recommandations aux formateurs d'enseignants. Dans son article, « Plurilingualism in a Constructively Aligned and Decolonized TESOL Curriculum », Dulani Suraweera défend l'intégration des pédagogies plurilingues et de la décolonisation pour remettre en question l'impérialisme de la langue anglaise qui se manifeste dans les contextes de l'enseignement de l'anglais, sous les formes de « native speakerism, monolingualism, epistemic hegemony, and language standardization » (p. 188). Elle présente son modèle – qui vise à développer la conscience critique des enseignants en formation à propos des luttes autochtones et anti-impérialistes – et invite les formateurs à l'inclure dans leurs programmes d'enseignement des langues.

Dans leur contribution, « Becoming Critical Sociolinguists in TESOL Through Translanguaging and Embodied Practice », Saskia Van Viegen et Sunny Man Chu Lau proposent une méthodologie de translanguaging pour les enseignants des langues dans laquelle les étudiants sont considérés comme contributeurs à la construction des savoirs et à l'élaboration de théories. Elles présentent un modèle qui tient compte des dimensions ontologiques et épistémologiques et elles cherchent à créer des espaces d'apprentissage critique où les étudiants peuvent « question, play with and reimagine new possibilities of doing, being, and knowing in relation » (p. 205). Elles partagent des exemples de pratiques pédagogiques par l'entremise de projets de recherche collaboratifs entre les chercheurs/enseignants et leurs étudiants, où ils négocient des espaces critiques en vue d'exercer leur responsabilité éthique.

Dans le dernier article de *Perspectives*, « Plurilingualism and Multimodality: The Metanoia Within Reach », Riah Werner et Elka Todeva soulignent la nécessité d'un changement de mentalité à travers le terme de *métanoïa*. Elles associent le plurilinguisme et la multimodalité pour défendre des *explorations enracinées* où les enseignants s'engagent dans des approches fondées sur l'enquête avec les apprenants. En explorant les différences et les similitudes entre les langues, les cultures et les modalités, les apprenants peuvent s'engager dans un processus de découverte pour s'investir intellectuellement et émotionnellement dans des pratiques de communication situées socialement. Finalement, deux critiques de livres par Jennifer Burton

et par Xinyue Lu offrent un survol critique de deux volumes coédités qui traitent du plurilinguisme et du translanguaging.

Ce NS donne certainement des idées riches et attirantes pour des approches pédagogiques qui vont à l'encontre des pratiques hégémoniques monolingues dans la classe de langue. En considérant la diversité des pratiques pédagogiques (par ex. les PL, les *projectos* multi-littératie, la traduction, l'analyse inter-linguistique, la rédaction translinguistique, et le travail identitaire) situées dans différents contextes, ce NS démontre que les valeurs essentielles de plurilinguisme et de translanguaging sont vraiment la pluralité et non des approches descendantes (top-down) prescrites pour la valorisation et la reconnaissance de la pluralité des individus.

Remerciements

Nous tenons à remercier les rédactrices en chef de la *Revue TESL du Canada*, Farahnaz Faez et Antonella Valeo, pour leur soutien, et leur adjointe à la rédaction, Niousha Paiva, pour son soutien à l'organisation et à la rédaction. Nous voudrions aussi faire part de notre sincère gratitude aux réviseurs qui ont consacré du temps à l'examen et à l'évaluation des manuscrits.

Les rédactrices invitées

Caroline Payant est professeure agrégée et directrice des études de 2e cycle au Département de didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal. Elle se spécialise dans l'enseignement et l'apprentissage des langues additionnelles et dans l'enseignement des langues basé sur les tâches. Ses travaux se trouvent dans des revues telles que *Foreign Language Annals*, *Language Teaching Research*, *Canadian Modern Language Review*, *Canadian Journal of Applied Linguistics* et *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.

Angelica Galante est professeure adjointe en éducation linguistique et en linguistique appliquée dans le Département d'études intégrées en éducation de l'Université McGill et directrice du Laboratoire plurilingue. Ses recherches portent sur les facteurs sociaux dans le développement des langues, les compétences plurilingues et pluriculturelles et la pédagogie linguistique dans des contextes multilingues. Ses travaux se trouvent dans des revues telles que *Applied Linguistics*, *TESOL Quarterly*, *International Journal of Multilingualism* et *Applied Linguistics Review*.

Références

- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3e éd.). Multilingual Matters.
- Busch, B. (2017). Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben*—the lived experience. *Applied Linguistics*, 38(3), 340–358. <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>
- Council of Europe. (1997). *Modern languages: Learning, teaching, assessment: A common European framework of reference*. [Draft 2 of a Framework Proposal; CC-LANG (95) 5 rev. IV]. Council of Europe. <https://rm.coe.int/modern-languages-learning-teaching-assessment-a-common-european-framework/1680886e8c>
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages*. Cambridge University Press. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221–240. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743>
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical concepts*. Multilingual Matters.
- Flores, N. (2013). The unexamined relationship between neoliberalism and plurilingualism: A

- cautionary tale. *TESOL Quarterly*, 47(3), 500–520. <https://doi.org/10.1002/tesq.114>
- Galante, A. (2021). Affordances of plurilingual instruction in higher education: A mixed methods study with a quasi-experiment in an English language program. *Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1093/applin/amab044>
- Galante, A., Okubo, K., Cole, C., Abd Elkader, N., Wilkinson, C., Carozza, N., Wotton, C. et Vasic, J. (2020). « English-only is not the way to go »: Teachers' perceptions of plurilingual instruction in an English program at a Canadian university. *TESOL Quarterly Journal*, 54(4), 980–1009. <https://doi.org/10.1002/tesq.584>.
- García, O. et Otheguy, R. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- García, O. et Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 23:1, 17–35, <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>
- Jaspers, J. (2018). The transformative limits of translanguaging. *Language & Communication*, 58, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.12.001>
- 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>
- Kubota, R. et Bale, J. (2020). Bilingualism—but not plurilingualism—promoted by immersion education in Canada: Questioning equity for students of English as an additional language. *TESOL Quarterly*, 54(3), 773–785. <https://doi.org/10.1002/tesq.575>
- Lin, A. Wu, M. Y. et Lemke, J. L. (2020). « It takes a village to research a village »: Conversations between Angel Lin and Jay Lemke on contemporary issues in translanguaging. Dans S. M. C. Lau et Van Viegen, S. (dir.), *Plurilingual pedagogies: Critical and creative endeavors for equitable language education* (pp. 47–74). Springer.
- Marshall, S. et Moore, D. (2018). Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: Addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*, 15(1), 19–34. <https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1253699>
- May, S. (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. Routledge.
- Payant, C. (2020). Exploring multilingual learners' writing practices during an L2 and an L3 individual writing task. *Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes*, 76(4), 313–334. <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr-2020-0030>
- Payant, C. et Maatouk, Z. (2022). Collaborative writing in a third language: How writers use and view their plurilingual repertoire during collaborative writing tasks. *Canadian Journal of Applied Linguistics*. Advanced online publication.
- Piccardo, E. (2019). « We are all (potential) plurilinguals »: Plurilingualism as an overarching, holistic concept. *Cahiers de l'ILOB/OLBI Working Papers*, 10, 183–204. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3825>
- Rymes, B. (2014). Communicative repertoire. Dans B. Street & C. Leung (dir.), *Routledge companion to English language studies* (pp. 287–301). Routledge.
- Williams, C. (1994). *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog*. [Unpublished doctoral dissertation]. Bangor University. <https://research.bangor.ac.uk/portal/files/20574535/null>