

# Plurilittératies, pratiques textuelles plurilingues et appropriation: interrogations en didactique

**Danièle MOORE**

Simon Fraser University

Faculty of Education

8888 University Drive, Burnaby, BC V5A 1S6, Canada

dmoore@sfu.ca

The contribution discusses translanguaging and learning through an observation of young children's textual practices during workshops in a science centre. The science centre adopted a plurilingual approach to teaching and learning to cater for the multiple needs of a diverse population of learners. The plurilingual posture anchors science education and literacy in the ecological complexity of the place, and fosters the multi-situated aspect of science knowledge. Within a perspective where knowledge is grounded in experience and movement (Ingold 2000), children's learning was contextualized through the use of tools and a play-based inquiry process, drawing on children's imagination, the aesthetic element of science and of technology, their full language repertoires and their bodies to develop more complex science understandings, multilingual awareness (Melo-Pfeifer 2015), and multilingual and multimodal literacies (Prasad 2018). The participants are 5-8 years old learners in a series of workshops and visits focussing on experiential science inquiry that engage children to experience and merge multilingual writing practices, art, and science learning. Multimodal data sources include child-initiated visual documentation, digital photographs, as well as researchers' field-notes and audio-video recordings of children's interactions around their textual practices.

**Keywords:**

plurilingualism, multilingual multimodal literacies, science inquiry, plurilingual pedagogies, translanguaging.

**Mots-clés:**

plurilinguisme, littératies multimodales et plurilingues, plurilittératies, démarches d'investigation pour l'enseignement des sciences, pédagogies plurilingues, translanguaging.

## 1. Introduction

Les plurilingues parlent et mélangent leurs langues, c'est un fait connu. Mais l'école reste encore démunie quand ces productions plurilingues se construisent à l'écrit, tissant langues et parfois, écritures.

Faut-il accepter, voire encourager, les pratiques métissées? Empêchent-elles, ou soutiennent-elles, l'apprentissage, de quoi, comment? Comment situer ces textes polynormés par rapport à la norme portée par l'institution?

À partir d'observations de terrain dans un contexte d'apprentissage particulier, celui d'une institution muséale (ici un centre des sciences), la contribution explore le potentiel plurilittératié des productions textuelles plurielles et leurs rôles dans les projets d'appropriation et de mises en relations des langues et des savoirs<sup>1</sup>. Nous discuterons certains positionnements théoriques actuels en

---

<sup>1</sup> Cette contribution explore un ensemble de données recueillies dans le cadre plus large d'une recherche longitudinale sur le développement de la mémoire exécutive chez les jeunes enfants plurilingues, financée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH)

didactique du plurilinguisme concernant ces entre-laçages textuels et scripturaux. Sous l'angle de l'étude des plurilittératies ou du *translanguaging*, ce sont les définitions multidimensionnelles des notions qui sont mises en avant (Vallejo & Dooley 2019). L'écrit plurilingue y est appréhendé comme une esthétique de la trace et du tracé, un espace de réflexivité (Farmer & Prasad 2014; Moore 2018) et d'expression des identités plurilingues d'apprenants (Mathis 2014) au service du développement plurilittératié et du développement de savoirs disciplinaires, engageant tout à la fois l'imaginaire des apprenants et la flexibilité cognitive. On s'inscrit ici dans l'effort d'appréhender une holistique de la compétence plurilittératiée qui interroge le mouvement entre les langues et leurs intrications plurisémiotiques ainsi que les verbalisations des apprenants sur/pendant leurs actions. Ces productions textuelles mobilisent ainsi, de manière centrale, le *mouvement* dans une action située où se transforme aussi l'acteur (Coste & Simon 2009) en *auteur* de ses pratiques et de ses apprentissages.

## 2. Repères théoriques

On s'inscrit ici au sein d'une approche sociale des pratiques de l'écrit et du texte qui décrit la littératie comme un ensemble de pratiques, sociales et culturelles qui entourent les actes de lecture-écriture et leur donnent du sens, associées à différents domaines de la vie, historiquement situées, modelées par les institutions sociales et mettant en jeu des relations de dominance et d'influence (Dagenais, 2017). Ces pratiques répondent à une variété d'objectifs sociaux et sont évolutives dans le temps et l'espace. Pour Fraenkel & Mbodj (2010), qui se réfèrent aux travaux de Street (2003), elles sont inextricablement liées aux représentations de la norme dans les milieux où elles sont situées, elles sont interprétées de façons différentes par les groupes sociaux et elles *varient* en fonction des conditions matérielles et sociales en place (voir pour exemple les travaux rassemblés dans Molinié & Moore 2012).

Ma perspective s'inscrit dans une sociolinguistique et didactique du plurilinguisme qui pose que les langues sont des constructions sociales soumises à des normes historiquement situées au sein de dynamiques écologiques particulières (Calvet & Calvet 2013). Les plurilingues naviguent dans des dynamiques plurielles les situant de manière particulière au sein de ces écologies, leur répertoire est unique et intégré, et les maillages linguistiques et sémiotiques jouent des rôles dans les processus identitaires et

---

(Hoskyn & Moore, *The development of Executive Functions in Multilingual Children*, 2013-2018). Ce projet a impliqué un partenariat avec un centre communautaire et des institutions muséales de la ville de Vancouver; voir par exemple Moore, Hoskyn & Mayo, 2018).

d'appropriation (Lüdi & Py 2003; Castellotti 2017, mais voir aussi Canagarajah 2020<sup>2</sup>).

Nous avons défini ailleurs les pratiques plurilittératiées comme décrivant toute instance au cours de laquelle la communication se construit dans plus de deux langues dans et autour de l'écrit et met en jeu l'ensemble du répertoire sémiotique des interactants, dans sa pluralité (Moore 2018). Une approche plurilingue des écologies de la littératie sous-tend aussi l'idée que les langues et formes littératiées se développent en relation les unes aux autres et en relation à leurs contextes d'émergence et à la matérialité de leurs possibles, et qu'elles constituent un tout, un atout et une ressource d'apprentissage.

Partant de la classe pour certains, de la rue pour les autres (Hébert & Lépine 2013), des phénomènes observables similaires sont analysés selon des focales différentes, selon des sensibilités et des contextes qui s'éloignent de plus en plus les uns des autres en termes de leurs finalités d'intervention. S'il s'agit, par exemple, de donner "voix" aux populations marginalisées (Canagarajah & Matsumoto 2016) ou favoriser la conscientisation des pratiques et des transferts d'apprentissage (Marsh, Díaz Pérez & Escárzaga Morales 2019), l'idéal porté reste le même: reconnaître la compétence des plurilingues et favoriser l'appui sur leurs pratiques pour aller plus loin (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Egli Cuenat, Goullier & Panthier 2016; García, Ibarra Johnson & Seltzer 2017).

Ces perspectives, qui s'inscrivent au sein d'une vision fluide et dynamique du langage et défendent des approches multidimensionnelles des phénomènes en jeu, posent une interdépendance des critères d'analyse des pratiques à des niveaux plus ou moins fins de granularité. On y envisage les questions d'*Énonciation* comme essentiellement co-construites, où l'oralité et la scripturalité conceptionnelles (du discours, au-delà de sa matérialité) sont, de fait, intrinsèquement liées à leurs propriétés médiales (le support graph(ém)ique). C'est ainsi sur les synergies entre ces niveaux que se porte l'attention, plutôt que sur les mises en tension de leurs interfaces (Koch & Oesterreicher 2008<sup>3</sup>; Modicom 2015). On s'intéresse à l'activité sémiologique

<sup>2</sup> En ce sens, la notion de *translanguaging* entretient des voisinages forts avec la perspective développée ici, en insistant sur une dynamique des pratiques discursives appréhendées comme hétéroglossiques et le répertoire plurilingue comme un tout. L'attention se porte alors sur les maillages et mêchages des ressources plurisémiotiques dans leurs rapports à l'appropriation et aux identités, notamment en lien avec les plurilittératies (voir par exemple García & Kleifgen 2019).

<sup>3</sup> Koch & Oesterreicher (2008) ont formulé le principe d'une tension entre l'opposition oralité/scripturalité *médiale*, c'est-à-dire liée au médium, et l'opposition oralité/scripturalité *conceptionnelle*, liée à la conception que se font les locuteurs de ce qui relève de traits oraux ou écrits; ils établissent un lien entre cette tension et l'opposition entre l'énonciation orale supposant une proximité entre les interlocuteurs et l'énonciation écrite, rendue nécessaire par leur éloignement. L'opposition conceptionnelle repose sur l'idée d'un continuum, alors que l'opposition médiale est dichotomique (voir pour une excellente revue de ces travaux et leurs implications didactiques Modicom 2015).

dans une (pluri)sémiotique du mouvement (Hay 1996), jamais détachée du corps (*embodiment*) (Mondada 2016), de l'expérenciation (la mise en corps et en expérience) de l'écriture (et non plus de l'écrit) (Tisseron 1995), où les circulations du sens, entre le graphique et le verbal, entre les langues et les multimodalités prennent de nouvelles formes, valeurs et sens au sein des écologies textuelles dans lesquelles elles s'expérimentent par des auteurs-scripteurs, eux-mêmes mobiles (Lorilleux 2014). La notion de texte se trouve ainsi ici amplifiée pour comprendre le multimodal et le polynormé. Canagarajah (2020) a récemment introduit le nouveau vocable de "littératies translangagières" (ou en anglais, "*translingual literacies*") pour insister sur la synergétique de cette orientation de la communication et de la compétence, axée sur le contact, la mobilité et la fluidité:

*Translingual* refers to an orientation to communication and competence that treats words as always in contact with diverse semiotic resources and constantly generating new grammars and meanings out of this synergy (Canagarajah 2020: 6).

Ainsi que Canagarajah (2020) le signale encore, le recours à diverses langues et ressources sémiotiques dans la création textuelle, ainsi que le mêchage (*meshing*) de ces ressources dans le produit final, portent une rhétorique du mouvement et de la mobilité au sein des espaces sociaux transnationaux dans lesquels nous évoluons aujourd'hui. Ces textes mobilitaires dans des espaces de mobilité et de contact affichent tout à la fois des compétences plurilingues, des affiliations et des affichages identitaires multiples, qu'abritent de nouveaux genres et de nouvelles (poly)grammaires du texte qui traversent et transcendent les frontières de langues:

[...] mobile writers who negotiate diverse languages and semiotic resources in the composing process, or mesh these resources in the final product, are not doing so for mere embellishment. There is a compelling rhetorical need to adopt this writing practice for communication in transnational social fields. Simply put, these writers realize that in order to satisfactorily resolve their multilingual proficiencies, affiliations, and identities in shuttling between locations, they need to construct new textual "homes" that creatively merge grammars and transcend linguistic boundaries (Canagarajah 2020: 6).

### 3. Une méthodologique (auto)ethnographique du/en mouvement

Mes recherches sont axées sur le terrain de la classe en articulation avec les autres lieux de socialisation des enfants (familles, communautés) et ancrées dans des contextes et situations d'apprentissage-enseignement en/des langues secondes au sein d'écologies largement plurilingues marquées par les mobilités, créant alors des espaces complexes de contact où les systèmes de normes sont sans cesse renégociés (Canagarajah & Matsumoto 2016).

Dans les limites de cet article, j'interroge ici les pratiques textuelles plurilingues en lien avec l'appropriation (des langues, des pratiques textuelles, d'autres savoirs, notamment disciplinaires). Ce travail s'inscrit au sein d'interrogations plus larges sur les représentations que se font les jeunes enfants plurilingues, dans les débuts de leur développement littératié (entre cinq et huit ans), des

langues de leurs répertoires et de leur environnement. À partir d'exemples tirés d'une recherche collaborative avec une institution muséale qui vise, tout en prolongeant l'apprentissage des sciences hors de la classe, à insuffler des pédagogies plurilingues dans la démarche scientifique<sup>4</sup>, j'interroge ici quelques pratiques d'écriture (digitales, multimodales et plurilingues) à l'intérieur de scénarios didactiques qui favorisent une approche complexe et mobile du texte (Moore, Hoskyn & Mayo 2018. Moore, sous presse). La perspective que j'adopte est à la fois holistique et processuelle.

Pour ce faire, je m'inscris au sein de méthodologies qualitatives qui s'intéressent aux processus qui sous-tendent le développement (pluri)littératié, pour interroger la mobilité comme un espace de rencontre et de contact (Canagarajah & Matsumoto 2016) où la signification textuelle est créée de manière intrinsèquement multimodale. Elles s'appuient sur des méthodologies mixtes de recueil de données, visuelles et auditives, mais aussi réflexives pour mettre à jour les points de vue des auteurs-scripteurs sur leurs (inter)actions: la photographie ethnographique (utilisant, notamment, des tablettes iPads), le dessin, des (auto)observations, des enregistrements audio et vidéo, des journaux de réflexion et des notes de terrains, des productions multimodales des enfants. L'approche ethnographique que je favorise s'inscrit plus largement dans les approches ethnographiques de la classe (Cambra Giné 2003) auxquelles je croise une ethnographie visuelle et sensorielle du/dans le mouvement (Pink 2015; Vergunst & Ingold 2008), qui envisage la rue ou la visite muséale comme un espace d'apprentissage, la photographie comme une forme narrative expérientielle, le texte comme une représentation du mouvement en contexte. Ce travail est aussi largement influencé par les travaux de Kress, Jewitt, Ogborn & Tsatsarelis (2001) qui s'intéressent aux modalités, notamment physiques et matérielles de la participation dans les activités d'apprentissage, et ceux qui interrogent les liens entre le plurilinguisme et le développement des savoirs en sciences (Gajo & Steffen 2014). Il l'est par ailleurs aussi par les recherches d'Ingold qui, en démêlant (ou plutôt les emmêlant) les inter-relations entre culture, perception et cognition<sup>5</sup> s'emploient à mettre de l'avant les contextes écologiques des interrelations des personnes et leur participation dans/avec leurs environnements (Ingold 2000: 171), dont les *inscriptions*

<sup>4</sup> Ces démarches que nous dénommons PASTEL (Plurilinguisme, art, sciences, technologies et littératies) relèvent plus généralement des approches STIM (sciences, technologie, ingénierie et mathématiques) en éducation (voir Moore, sous presse).

<sup>5</sup> Pour Ingold (2000: 62) par exemple, "the *habitus* of Bourdieu's theory of practice could be described as a pattern of thought-feeling. [...] For thinking and feeling, in Bourdieu's account, do not go on in an interior subjective (or intersubjective) space of images and representations but in the space of people's actual engagement in the settings of practical activity. (...) In other words, the *habitus* is not expressed in practice, it rather *subsists* in it. [...] And if people from different backgrounds orient themselves in different ways, this is not because they are interpreting the same sensory experience in terms of alternative cultural models or cognitive schemata, but because, due to their previous bodily training, their senses are differentially attuned to the environment".

(Ingold 2000: 404) et le rapport à la connaissance ne peuvent se concevoir que dans un rapport au mouvement: "knowledge is grounded in experience, understood as a coupling of the movement of one's awareness to the movement of aspects of the world"<sup>6</sup> (Ingold 2000: 11). Il s'agit alors de chercher à réintégrer et mieux prendre en compte les propriétés perceptuelles et sensorielles de l'apprentissage (voir par exemple Filliettaz 2007).

Comme le rappelle Prasad (2018) toutefois, cette entrée dans le mobiliaire et l'altérité<sup>7</sup> s'accompagne de la réalisation critique que, en bout de course, le mobile se fixe, même si seulement brièvement, et que les auteurs-acteurs fondent leurs productions et les matérialisent à l'intérieur de cadres de pratiques sémiotiques socialement situés dont les conventions, si elles les contraignent, en assurent, aussi, la cohésion:

Collage and plurilingualism as forms of creative self-expression offer a space for risk-taking, experimentation and the growth of new ideas and perspectives. At the same time, there does come a point of fixity in the creation of a collage where the artist commits to gluing images within a frame of the final production. Similarly, at the point of production, whether oral or written, the plurilingual individual commits himself or herself to using specific conventions to express his or her message. Collage, like plurilingual practice, is not a free for all. They are both fluid processes that result in constrained, cohesive production (Prasad 2018: 7-8).

Les participants sont de jeunes enfants de 5 à 8 ans, pour la plupart plurilingues, engagés dans une série d'ateliers d'exploration des sciences et technologies et la visite accompagnée d'expositions interactives co-organisées avec les curateurs du centre des sciences (Science World) de Vancouver (Canada)<sup>8</sup>. Pour cet article, les séquences sélectionnées sont celles qui mettent explicitement en jeu plusieurs langues dans les pratiques textuelles, au sein d'une série d'ateliers portant sur la science de la lumière.

#### 4. Des pratiques pérambulatoires de l'écrit

Les environnements urbains, comme celui de Vancouver, où les contacts de langues et de cultures sont foison, mais où certaines langues (comme le français) ne sont représentées que par un tout petit pourcentage de locuteurs

<sup>6</sup> Cette citation est tirée plus exactement d'un commentaire sur le rapport à la connaissance des Ojibways (un exonyme qui désigne la Nation Anishinaabe d'Amérique du nord).

<sup>7</sup> Ces deux termes, interrogés en didactique des langues, questionnent le changement (dans les pratiques et les représentations), sous l'angle du mouvement (déplacement) et de la rencontre (avec un autre), qu'on imagine favorisant la mise en cause des évidences (cognitives, imaginaires) pour "[...] permettre que se confrontent différentes expressions de 'visions du monde', dont l'une n'aurait pas à 's'adapter' à l'autre, mais qui seraient mutuellement altérantes" (Castellotti, Debono & Huver, sous presse).

<sup>8</sup> Dans le cadre plus large de la recherche CRSH mentionnée plus haut, ces ateliers étaient organisés, au départ, pour motiver les familles à s'engager pour l'ensemble des trois années de la recherche longitudinale portant sur la mémoire et pour favoriser un partenariat de recherche avec les milieux communautaires et muséaux. Ils ont donné lieu à une étude qualitative portant plus précisément sur les représentations et les pratiques plurilingues de jeunes enfants en lien avec le développement de savoirs scientifiques (voir Moore 2017 et 2018).

alors même qu'un nombre non négligeable d'enfants les apprennent à l'école, se constituent comme des écologies plurisémiotiques complexes où peut s'interroger le déploiement de pratiques littéraires plurielles. À Vancouver, comme dans quantité d'autres environnements plurilingues, le nombre de jeunes élèves éduqués dans une autre langue ou un autre système culturel que ceux de leur socialisation familiale ne cesse d'augmenter et pose aux institutions éducatives et à leurs acteurs de nouveaux enjeux de description, d'aménagement et de formation. La gestion de la diversité et l'ouverture à l'altérité sont posés, de ce fait, comme des enjeux stratégiques prioritaires de la politique linguistique, de l'éducation et de l'engagement communautaire, notamment par le biais de collaborations avec les institutions muséales (Li, Carr & Hare 2018). C'est dans ce contexte particulier, visant à articuler les savoirs construits en famille et à l'école à travers des activités éducatives communautaires, comme au musée, que se situe ce travail. Il se fonde sur un partenariat éducatif visant à insuffler des pédagogies plurilingues au sein des ateliers et des programmes éducatifs proposés<sup>9</sup>.

La mission éducative de l'institution muséale en question (le centre de sciences) se centre autour d'un message simple: "*Through science and nature, we ignite wonder and empower dreams*" (<https://www.scienceworld.ca/mission>) ("Au travers des sciences et de la nature, nous enflammons un sens d'émerveillement et donnons vie aux rêves", ma traduction). Cinq valeurs fondamentales du centre se déclinent sur les thèmes de l'environnement, de l'énergie, de la santé, des matériaux et des technologies, le centre propose des activités d'accompagnement des visiteurs et de formation des enseignants basées sur les programmes de sciences provinciaux, dans des perspectives interdisciplinaires et culturellement pluri-situées: on y valorise la curiosité, le jeu, l'inclusivité au travers du partage des expériences, la pertinence pour les usagers, la collaboration. Inspirées par les objets des collections, et s'inscrivant tout à la fois dans les missions du Ministère de l'éducation et celles du centre, les activités proposées lors de l'atelier dont il est ici question (*Ombres et reflets*) et de la visite des expositions interactives mettent en œuvre un espace original de circulations et de création de sens fondé sur des ressources multilingues et multimodales et un modèle d'expérience-action (*l'expérientiation*), dans le but de soutenir les apprentissages et mettre en place des compétences et des méthodes propres aux sciences.

Pour la petite enfance, les programmes d'étude de la Colombie-Britannique autour des sciences de la vie, des sciences physiques, de la terre et de l'espace définissent parmi les finalités des apprentissages qu'un élève en tout début de scolarité élémentaire puisse "communiquer ses observations, le résultat de ses expériences et ses idées de diverses manières (par exemple verbalement, à

---

<sup>9</sup> Ce partenariat a permis le co-développement de séances pédagogiques plurilingues, animées par les curateurs et accompagnées par les chercheur.e.s (voir Moore, sous presse).

l'aide de dessins, de diagrammes ou de graphiques)" (BC New curriculum 2015: <https://curriculum.gov.bc.ca>). Il doit pouvoir "décrire ce qu'il a trouvé en utilisant le vocabulaire approprié et, avec l'aide de l'enseignant, organiser et consigner avec clarté ses observations à l'aide de graphiques, de dessins, de symboles ou de mots" (Indicateurs de réussite, p. 61). On note par ailleurs que l'élève doit "apprendre à collaborer et participer de manière efficace au travail en groupe (manifester de façon autonome un empressement à partager et à coopérer avec ses pairs (p. ex. utiliser l'espace et le matériel à tour de rôle, contribuer aux discussions de groupe, poser des questions pertinentes))" (A2); "recueillir de l'information à partir de sources orales, de représentations visuelles et de ses expériences" (A3) et "présenter de l'information oralement, visuellement ou par écrit" (A4) (p. 65).

L'atelier, incluant une visite ciblée des galeries, visait à développer des savoirs sur les ombres et la lumière, selon une approche expérientielle, *plurilingue et interculturelle* entrecroisant savoirs disciplinaires, imaginaires des langues, plurilittératies et multimodalité, par le biais de plusieurs langues et en prenant en compte des savoirs culturels diversement situés (voir Moore 2018 et sous presse).

#### *4.1 Ombres et reflets. Mise en situations corporelles de l'écrit et d'un savoir scientifique*

L'approche, suivant la mission éducative que se donne le musée, se définit comme "interdisciplinaire et interculturelle", les intervenants étant encouragés à prendre en compte les langues et les cultures de l'environnement social des enfants. En conséquence, les trois concepts clefs de l'atelier avaient d'abord été présentés en trois langues (anglais, français et mandarin<sup>10</sup>): la symétrie (*symmetry*, 对称), le reflet (*reflection*, 反射), la réfraction (*refraction*, 折射), tandis que les différentes langues des enfants pouvaient être à tout moment utilisées pendant les interactions et que plusieurs autres langues ou environnements culturels pouvaient être mobilisés (notamment autour de la lecture d'ouvrages invoquant des personnages mythologiques des Premières Nations de la Colombie-Britannique (comme Corbeau) ou de la présentation d'un vidéo sur youtube *Asia Got Talent* mettant en scène, en tagalog (langue du curateur présent), un spectacle d'ombres chinoises par un groupe de danseurs issus des Philippines).

Chaque atelier était organisé autour de plusieurs activités-clefs:

- la lecture préalable d'histoires mettant en scène des univers culturels et mythologiques diversement situés;

<sup>10</sup> Choisies en fonction du bilinguisme officiel du Canada (l'anglais et le français) et la prise en compte de l'écologie locale où les langues asiatiques sont très présentes.

- l'exploration de sinogrammes chinois d'animaux en lien avec les histoires lues et les objets d'apprentissage scientifique;
- le visionnement sur écran tactile de courts documentaires sur le thème exploré;
- l'exploration du thème par la manipulation, l'observation et l'expérimentation (les enfants observent avec des loupes et des miroirs, comparent et reproduisent les savoirs construits avec de la pâte à modeler, de la glaise, des tampons et par le dessin);
- la visite accompagnée de l'exposition muséale et la documentation visuelle par la prise de photos sur iPad par les enfants;
- la production collaborative de livrets digitaux documentant leurs apprentissages par les enfants.

Je me concentre ici sur un aspect particulier de cette expérimentation, celle qui vise à une *mise en situation corporelle d'une exploration de l'écrit en même temps que d'un savoir scientifique*.

Nous avons discuté ailleurs le rôle des tablettes dans l'apprentissage et dans l'acte d'écrire (Moore, Hoskyn & Mayo 2018). Les tablettes permettent de focaliser l'attention des enfants, de jouer avec différents outils tactiles (stylus, clavier, leurs doigts), d'accéder à des ressources internet, de dessiner, de prendre et d'intégrer dans leurs écrits des photographies, d'utiliser des écritures et des langues différentes, tout cela sans trop de difficultés techniques. En ouvrant aussi la possibilité d'enregistrer le déroulement de l'interaction en même temps que de visualiser les productions au cours de leur élaboration, les tablettes tactiles (telles que les iPads) autorisent la constitution de corpus d'interactions d'apprentissage complétés par les corpus de verbalisations de/sur l'action faites de manière synchronisée avec les apprenants. Ce dispositif permet la mise en lumière de la complexité de *l'agir* et des *stratégies d'apprenants*, en ne séparant pas les *pratiques situées* des *représentations* que les acteurs s'en font (Moore & Castellotti 2011). L'analyse détaillée de ces pratiques interroge alors la production du savoir du point de vue de l'interaction, de manière verbale et multimodale, en y intégrant d'une part a) la gestualité, les regards, les postures corporelles, les mouvements des participants comme contribuant centralement à l'organisation de l'interaction et à la construction du sens, et d'autre part b) la mobilisation et la manipulation, dans l'interaction, d'objets matériels divers (comme des outils) (Mondada 2016; Filliettaz 2007). Pour suivre Mondada (2014), la prise en compte de la multimodalité permet de "traiter la dimension écologique perceptuelle et corporelle des pratiques d'établissement d'un focus d'attention conjointe" (p. 122). Ce sont justement cette attention conjointe et la conscientisation des (inter)actions autour des expériences d'apprentissage que nous essayons ici de retracer au fil de son élaboration et sa production, plutôt que dans son seul produit. Nous suivons en

ce sens les remarques de Prasad (2018) pour qui les textes se construisent alors comme des artefacts réflexifs plurilingues qui permettent la création de textes en tant que

[...] inquiry artefacts that render explicit both learners' conscious and unconscious representations of language, of themselves as language learners and users, and of the language learning process (Prasad 2018: 3).

Ces textes où s'entremêlent différentes ressources sémiotiques que Canagarajah (2020) nomme "littératies translangagières" élargit le champ des réflexions pour envisager de nouvelles grammaires du texte et du sens qui "transcendent les frontières de langues" (Canagaraja 2020: 6, ma traduction).

#### 4.2 Chavirer les dimensions perceptuelles de l'écrit(ure)

Au sein d'approches relevant de la didactique du plurilinguisme, je m'intéresse depuis longtemps au potentiel des écritures logographiques comme une expérience visuelle et conceptuelle, plurilingue, qui permet de jouer avec les éléments graphiques qui composent certains sinogrammes pour créer des associations, des hypothèses, non seulement linguistiques sur le fonctionnement des langues mais aussi disciplinaires sur, par exemple, l'anatomie d'un oiseau, d'un cheval ou d'un poisson (voir par exemple Moore 2017).

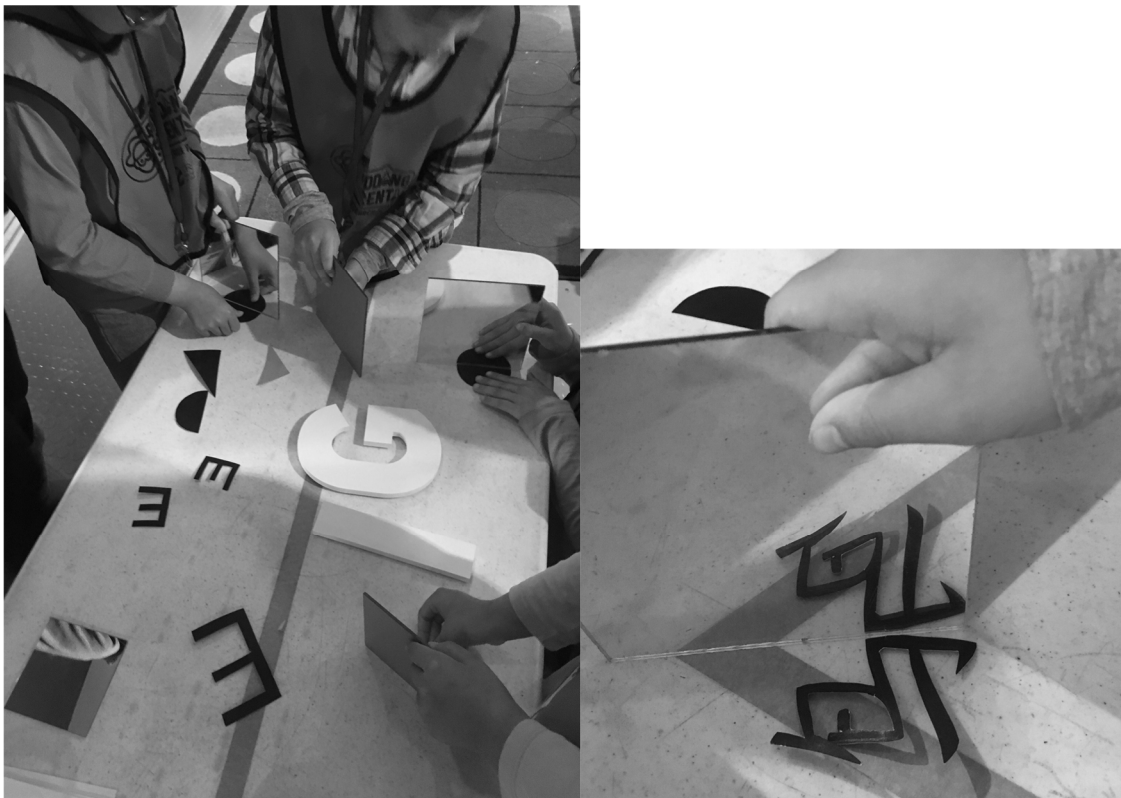
Plus récemment, ces explorations se sont élargies pour interroger le potentiel que l'écriture logographique des langues chinoises peut apporter au sein d'approches plurilingues intégrant le développement des littératies (plurilingues et multimodales) avec l'enseignement des sciences et des arts (Moore 2018) ou bien encore les possibilités qu'un système d'écriture complexe et hybride comme le japonais pour favoriser des ponts créatifs d'apprentissage avec les différentes langues de l'environnement social des enfants, autant vers les langues à système idéographique (comme le chinois ou même le coréen qui, comme le japonais, utilisent parfois des idéogrammes chinois) qu'alphabétique (comme l'anglais ou le français) (Moore & Haseyama 2018)<sup>11</sup>.

Le travail présenté au travers des exemples ci-après, tout en s'appuyant sur ces idées, illustre comment nous <sup>12</sup> avons cherché à intégrer une vision plus

<sup>11</sup> Les idéogrammes chinois (appelés « hanzi » en chinois et « kanji » en japonais) peuvent apparaître en chinois, en coréen et en japonais. Le chinois et le japonais ne séparent pas les mots individuels comme le font les langues européennes. Cependant, les Coréens ont adopté cette convention et laissent des espaces entre les mots. Si le japonais est écrit verticalement, les colonnes se lisent de haut en bas en partant du coin en haut à droite de la page. Cependant, si le japonais est écrit horizontalement, il va se lire de la gauche vers la droite, comme les langues européennes (les bandes dessinées japonaises et les magazines sont écrits à la verticale et se lisent de la droite vers la gauche). Tandis que le japonais utilise sa propre ponctuation, le coréen utilise la même que celles des langues européennes.

<sup>12</sup> L'équipe collaborant à l'élaboration conjointe de séquences pédagogiques plurilingues pour les sciences, soit la chercheuse principale (moi), les curateurs du centre et trois assistants de recherche qui ont aussi co-animé ces séances (Natacha Roudeix, Koichi Haseyama et Jing Li).

synergétique de l'écrit(ure) plurilingue, en explorant comment des langues et des écritures de l'environnement local à Vancouver, comme le chinois, peuvent soutenir tout à la fois une expérience esthétique d'ouverture aux langues et se porter comme soutien du développement conceptuel disciplinaire (ici scientifique), en même temps que plurilingue et plurilittératié (Moore 2018). Il nous fallait ainsi passer à une représentation de l'écrit(ure) qui dépassait l'espace de la page ou de la tablette, qui prenait corps, afin d'engager les enfants vers d'autres formes de matérialité et de sensibilité. Toujours en relation, cette année-là (2017), avec l'année chinoise du coq (largement fêtée à Vancouver), nous avons opté pour un travail des écritures en trois dimensions, où les lettres et les caractères, éclairés, pouvaient s'ombrer, mais aussi, par des jeux de miroir, se fondre en d'autres lettres, formes, images, nombres ou écritures; et où l'écriture pouvait, aussi, utiliser le collage et toute autre forme plastique (photographies et notes de terrain présentées en Fig. 1, ici prises par la chercheuse principale et par Natacha Roudeix, l'une des assistantes de recherche).



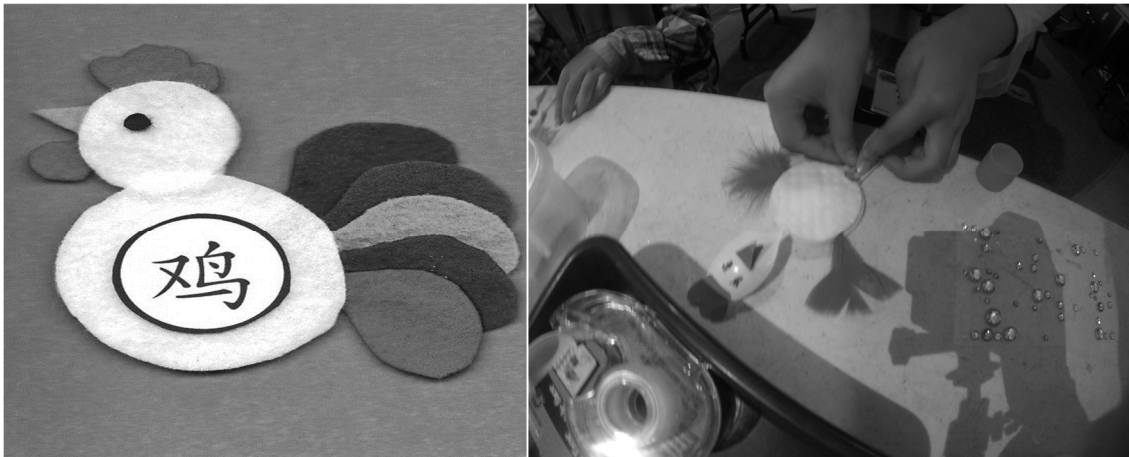


Fig. 1. Miroirs et collages d'écrit(ures)

Ce travail qui invite à jouer et expérimenter avec les écritures, les lettres de l'alphabet, les sinogrammes, par le biais des jeux de miroirs, le collage, le dessin redéplace l'entrée dans l(es) écriture(s) comme une expérience tactile aussi bien que visuelle, où les sinogrammes et les lettres de l'alphabet se métamorphosent en tour Eiffel ou en moustaches, en d'autres lettres ou sinogrammes, ou bien encore en animal:

- (1) En remarquant le mot chinois '鸡' sur la page de puzzle, une petite fille dit qu'elle sait qu'il s'agit d'un caractère chinois. Je lui demande si elle sait ce qu'il signifie. Elle me répond que ça veut dire poulet [ce qui s'avère exact]. Elle prend ensuite le miroir et joue avec le caractère pour créer un reflet d'un poulet (Natacha, notes de terrain, avril 2017).

Les perceptions de la page et de l'écrit(ure) se métamorphosent par les jeux de miroirs et d'ombres. Elles engagent les enfants dans un autre rapport à l'écrit où raconter une histoire investit un espace où se saisissent tous les sens et où se transforment les expériences. Cette entrée dans d'autres dimensions, ici d'un écrit plastique, est réinvesti dans les expérientiations auxquelles les enfants sont invités dans le cadre de l'atelier scientifique: les enfants explorent au fil des galeries des châteaux dont l'architecture en trompe-l'œil est impossible, où les miroirs concaves, convexes, cylindriques ou coniques déforment et multiplient à l'infini. La cuiller du quotidien devient un objet de reflet-réflexion. Ce ne sont pas ici seulement les perspectives ludiques et esthétiques sur lesquelles joue l'anamorphose<sup>13</sup> mais bien plutôt sur le déplacement de la perspective, un enjeu central pour l'ouverture à l'altérité dans une posture plurilingue sur/dans l'apprentissage.

<sup>13</sup> L'image déformée que donne un miroir courbe.

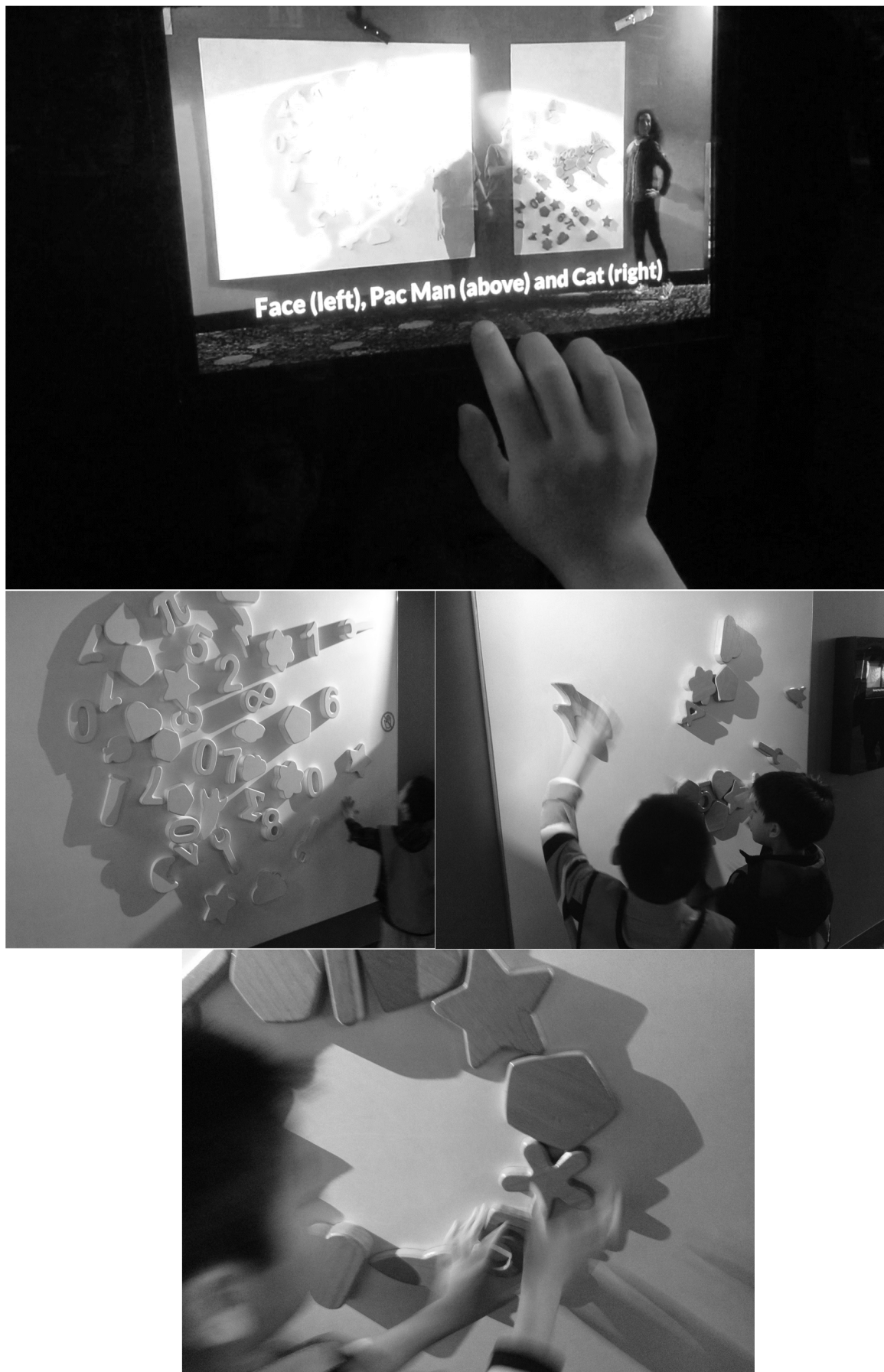


Fig. 2. Jeux d'ombres palpables et transformations

Les photographies précédentes (Fig. 2) prises par les enfants et les adultes qui les accompagnent lors de leurs pérégrinations muséales les montrent en pleine exploration ludique de l'écrit au travers d'un travail portant sur les sciences de la lumière, pour lequel les enfants doivent expérimenter les conditions de création d'une ombre (forme, taille, couleur, transformation). Dans la première image, on voit ainsi un enfant toucher un écran pour mettre en route un court vidéoclip montrant, en accéléré, des personnes réassembler sur le mur des chiffres, des lettres et des formes géométriques aimantés pour jouer de leur tridimensionnalité pour dessiner en ombre les contours de visages ou d'animaux. Dans les photographies suivantes, les enfants construisent ensemble leurs propres interprétations: un visage avec un gros nez avec des étoiles, des cœurs et un hexagone, posés à plat ou à la verticale.

Les exemples suivants (photographies présentées en Fig. 3) mettent en scène comment les enfants utilisent leurs ombres pour écrire, dessiner et compter avec leur corps, mais aussi la chaleur que celui-ci dégage. En effet, le centre des sciences dispose de plusieurs écrans interactifs, tactiles ou non. Certains peuvent à la fois capter la chaleur des corps et détecter et reproduire, en ombres colorées, le mouvement des enfants. Les enfants peuvent expérimenter, soumettre la situation, plus qu'un objet, à l'épreuve corporelle et sensible pour en faire un moment d'observation et d'analyse. Ce travail permet aux enfants de placer l'expérience au centre de leur attention, de *l'éprouver*. Ce sont ainsi les dimensions exploratoires qui sont ici mises en avant, dimensions où les essais, les inattendus sont au centre de la réflexion et de l'apprentissage. Tout le travail mis en œuvre par les éducateurs de l'institution muséale repose ici sur une posture interrogative sur le monde, où l'étonnement est le moteur.

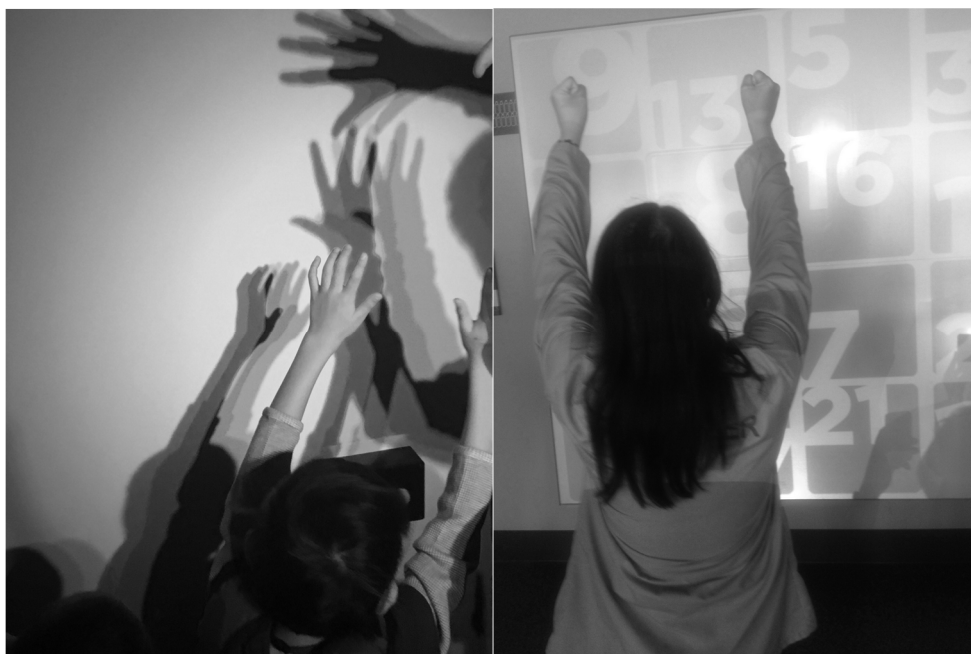


Fig. 3. Utiliser tout son corps pour écrire

Les exemples présentés ci-dessus illustrent des modalités qui dépassent l'expérimentation pour des mises en expériences où les enfants sont invités à explorer des phénomènes lumineux et sonores, les mouvements et les vibrations, la chaleur et les couleurs. Ce travail, en permettant l'exploration de différentes formes d'expérimentation interroge les méthodologies susceptibles de faire avancer la construction de connaissances associant la production d'artefacts et la mise au point de processus de transformations des savoirs à même de favoriser, d'entraîner ou de modifier le rapport expérientiel avec les situations tel qu'il est abordé dans le domaine des sciences. Invite-t-il pour autant, à réinterroger, aussi, de manière critique, un rapport dé-normatif à la production textuelle? De fait, une fois que les enfants sont invités à expliciter ce qu'ils ont appris et expérimenté, bien qu'ils disposent des tablettes et qu'ils ont pris de nombreuses photographies documentant leurs apprentissages, il reste que la plupart choisissent l'espace de la page pour s'exprimer, le plus souvent dans une seule langue, celle de l'école (l'anglais ou le français selon les enfants), quitte à prendre en photo, comme par une mise en reflet textuelle, la page où sont consignés, sous forme plus ou moins télégraphique, avec l'aide de diagramme, de schéma et de dessins explicatifs, leurs apprentissages. Les photographies présentées en Fig. 4 présentent ainsi deux exemples, le premier de petites filles prenant en photo sur leur tablette un dessin qu'elles ont produit sur papier (la salle dans laquelle les enfants se regroupent pour l'atelier est équipée de papier et crayons à disposition), le second présentant une prise de notes sur papier (articulant texte et schémas) qu'un enfant (T) a relevé pendant la visite de l'exposition, polytexte qui sera ultérieurement pris en photographie par le petit garçon pour être intégré dans le livret documentant les apprentissages de son groupe (reproduit plus bas dans la Fig. 7).



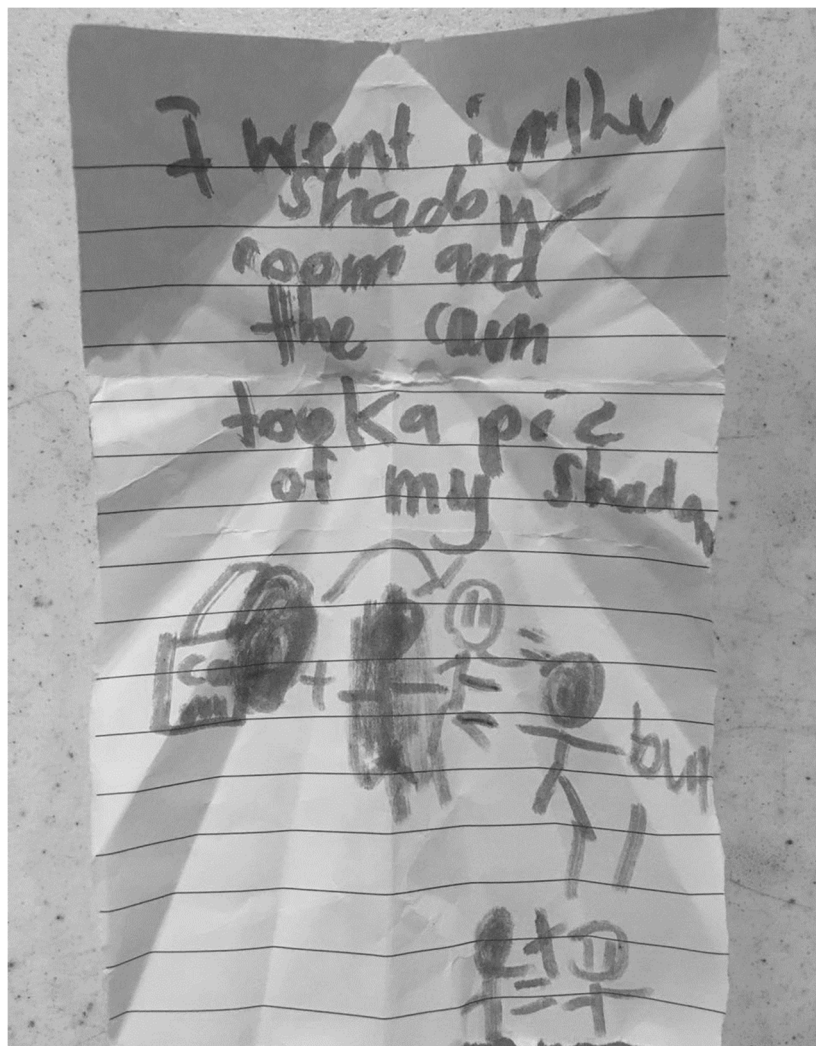


Fig. 4. I went in the shadow room and the cam took a pic of my shadow (T)

Dans un autre exemple (Fig. 5), Natacha qui a observé plus particulièrement le travail d'une enfant qu'on nommera Ka-. (dont les langues sont le français, le japonais et l'anglais) et de son groupe, écrit dans ses notes de terrain que Ka-, contrairement à beaucoup d'enfants qu'il a fallu aider, a trouvé des exemples de réfraction toute seule (la consigne était pour les enfants de retrouver dans les expositions des exemples de symétrie, de reflet ou de réfraction, les trois concepts travaillés pendant l'atelier). La petite fille entraîne ainsi ses amies à trouver des objets transparents où quelque chose trempe partiellement dans de l'eau. Elles et ses amies choisissent alors de prendre en photo un bouquet de verdure trempant dans un bocal où se déplacent des phasmes (photographie 1). De retour dans la salle où se déroule l'atelier, Ka- entreprend d'écrire sur une feuille de papier une description scientifique bilingue (en français et en anglais), utilisant du vocabulaire spécialisé (habitat dans la version française, insecte) agrémentée d'une illustration dessinée du bocal qu'elle s'assure la plus juste possible en recourant à la photographie prise avec son groupe lors de leur visite de l'exposition (photographie 2). Le concept travaillé (la réfraction) est réutilisé trois fois: en titre et dans le texte en français (sans article et sans accent) et

celui en anglais. La localisation de la réfraction est décrite dans des phrases construites selon les conventions de l'écriture en français comme en anglais (majuscule en début de phrase et point de ponctuation). Les deux langues semblent séparées dans l'espace de la page (un léger décalage de ligne, possiblement accidentel), et le dessin est clairement délimité par le trait qui le sépare du texte explicatif. Toute la page est habitée dans l'explication illustrée (photographie 3). Plusieurs langues traversent et fondent cette description scientifique, dans des orthographes approchées mais qui néanmoins portent certaines conventions qui permettent de les attribuer à une langue ou l'autre (ou aux deux): \*'refraction' (utilisé en français et en anglais avec les conventions de l'anglais), 'insecte' (utilisé en français et en anglais avec les conventions du français). Bien que l'information soit la même en français puis en anglais, on note toutefois que le terme spécialisé, habitat (\*'abitade' avec une redondance du 'de/don' pour 'd'un') n'est utilisé que dans la version française. Il devient un plus informel chez soi ('home', sa maison) pour la version anglaise.

- (2) Refractetion  
 Je foir refractetion dans l'abitade don  
 insecte.  
 I fuvnd refractetion in  
 a home of an  
 insecte.



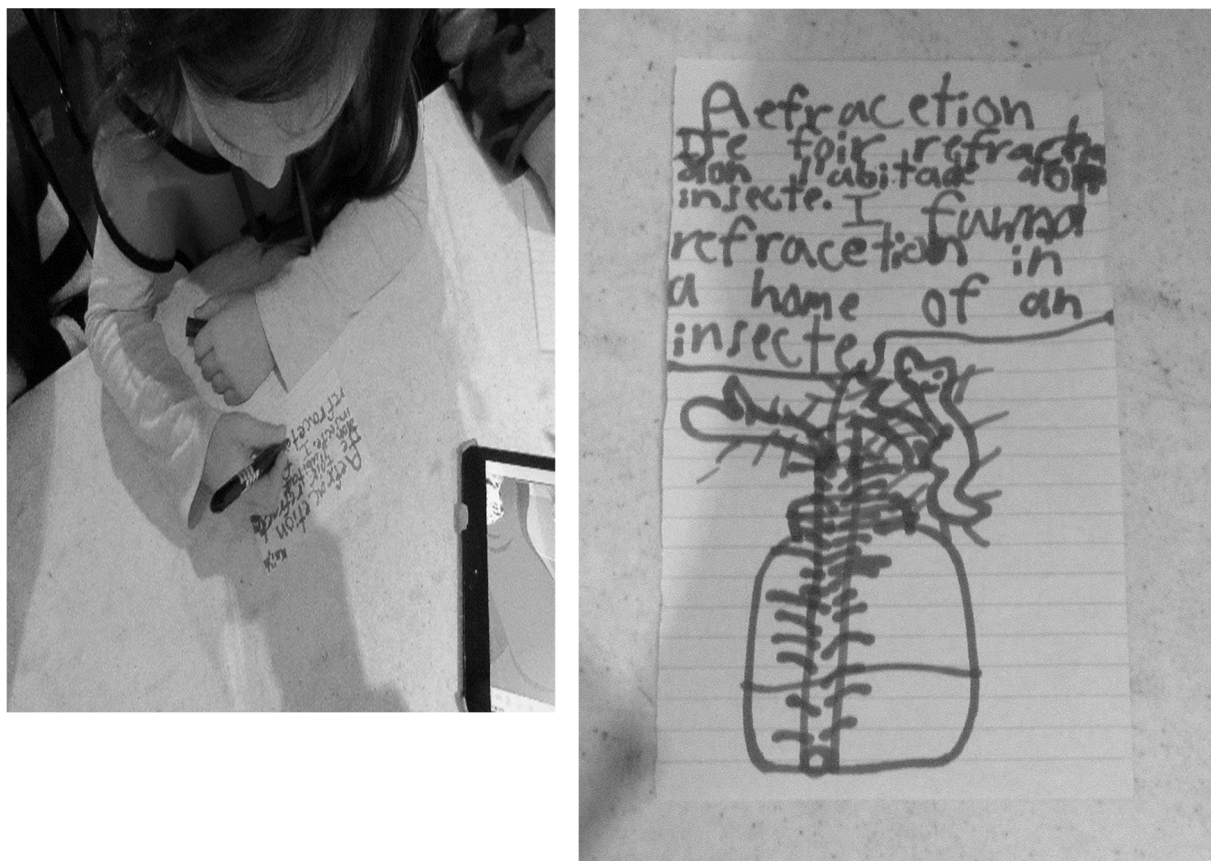


Fig. 5. Réfractions (Ka- et son groupe)

Ici, si les enfants cherchent à partager une perception de l'espace vécu, incorporable dans le verbe, et malgré les riches possibilités que peuvent offrir les tablettes (on peut ajouter du son, des vidéo-clips, jouer sur les écritures, les langues, etc.), c'est le cahier qui revient en force pour documenter les apprentissages, et les langues scolaires pour le mettre en texte. Ces préférences sont fort probablement très encouragées par l'utilisation de l'outil de création d'histoires sur la tablette, qui préformate pour les enfants des écrans paginés sous forme de livret.

Lorsqu'on observe les pratiques des enfants, il semble que la mise en cadre (cadrage de la page, de l'écran, de la photographie) joue un rôle prépondérant pour eux. Or, c'est justement cette mise en cadre qui permet, aussi, de réfléchir, revenir sur ses apprentissages, les mettre en narration, les partager. C'est aussi la mise en cadre qui favorise l'action conjointe, la collaboration (les enfants doivent choisir ensemble l'objet à prendre en photo, le meilleur angle de vue, la sélection dans l'illustration de la page). Enfin, c'est aussi la mise en cadre qui offre l'espace où se négocie la prise en compte de différentes perspectives et où se construit le rapport à un autre, aussi écrivain et co-auteur.

Cet aller-retour entre l'expérience et la mise en texte est à l'image même de ce que les enfants ont expérimenté: un reflet réflexif de l'expérience par la pensée et la mise en écriture (en anglais, on parle bien de *reflection*, à la fois pour parler du reflet et de l'acte de réfléchir).

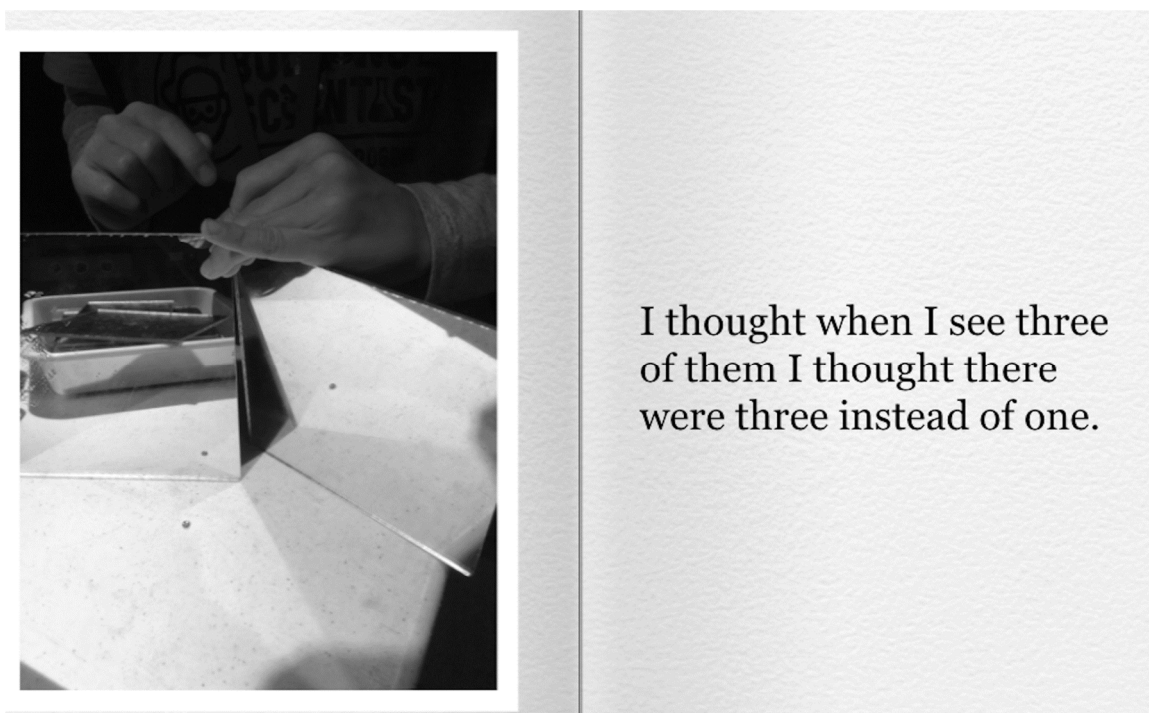
Nous avons observé plus haut comment certains enfants mettent en jeu leurs ressources plurilingues et plurisémiotiques dans la mise en écrit de leurs textes sur la tablette et comment ils réinvestissent celles-ci dans une mise en réseau créative de leur expérience. Ce sont, dans l'exemple suivant (Fig. 6), les dimensions perceptuelles qui semblent prendre le pas: le regard souriant, ce n'est plus tant la satisfaction d'avoir reconnu et documenté par la photographie un exemple de reflet qui se joue ici, mais l'espace affectif multisensoriel que cette mise en abyme de l'enfant lui offre de lui-même, tel un tableau vivant: 'It is a reflection there are lots of me' ('c'est un reflet, il y a beaucoup de moi/ je me vois en plusieurs exemplaires') dans la première photographie. La seconde illustre un autre moment jubilatoire quand un autre enfant, sous le regard attentif de son ami, découvre que le miroir lui renvoie une autre perception du monde, dans laquelle il voit (et sent) l'adulte lui chatouiller les deux mains alors que ce dernier ne lui touche en réalité que la main gauche ('tu ne touches pas ma main droite').



'It is a reflection there are lots of me'



'You are not touching my right hand'



I thought when I see three  
of them I thought there  
were three instead of one.

'I thought when I see three of them I thought there were three instead of one'

Fig. 6. Perceptions

Dans le passage à l'écriture collaborative documentant l'expérience, ce sont bien ces empreintes visuelles évanescentes, démultipliées de soi et où se distordent les perceptions que les enfants cherchent à mettre en avant: les photographies les représentent eux, leurs pieds, leurs mains, déforment les sensations perceptuelles tactiles (en haut, l'éducateur caresse la main gauche de l'enfant mais le reflet fait penser à l'enfant que c'est son autre main, la droite

qu'il ne voit pas, qui est touchée) ou optiques (un corps forme l'ombre d'un visage). Ainsi, les pages du livret digital que produisent collaborativement ce groupe d'enfants doivent se lire comme un polytexte (Moore & Castellotti 2011: 119), qui insiste sur l'image et le son comme tissures (de *tistre*, en ancien français) et textures (du latin *texere – textum textus*) d'une écriture nomade du texte (on peut écrire tout en marchant et en prenant, par exemple des photos, ou en dessinant sur l'écran), alors même que la mise en page revêt des formes traditionnelles calquées sur le livre, par le tracé d'une fine ligne verticale grisée séparant en deux espaces bien nets la surface de l'écran (mais fondant quand même ce faisant deux pages en une seule surface plane).

Les deux pages suivantes de leur livret digital illustrent encore la question du cadrage que nous avons évoquée plus haut (voir Fig. 7). On voit ici le cadre d'un livre ouvert (de fait une page d'écran du livret digital que créent les enfants), avec sur la page droite (paginée, page 10), deux photographies des jeux d'ombres et de lumière encadrant la photographie d'une prise de notes documentaire (que nous avons discutée plus haut) et sur la page gauche (aussi paginée, page 9), une mise en texte explicative, avec un post-scriptum (pour ceux qui comprennent moins vite de quoi il s'agit): 'They are pics of shadows of our feet p.s. shoes and the top one is a face' ('ce sont des photos de nos pieds p.s chaussures et celle d'en haut est (représente) un visage'). Une mise en étonnement scientifique dans le quotidien du déplacement ordinaire (on photographie ses pieds et on reconnaît un visage dans l'ombre de corps mêlés) dans les lieux de l'ordinaire mais aussi de transition et de passage (les photos sont prises dans le couloir entre deux expositions).

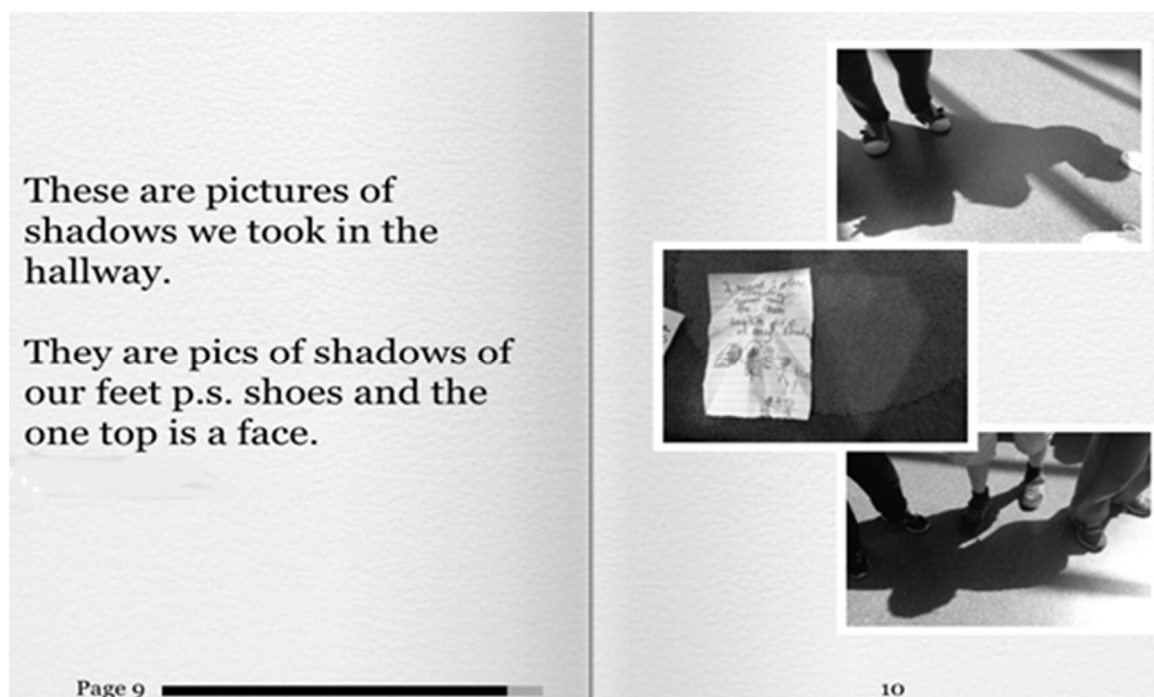


Fig. 7. Cadres et pages

Alors, au final, que faire des pratiques métissées en salle de classe et dans les autres environnements éducatifs dans lesquels circulent les apprenants? J'espère avoir pu montrer, au fil de cette contribution, l'importance d'interroger nos conceptions du texte, des pratiques textuelles, de la norme, du plurilinguisme et de la plurilittératie et, partant, de l'importance de déroutiner nos pratiques et postures d'enseignants (de langues, de disciplines). Les différents exemples présentés encouragent en effet à creuser plus avant l'intérêt d'insuffler des perspectives plurilingues dans l'enseignement des langues et des disciplines et à mieux prendre à compte les imaginaires ainsi que les dimensions perceptuelles, esthétiques et créatives de ces apprentissages (Auger, Dervin & Suomela-Salmi 2009; Filliettaz 2017; Moore & Castellotti 2011; Puozzo 2013). Les exemples analysés mettent l'accent sur des pratiques complexes, où diverses langues et ressources sémiotiques se tissent, se mêlent et s'entrecroisent dans la création textuelle. Prendre au sérieux le pluriel dans l'appropriation invite alors à bouger les lignes d'une vision de la didactique selon laquelle les langues doivent rester clairement séparées dans les projets d'apprentissage, pour investir, comme ici, le développement de l'écriture chez les enfants comme un nœud d'expérimentations pluridisciplinaires multisensorielles, à l'échelle du corps en mouvement.

## 5. Conclusion

Cette contribution avait pour ambition de poser quelques interrogations en didactique autour des questions de plurilittératies, de pratiques textuelles plurilingues et de leurs liens avec l'appropriation (des langues et des savoirs). À l'intérieur de scénarios didactiques qui favorisent une approche complexe et mobile du texte, à et autour de l'école (ici dans des ateliers de science au musée), je m'y suis intéressée aux explorations et pratiques textuelles plurielles (digitales, multimodales et plurilingues) de jeunes enfants mis en situation de découverte d'un savoir scientifique (ici autour d'une science de la lumière). L'approche plurilingue adoptée ici ancre l'éducation aux sciences dans le paysage écologique du quotidien, tout en soutenant une conceptualisation de l'altérité construite sur le développement multi-situé de la connaissance scientifique. Elle pose aussi que les représentations multimodales sont de nature à encourager la conscientisation du plurilinguisme (*multilingual language awareness*) ainsi que les habiletés métalangagières, en lien avec des savoirs d'expérience en sciences (Melo-Pfeifer 2015; Moore 2018). En permettant d'intégrer ressources plurilingues et ressources corporelles au sein d'une approche interactionnelle multimodale, ce déplacement dans la posture didactique permet de montrer que "le choix des ressources linguistiques est profondément lié à la gestion non seulement de *l'interaction incarnée* entre les participants mais plus radicalement encore de l'écologie de leur action, constituée des propriétés corporelles, attentionnelles et matérielles rendues pertinentes par eux" (Mondada 2015: 122).

Inscrivant l'apprenant dans une posture d'acteur écrivant plurilingue, la contribution engage de la sorte à complexifier nos approches didactiques pour mieux intégrer les expériences d'apprentissage quotidiennes et les répertoires multiples pour en faire des ressources d'apprentissage, à et autour de l'école. Elle invite au final à réinterroger nos conceptualisations de l'écrit et des pratiques textuelles, dans le sens où, en interrogeant les formes de prise en compte de la variété des processus d'intrication des langues et des ressources sémiotiques, leur *texture* et leur mise en corps, leur écologie, elle participe à la problématisation des notions de frontières de langue(s), d'intercompréhension et de (poly)normes (de Courcy & Yue 2009; Lorilleux & Castellotti 2018).

Could the page, like the ground, become a zone of habitation - a zone in which experience and imagination fuse? (Ingold 2018: 137)

## Remerciements

Cette recherche a bénéficié d'une subvention du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) (Maureen Hoskyn et Danièle Moore, *The Development of Executive Functions in Multilingual Children*, 2013-2018). Je tiens à remercier les enfants et leurs parents, tous les assistants de recherche (tout particulièrement Koichi Haseyama, Jing Li et Natacha Roudeix) ainsi que Telus World of Science à Vancouver (Canada) pour leur participation et leur soutien, ainsi que ma collègue Maureen Hoskyn qui a rendu ce projet possible.

## BIBLIOGRAPHIE

- Auger, N., Dervin, F., & Suomela-Salmi, E. (2009). *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris: L'Harmattan.
- Beacco, J.Cl., Byram, M. Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M. Goullier, F. & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Calvet, L.-J. & Calvet, A. (2013). *Les confettis de Babel. Diversité linguistique et politique des langues*. Paris: Éditions Écriture.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Canagarajah, S. (2020). *Transnational literacy autobiographies as translingual writing*. London/New York: Routledge.
- Canagarajah, S. & Matsumoto, Y. (2016). Negotiating voice in translingual literacies: from literacy regimes to contact zones. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 38(5), 1-17.
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris: Didier.
- Castellotti, V. Debono, M. & Huver, E. (sous presse). Mobilité ou altérité? Quels projets pour la didactologie-didactique des langues? *Recherches et applications, Le Français dans le Monde*, 68.
- Coste, D., & Simon, D.-L. (2009). The plurilingual social actor. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 168-185.

- Dagenais, D. (2017). Tensions autour de l'enseignement des littératies plurielles en milieu minoritaire. *Éducation et francophonie*, XLV(2), 5-21.
- De Courcy, M. C. & Yue, H. (2009). Children's experiences of multiple script literacy. In A. Mahboob & C. Lipovsky (éds.), *Studies in applied linguistics and language learning* (pp. 244-270). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Farmer, D., & Prasad, G. (2014). Mise en récit de la mobilité chez les élèves plurilingues: portraits de langues et photos qui engagent les jeunes dans une démarche réflexive. *Glottopol*, 24, 80-98.
- Filliettaz, L. (2007). On peut toucher? L'orchestration de la perception sensorielle dans des interactions en formation professionnelle initiale. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 85, 11-32.
- Fraenkel, B. & Mbodj, A. (2010). Introduction. Les New Literacy studies, jalons historiques et perspectives actuelles. *Langage et société*, 133, 9-10.
- García, O., Ibarra Johnson, S. & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon.
- García, O. & Kleifgen, J.A. (2019). Translanguaging and literacies. *Reading Research Quarterly*, 55(4), 1-14.
- Gajo, L., & Steffen, G. (2014). Sciences et plurilinguisme: savoirs et perspectives en tension. In A.-C. Berthoud & M. Burger (éds.), *Repenser le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux contemporains* (pp. 107-124). Bruxelles: DeBoeck.
- Hay, L. (1996). Pour une sémiotique du mouvement. *Genesis*, 10, 25-58.
- Hébert, M. & Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie: un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe*, 16(1), 25-43.
- Ingold, T. (2000). *The perception of the environment. essays on livelihood, dwelling and skill*. London/New York: Routledge.
- Ingold, T. (2018). Surface textures: the ground and the page. *Philological Quarterly*, 97(2), 137-154.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*. London: Continuum.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (2008). Mündlichkeit und Schriftlichkeit von Texten. In N. Janich (éd.), *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen: Narr.
- Li, G., Anderson, J., Carr, W., & Hare, J. (2018). Supporting teachers with diversity-plus competencies for working with culturally, linguistically, and racially diverse students, families and communities [Special issue]. *Journal of Family Diversity Education*, 3(1), 1-91.
- Lorilleux, J. (2014). Écriture et migration. Pérégrinations avec des adolescents scolarisés tardivement. *Hommes et migrations*, 1306, 11-20.
- Lorilleux J. & Castellotti, V. (2018). Face à l'idéologie uniciste, une éducation émancipatrice. In E. Suzuki, A. Potolia & S. Cambrone-Lasne (éds.), *Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations: idéologies, politiques, dispositifs* (pp. 17-26). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Lüdi, G. & Py, B. (2003). *Être bilingue*. Berne: Peter Lang.
- Melo-Pfeifer, S. (2015). Multilingual awareness and heritage language education: children's multimodal representations of their multilingualism. *Language Awareness*, 24(3), 197-215.
- Marsh D., Díaz Pérez, W., & Escárzaga Morales, M. (2019). Enhancing language awareness and competence-building through a fusion of phenomenon-based learning and Content and Language Integration. *Journal of e-Learning and Knowledge Society (Je-LKS)*, 15(1), 55-65.
- Mathis, N. (2014). Pratiques de littératies en atelier d'écriture plurielle: une fenêtre ouverte à l'expression d'identités plurilingues. *Spirale – Revue de Recherches en Éducation*, 53, 73-85.

- Modicom, P.-Y. (2015). L'opposition oralité-scripturalité dans l'analyse de DISCOURS/TEXTES: une introduction au programme de Koch & Oesterreicher. Accessible en ligne à: halshs-01242845v2
- Mondada, L. (2014). Bodies in action. Multimodal analysis of walking and talking. *Language and Dialogue*, 4(3), 357-403.
- Mondada, L. (2016). Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 20(3), 336-366.
- Moore, D. (sous presse). Connecting educators, families and communities through PASTEL (Plurilingualism, Art, Science, Technology and Literacies) approaches in and around French immersion. In G. Li & J. Anderson (éds.), *Teacher Education in a Superdiverse World*. Routledge.
- Moore, D. (2018). PASTeL au musée. Plurilinguismes, AST (Art, Sciences, Technologie) et Littératies, quelles contributions pour la didactique du plurilinguisme? *Mélanges CRAPEL*, 38(1), 59-81.
- Moore, D. (2017). Plurilinguisme au musée: les langues au cœur du développement plurilittératié et des apprentissages en sciences. *Éducation et francophonie*, XIV(2), 67-84.
- Moore, D. & Castellotti, V. (2011). Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des polytextes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme. In P. Blanchet & P. Chardenet (éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures. Approches contextualisées* (pp. 118-132). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Moore & Haseyama, K. (2018). Explorations urbaines et plurilinguismes. Des enfants photographés dans le métro de Tokyo. In G. Budach, V. Fialais, L. Ibarrondo, U. Klemmer, T. Leichsering, M. Leroy, M. Stierwald, R. Streb & A. Weirich (éds.), *Grenzgänge en zones de contact* (pp. 87-95). Paris: L'Harmattan.
- Moore, D., Hoskyn, M. & Mayo, J. (2018). Thinking Language Awareness at a Science Centre: I pads, science and early literacy development with multilingual, kindergarten children in Canada. *International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education (IJBIDE)*, 3(1), 40-63.
- Moore, D. & Molinié, M. (2012). *Notions en questions (NeQ) en didactique des langues: Les littératies. Recherches en didactique des langues et des cultures: Les Cahiers de l'ACEDLE*, 9(2).
- Pink, S. (2015). *Doing sensory ethnography*. London: Sage.
- Prasad, G. (2018). How does it look and feel to be plurilingual?': Analysing children's representations of plurilingualism through collage. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-23.
- Puozzo I. (2013). Pédagogie de la créativité: de l'émotion à l'apprentissage. *Éducation et socialisation* [En ligne], 33 | 2013, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 03 août 2017. URL: <http://edso.revues.org/174>.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Tisseron, S. (1995). Les fonctions du corps et du geste dans le travail de l'écriture, *Genesis*, 8, 37-38.
- Vallejo, C. & Dooley, M. (2019). Plurilingualism and translanguaging: emergent approaches and shared concerns. Introduction to the special issue, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Vergunst, J. L. & Ingold, R. (2008). *Ways of walking. Ethnography and practice on foot*. London/ New York: Routledge.