



Penser avec les théories : perspective translangagière (translanguaging) et création d'histoires bilingues multimodales

GENEVIÈVE BRISSON, Université de Sherbrooke

MAGALI FORTE, Simon Fraser University

RÉSUMÉ. Dans cet article, nous adoptons une approche de recherche post-qualitative et pensons avec des concepts issus de la perspective translangagière (*translanguaging*). Nous mobilisons deux concepts, celui de posture translangagière et celui de pratiques translangagières spontanées. Nous les mettons en relation avec des moments vécus dans une classe du primaire où l'anglais est la langue d'enseignement. Lors de nos visites dans cette classe, nous avons observé la création d'histoires numériques en deux langues par des élèves plurilingues. Dans cet article, nous revenons sur deux de ces moments et réfléchissons de manière critique à la disposition ouverte d'une enseignante envers les répertoires linguistiques de ses apprenantes ainsi qu'à l'organisation visuelle de *ScribJab*, l'application utilisée par cette classe. Celle-ci a été centrale dans notre projet de recherche exploratoire portant sur la création d'histoires bilingues et multimodales. Notre réflexion nous amène à mettre de l'avant l'importance de soutenir les compétences langagières des apprenantes sans opérer une séparation entre les langues. Ceci permettrait de favoriser le développement de pratiques de littératie fluides et décloisonnées permettant aux apprenantes de faire appel à l'ensemble des langues de leur répertoire.

ABSTRACT. In this article, we adopt a post-qualitative research approach as we think with concepts from translanguaging. We think we translanguaging stance and spontaneous translanguaging in relation to moments from visits in an elementary classroom in which English was the language of teaching. When we visited this classroom, we observed plurilingual students creating digital stories in two languages. In this article, we explore two of these moments, and reflect critically on a teacher's open disposition towards her students' linguistic repertoires and on the visual organization of *ScribJab*, the application used in the classroom. This application was central to our exploratory research project on digital and multimodal bilingual stories. Our thinking leads us to put forward how important it is to support learners' language skills, without separating the languages. This would encourage the development of fluid literacy practices and allow learners to use all the languages in their repertoire.



Mots clés : *recherche post-qualitative, perspective translangagière, pratiques de littératie, histoires numériques et multimodales bilingues.*

INTRODUCTION

Plurilinguisme et *translanguaging* sont les deux mots les plus fréquemment utilisés afin de caractériser des approches pédagogiques qui rejettent une vision monolingue de l'enseignement et de l'apprentissage d'apprenantes¹ plurilingues, comme Payant (2020) le souligne, en s'appuyant sur les travaux de García et Otheguy (2020). Cependant, dans divers contextes d'enseignement et d'apprentissage, même si une majorité d'enseignantes pense que le plurilinguisme des élèves doit être encouragé, Paquet et Woll (2021) soulignent qu'elles estiment que cela ne devrait pas nécessairement se faire dans leurs classes. De plus, même si ces enseignantes reconnaissent l'utilité d'activités qui mobilisent plus d'une langue, un discours dominant continue de mettre de l'avant l'importance d'utiliser exclusivement la langue d'enseignement dans la salle de classe (Cenoz et Gorter, 2022; Paquet et Woll, 2021). Ces tensions vécues par de nombreuses enseignantes, et par conséquent par leurs élèves, dans divers programmes d'enseignement (en langue majoritaire, bilingue, immersion ou intensif) s'expliquent de diverses manières. Par exemple, De Angelis (2011) et Lee et Oxelson (2006) indiquent que plusieurs enseignantes pensent qu'afin de soutenir de façon adéquate leurs élèves dans l'utilisation de leurs langues d'origine à l'école, elles devraient elles-mêmes maîtriser ou, à tout le moins, avoir une connaissance de base de toutes ces langues. De plus, Lee et Oxelson (2006) indiquent que, dans leur projet de recherche, les enseignantes-participantes qui n'avaient reçu aucune formation en lien avec l'enseignement et l'apprentissage des langues considéraient que ce n'était pas à elles d'aider les élèves à maintenir leurs langues d'origine et que cela relevait plutôt de la responsabilité des familles.

¹ L'Office québécois de la langue française nous encourage à "ne pas utiliser systématiquement le masculin générique pour désigner un ensemble de femmes et d'hommes" (http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/BDL/gabarit_bdl.asp?Th=2&t1=&id=3912). Nous avons choisi d'aller un peu plus loin dans cet article en féminisant les noms communs, même lorsqu'ils désignent aussi des hommes comme Magali l'a fait dans un autre article récemment (Forte, 2021). Retraçant au fil des siècles l'histoire des efforts de masculinisation de la langue française, Viennot (2017) souligne, dans la conclusion de son ouvrage, que "l'effort pour la rendre plus égalitaire passe nécessairement par le renforcement du féminin dans l'ensemble du matériel linguistique (noms, pronoms, accords...)" (p. 129-130). Plutôt que de mettre le féminin en seconde place, nous lui donnons ici une place absolue, en proposant aux lectrices de réfléchir au trouble qui pourrait émerger pour certaines. Notre but est ici de remettre en question l'idée, encore trop présente dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue française, que le masculin "est naturellement inclusif, naturellement porteur de la capacité à signifier l'ensemble de l'humanité, donc les femmes aussi" (Viennot, 2021, p. 15).



Selon Cenoz et Gorter (2011, 2017, 2020, 2022), García (2009), García *et al.* (2017), Ibarra Johnson *et al.* (2019) et Wei (2011), une perspective translangagière² peut guider les enseignantes afin qu'elles encouragent leurs élèves à avoir recours aux différentes langues de leurs répertoires en classe sans nécessairement être des expertes de ces langues. García *et al.* (2017) insistent également sur le fait qu'une perspective translangagière doit toujours avoir comme objectif premier un souci d'équité et de justice sociale. Cette perspective translangagière permettrait dès lors de remettre en question l'hégémonie de l'idéologie monolingue décrite, notamment, par Levasseur (2017). Ceci est pour nous une préoccupation majeure, car, comme l'expliquent Cenoz et Gorter (2022), traiter les langues de manière isolée et exclure de la salle de classe les langues des répertoires des élèves les privent d'un accès à une source importante de leurs connaissances antérieures.

Dans cet article, nous nous intéressons aux pratiques de littératie d'apprenantes plurilingues dans une classe d'une école primaire (maternelle à 7^e année) où l'anglais est la langue d'enseignement et la langue majoritaire. Plus précisément, nous nous intéressons à la création d'histoires numériques et multimodales bilingues dans laquelle se sont engagées les élèves de cette classe, ainsi qu'aux représentations de leur enseignante en lien avec l'utilisation des langues de leurs répertoires. Ce faisant, nous nous lançons dans un exercice d'analyse au sein duquel nous « pensons avec les théories » (*thinking with theories*), une approche articulée par Jackson et Mazzei (2012, 2018, 2023). Cette approche nous amène à mobiliser la perspective translangagière afin d'analyser des moments vécus dans cette classe. En pensant avec certains concepts issus de cette perspective, nous proposons ici d'examiner autrement les pratiques de littératie de ces élèves.

Dans cet article, comme nous l'avons fait ailleurs (Brisson *et al.*, 2021), nous adoptons un format qui s'éloigne du schéma conventionnel de l'article de recherche empirique (Raïche et Noël-Gaudreault, 2008). Puisque nous nous inscrivons dans la perspective post-qualitative, nous ne présentons pas de section indépendante portant sur le cadre méthodologique dans cet article. Comme Mazzei (2021) et St. Pierre (2020) le soulignent, la théorie et la méthodologie ne sont pas considérées comme des éléments séparés dans cette perspective. Nous débutons donc en expliquant quel était le contexte de notre recherche ainsi que l'approche analytique post-qualitative³ que nous avons adoptée, soit penser avec les théories (Jackson et Mazzei, 2012, 2018, 2023). Par la suite, nous situons la perspective translangagière par rapport aux courants du plurilinguisme (Beacco, 2005; Moore, 2006) et du *multilingualism* (Cenoz, 2013; Cenoz et Gorter, 2015), et nous introduisons brièvement certains des concepts clés

² Lorsque nous référons à la perspective théorique développée par les autrices citées ici, nous avons choisi d'utiliser l'expression « perspective translangagière » afin de traduire le terme anglais *translanguaging*. Nous utilisons également l'expression « approche translangagière » afin de faire référence à une approche pédagogique en contexte éducatif.

³ Nous faisons ici le choix d'écrire « post-qualitative » avec un trait d'union, comme l'a fait MacLure (2013). Cette séparation entre « post » et « qualitative » nous permet de faire une distinction visuelle entre la recherche post-qualitative et la recherche qualitative établie.



de la perspective translangagière. Dans la section suivante, nous présentons ensemble des extraits d'entrevues et d'interactions qui ont eu lieu dans cette salle de classe, et des pistes théoriques avec lesquelles nous pensons. Cette partie intitulée « Hot-spots : deux moments vécus dans une salle de classe » tient lieu à la fois d'analyse et de discussion.

CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Dans le cadre d'un projet de recherche financé par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH)⁴, notre équipe a adopté des méthodes de collectes de données inspirées de l'ethnographie afin de documenter la création d'histoires numériques et multimodales avec *ScribJab*⁵, une application gratuite pour iPad et un site Web créés en 2014 par une équipe de la Faculté d'éducation de l'Université Simon Fraser. Cet outil numérique permet aux utilisatrices de composer un texte en deux langues (français ou anglais, et une autre langue), de l'illustrer et de faire un enregistrement audio de ce texte dans les deux langues choisies. Pendant une période de 10 mois, durant l'année scolaire 2018-2019, nous avons documenté, par le biais de notes de terrain, d'entrevues et d'enregistrements audio et vidéo, les processus créatifs à l'œuvre dans deux maisons, deux salles de classes, et une bibliothèque municipale⁶. Sur le terrain, nous avons soutenu les utilisatrices lorsqu'elles avaient des questions ou besoin d'aide avec l'outil *ScribJab*. Notre approche était de type exploratoire (Denzin et Lincoln, 2018) car elle visait à développer, comme le souligne Gohier (2018), une « compréhension préliminaire descriptive d'une situation » (p. 110). Notre objectif était de mieux comprendre les pratiques de littératie d'utilisatrices plurilingues lors du processus de création d'histoires bilingues et multimodales avec *ScribJab*.

Dans cet article, nous nous concentrons sur des données recueillies dans une classe de 5^e/6^e année du primaire en contexte anglophone majoritaire de la région métropolitaine de Vancouver. La collecte de données s'est faite lors de trois visites d'observation et d'entrevues semi-dirigées (une avec l'enseignante puis cinq avec différents groupes

⁴ Ce projet a été réalisé en collaboration avec nos collègues Diane Dagenais et Gwénaëlle André de l'Université Simon Fraser. Il a été financé par une subvention du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada [435-2018-0076] accordée à Diane Dagenais et Geneviève Brisson, 2018-2021. Magali Forte et Gwénaëlle André étaient co-chercheuses dans ce projet en tant qu'assistantes doctorales de recherche.

⁵ Le site Web (www.scribjab.com) et l'application ont été fermés en 2022.

⁶ Nous avons reçu l'approbation des comités d'éthique de la recherche de l'université Simon Fraser et des institutions participantes afin de mener ce projet de recherche. Par la suite, nous avons obtenu le consentement des enfants participantes, de leurs parents et de leurs enseignantes, ainsi que des bibliothécaires. Nous sommes reconnaissantes envers les participantes qui nous ont accueillies chez elles, dans leurs salles de classe et dans leurs bibliothèques.



d'élèves). Dans ces entrevues, les questions portaient sur les langues utilisées à la maison, à l'école et dans la communauté, ainsi que sur leur expérience avec *ScribJab*.

Dans le cadre de ce projet, Mrs Clint, l'enseignante, a demandé à ses élèves de réaliser une entrevue avec une personne immigrante de leur entourage, un proche ou un membre de leur famille. Par la suite, les élèves ont écrit une version papier, en anglais, de l'histoire inspirée de cette entrevue, et elles ont créé un scénarimage. Elles ont ensuite transposé leur histoire du papier à l'application *ScribJab*. Elles ont transcrit le texte écrit en anglais (en y apportant parfois des modifications), écrit un texte équivalent dans une autre langue de leur choix, et créé des illustrations. Certaines ont fait un enregistrement audio de leur histoire dans les deux langues. Elles ont finalement publié leurs histoires en version numérique. Nos observations se sont déroulées alors que la plupart des élèves avaient terminé leur scénarimage et avaient commencé à transposer leur histoire sur *ScribJab*.

APPROCHE ANALYTIQUE POST-QUALITATIVE

Inspirées des écrits sur la recherche post-qualitative (Lather, 2013; MacLure, 2013; Mazzei, 2021; St. Pierre, 2019, 2020), nous explorons les données recueillies dans cette salle de classe en retenant des moments qui nous ont marqués. Dans cet article, nous nous intéressons à la capacité qu'ont certaines données à « briller » (*glowing data*), tel que le décrit MacLure (2013), ou à nous toucher, alors que nous sommes sur le terrain, mais également a posteriori, lors du visionnement des enregistrements de moments vécus sur le terrain, par exemple. MacLure (2013) décrit ces données marquantes de la manière suivante : « *They [are] almost literally hot-spots, experienced by [researchers] as intensities of body as well as mind – a kind of glow that, if we were lucky, would continue to develop* » (p. 173). Selon elle, il importe de s'attarder sur ces moments, car nous avons une obligation éthique, comme chercheuses, de sortir de la banalité et du fardeau imposés par les « codes » ethnographiques traditionnels. Ceux-ci enferment souvent les participantes, et, en particulier, les enfants, dans des rôles statiques et figés qui ne représentent pas la complexité de leurs identités et des situations dans lesquelles elles évoluent.

L'exploration de ces *hot-spots* a fait émerger des pistes de réflexion préliminaires en lien avec les théories et les concepts que nous lisons à ce moment-là. Selon Spivak (2014), les théories ne devraient pas être considérées comme de simples instruments à appliquer aux données. Cette dernière propose plutôt de considérer les théories comme faisant partie de notre « mobilier mental » (*mental furniture*) (p. 77) et de reconnaître que les lectures que nous faisons influencent et transforment continuellement nos réflexions. Jackson et Mazzei (2012, 2018, 2023) articulent une posture d'enquête qui met l'accent sur l'importance de penser avec les théories, approche analytique que nous adoptons ici et dans des publications précédentes (Brisson *et al.*, 2021; Dagenais *et al.*, 2020; Forte, 2021). Jackson et Mazzei (2018) soulignent qu'en pensant avec les théories, nous ne suivons pas de méthode préétablie, car le processus de théorisation se développe en fait au fur et à mesure de sa mise en œuvre. Cette approche nous amène à mettre de l'avant des pistes de réflexion qui pourraient ouvrir de nouveaux horizons. Tout comme Bangou (2020), nous ne prétendons pas offrir des réponses définitives aux questions de réflexion explorées dans cet article et nous invitons ainsi nos lectrices à se joindre à notre réflexion.



Dans un contexte scolaire où l'anglais est la langue d'enseignement et la langue majoritaire, et où plusieurs élèves sont plurilingues, penser avec les théories nous mène donc à proposer des pistes de réflexion en lien avec la question suivante : comment certains concepts de la perspective translangagière nous permettent-ils de voir autrement les pratiques de littératie d'utilisatrices plurilingues lors du processus de création d'histoires avec *ScribJab* ?

PISTES THÉORIQUES ET DÉFINITIONS CLÉS

Selon Cenoz (2013), Kubota (2016) et Vallejo et Dooly (2019), la multiplicité linguistique n'est pas nouvelle dans l'histoire de l'humanité. Cependant, de nos jours, de nombreux facteurs contribuent à la rendre plus visible. Cenoz (2013) indique, par exemple, que, selon les divers contextes politiques, sociaux et éducatifs, des facteurs tels que la mondialisation, la mobilité transnationale des populations et la prolifération des nouvelles technologies exercent une influence majeure sur cette visibilité.

Au cours de la dernière décennie, des écrits scientifiques en provenance des champs de la didactique des langues, de la linguistique appliquée et de la sociolinguistique ont suscité une remise en question de la manière dont nous percevons et comprenons les langues. Kubota (2016), par exemple, rappelle que les contributions qui s'inscrivent dans ce qu'elle nomme le tournant multi/pluriel (*multi/plural turn*) font appel à une gamme de termes : *multilingualism*, *World Englishes*, *English as a lingua franca*, *codemeshing*, *metrolingualism*, *translingual approach*, *multiliteracies*, perspective translangagière, et plurilinguisme. Les nuances et les chevauchements des définitions de ces nombreux linguismes (*lingualisms*), comme s'y réfèrent Marshall et Moore (2018), ont fait l'objet de nombreux débats lors de colloques et dans des revues scientifiques (Block, 2018; Castellotti, 2019; Cenoz et Gorter, 2019; Cummins, 2017; Flores, 2013; Kubota, 2016; Leung et Valdés, 2019; Wei, 2018; MacSwan, 2017; Marshall et Moore, 2018; Piccardo et North, 2020; Vallejo et Dooly, 2019). Notre objectif ici n'est pas de faire état de toutes les définitions de ces nombreux linguismes. Nous souhaitons tout de même souligner le fait que cette discussion, si elle est parfois controversée, est essentielle puisqu'elle nous rappelle que les concepts se développent en lien avec les préoccupations changeantes des contextes dans lesquels les recherches sont menées. De plus, elle montre que la recherche actuelle pourrait être revisitée à la lumière de nouvelles théories et forces politiques, et qu'il est donc important de réexaminer ce que l'on tient parfois pour acquis à la lumière d'autres théories et en tenant compte des forces sociales et politiques en jeu.

Parmi ces linguismes, Chen *et al.* (2022) et Vallejo et Dooly (2019) soulignent le fait que le plurilinguisme et la perspective translangagière ont récemment gagné en popularité dans les écrits scientifiques en provenance de l'Europe et de l'Amérique du Nord. Nous nous arrêterons donc sur ces deux termes afin de les définir plus en profondeur. Le terme plurilinguisme a émergé dans le contexte spécifique de l'Europe et de sa réalité socio-politique, géographique et démographique (Van Viegen, 2020). Plusieurs chercheuses s'appuyant sur les travaux du Conseil de l'Europe (Beacco, 2005; Beacco et Byram, 2007; Coste *et al.*, 1997/2009; Moore, 2006) ont articulé l'importance de voir les langues et la manière dont les locutrices y ont recours de manière plus holistique. En lien



avec cette vision holistique, la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle a notamment été mise de l'avant. Coste *et al.* (1997/2009) la définissent ainsi :

la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. (p. 12)

Le travail de ces chercheuses a dès lors permis de s'éloigner d'une vision axée sur le bilinguisme qui présentait les personnes bilingues comme possédant deux systèmes linguistiques distincts (Grosjean, 2008; Moore et Gajo, 2009).

Quant au terme *translanguaging*, une traduction anglaise du mot gallois *trawsieithu* (Williams, 1996, 2000), il serait apparu dans les années 1980 dans le cadre d'un programme bilingue anglais-gallois (Lewis *et al.*, 2012). Depuis le début du 21^e siècle, ce terme a été repris et a évolué dans des contextes différents. Selon Vallejo et Dooly (2019), il désigne désormais à la fois un concept théorique et analytique, ainsi qu'une pratique pédagogique (García, 2009; García *et al.*, 2017; Wei et Zhu Hua, 2013). Vallejo et Dooly (2019) expliquent que ces théorisations ont émergé dans des contextes qu'elles décrivent de la manière suivante : « Anglophone contexts with highly multilingual and multicultural populations where bilingual education and the empowerment of linguistic minorities have been long pursued objectives (e.g. the UK, Canada, bigger cities in the USA) » (p. 6).

Certaines recherches (ex. : Chen *et al.*, 2022; Marshall, 2021; Vallejo et Dooly, 2019) se sont intéressées aux ressemblances entre le plurilinguisme et la perspective translangagière. Vallejo et Dooly (2019) reconnaissent toutes deux la présence massive des locutrices et des pratiques bi/multi/plurilingues à travers le monde et le fait que leurs compétences et leurs usages ne sont ni reconnus ni valorisés. De plus, toujours selon Vallejo et Dooly (2019), plurilinguisme et perspective translangagière mettent tous deux l'accent sur les répertoires uniques et intégrés de ressources sémiotiques que les individus utilisent de manière créative et stratégique selon les contextes dans lesquels ces derniers se trouvent et selon les personnes avec lesquelles ils interagissent. Marshall (2021) suggère quant à lui que les similarités entre le plurilinguisme et la perspective translangagière sont plus importantes que leurs différences. Il ajoute que le manque d'accès à un large éventail d'écrits scientifiques sur le plurilinguisme dans des langues autres que l'anglais pourrait être la cause des différences perçues entre ces deux courants théoriques. À l'instar de Chen *et al.* (2022) et Marshall (2021), nous voyons de nombreuses ressemblances entre ces deux courants théoriques. De plus, comme l'écrivent Vallejo et Dooly (2019), nous croyons qu'ils ont le potentiel de défier des croyances et des pratiques fossilisées, elles-mêmes ancrées dans un habitus monolingue (*monolingual habitus*).

Cependant, nous pensons que l'accent mis par la perspective translangagière sur l'acte de déconstruire la vision des langues comme des systèmes nommés est une différence importante. Otheguy *et al.* (2015) expliquent qu'au sein de cette perspective, l'utilisation du langage est définie de la manière suivante : « *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. 283). Selon Vogel et García (2017), cela signifie, entre autres,



que les locutrices ne font pas la navette entre deux systèmes linguistiques, mais qu'elles possèdent plutôt un système sémiotique unique qui intègre des caractéristiques linguistiques, lexicales, morphologiques et grammaticales et des pratiques sociales variées. De plus, Flores (2014) insiste sur le fait que la perspective translangagière a, depuis ses origines, une dimension politique. Ce n'est pas, pour cet auteur, une simple méthode de recherche, puisqu'elle fait partie d'une lutte politique plus large pour l'auto-détermination linguistique pour les populations de langues minorisées. Vallejo et Dooly (2019) soulignent le fait que le préfixe *trans-* fait également référence, étymologiquement, à un acte de transgression et de transformation, dans un sens plus large. Dans le même ordre d'idée, García et Wei (2014) décrivent ainsi la perspective translangagière : « *translanguaging transgresses and destabilizes language hierarchies, and at the same time expands and extends practices that are typically valued in school and in the everyday world of communities and homes* » (p. 68).

Au sein de la perspective translangagière, García et Lin (2017) et García *et al.* (2017) identifient deux composantes importantes : les pratiques translangagières spontanées (*spontaneous translanguaging*) et l'approche pédagogique translangagière (*pedagogical translanguaging*). Les pratiques translangagières spontanées désignent les pratiques discursives complexes des personnes plurilingues au quotidien (Cenoz et Gorter, 2017, 2022; García, 2009) et constituent, selon García *et al.* (2017), un point de départ important pour les enseignantes qui désirent encourager leurs élèves à puiser dans l'ensemble de leur répertoire linguistique en classe.

L'approche pédagogique translangagière, la seconde composante de la perspective translangagière, implique l'adoption de stratégies d'enseignement qui intègrent intentionnellement deux langues ou plus. Cette approche permet de mettre à profit les pratiques translangagières spontanées des élèves. Selon Williams (2002, cité dans Lewis *et al.*, 2012), ces stratégies d'enseignement visaient à l'origine une alternance planifiée des langues. Cenoz et Gorter (2017) expliquent qu'au fil du temps, ces stratégies se sont assouplies pour s'adapter à l'aspect spontané des pratiques des personnes plurilingues. Cenoz et Gorter (2011) soutiennent en effet, que les personnes plurilingues établissent des frontières souples et perméables (*soft boundaries*) entre les différentes langues de leur répertoire, défiant ainsi les frontières hermétiques (*hard boundaries*) qui souvent présentes dans les contextes d'enseignement et d'apprentissage des langues.

Dans la section suivante, nous intégrons des extraits d'entrevues et d'interactions dans la salle de classe, ainsi que les pistes théoriques avec lesquelles nous pensons, soit la posture translangagière et les pratiques translangagières spontanées.

HOT-SPOTS : DEUX MOMENTS VÉCUS DANS UNE SALLE DE CLASSE

Pour chacun des deux moments présentés ci-dessous, nous décrivons d'abord des pratiques de littératie d'utilisatrices plurilingues lors du processus de création d'histoires avec *ScribJab* par le biais d'extraits d'entretien ou d'interactions dans la salle de classe. Nous explorons ensuite ces moments en pensant avec des concepts de la perspective translangagière.



Lors de notre première visite dans la classe de Mrs Clint, alors que les élèves avaient terminé leur scénarimage sur papier et transposaient leur histoire sur *ScribJab*, nous avons enregistré l'échange ci-dessous. Dans cet échange, après avoir regardé le travail qu'il avait fait sur *ScribJab*, Mrs Clint s'adresse à James, un élève qui rédigeait son histoire en anglais et en chinois :

Moment 1

Mrs Clint s'exclame: *I didn't know your Chinese was so good. I'm very surprised, James.*

Magali: *The things we learn!*

Mrs Clint: *I know! But the thing is there's so many Chinese speakers that they can just help each other out.*

Ce moment a attiré notre attention, car il nous a touchés, tant sur le terrain que lorsque nous avons visionné son enregistrement : c'est ce que MacLure (2013) appelle un *hot-spot*. Il représente pour nous un exemple de la posture ouverte et tolérante de l'enseignante à l'égard de la richesse des répertoires linguistiques de ses élèves.

Dans le moment présenté ci-dessus, nous nous intéressons tout particulièrement à la disposition adoptée par l'enseignante. En nous accueillant dans sa classe et en acceptant d'utiliser l'outil *ScribJab* avec ses élèves, Mrs Clint a, en effet, démontré une disposition favorable envers le recours aux langues habituellement parlées en dehors de l'école (dans leurs communautés, chez elles, etc.), pour un certain temps et dans un certain contexte. L'échange ci-dessus témoigne de cette disposition. Les voix de ses élèves, dont celle de James en particulier dans ce premier moment, qui peuvent s'exprimer dans d'autres langues que l'anglais, ont ainsi eu la possibilité de se faire entendre en chinois (mandarin et cantonais), de même qu'en indonésien, japonais, russe, français, etc. Ce fait est important étant donné la réticence de certaines enseignantes à ouvrir l'espace de leur salle de classe aux langues autres que la langue d'enseignement (Cenoz et Gorter, 2022; Lee et Oxelson, 2006; Paquet et Woll, 2021).

En pensant avec le concept de posture translangagière (*translanguaging stance*), nous nous sommes cependant rendu compte des limites d'une telle disposition lorsqu'elle n'est pas adoptée comme posture. García *et al.* (2017) définissent, en effet, la posture translangagière comme un système de valeurs au sein duquel les pratiques langagières des élèves sont conçues non seulement comme des ressources, mais aussi comme un droit fondamental. C'est ce cadre idéologique qui doit, en tout temps, influencer les pratiques pédagogiques d'une enseignante. Comme ces autrices l'indiquent, « *[a] translanguaging stance always sees the bilingual child's complex language repertoire as a resource, never as a deficit* » (p. 27). C'est justement sur ce point que nous nous sommes rendu compte, lors d'une entrevue menée avec Mrs Clint, que sa perception des répertoires langagiers de ses élèves tendait vers une vision déficitaire par crainte de ne pas soutenir ses élèves dans leur apprentissage de l'anglais :

I don't really encourage [my students to use other languages than English] because I find the ones that WANT to use their native language are the ones who really need to pick up English. So I know they like to fall back on using their native language cause it's easier. But I like to encourage them to always speak English



in class so they can practice. For THIS project, I know that a lot of them were excited BECAUSE they could use their native language, and it really gave them a sense of confidence that like « Oh I can do this project because I know how to speak, you know, Chinese, or Russian, and English will just be the harder part, but at least there's an easier part for me ».

En entendant Mrs Clint s'exprimer ainsi, nous constatons le poids écrasant de l'idéal monolingue qui veut que les élèves s'expriment uniquement dans la langue d'enseignement à l'oral comme à l'écrit, et ce, afin d'éviter le recours à des langues autres que la langue d'enseignement dans la salle de classe, comme l'expliquent Cenoz et Gorter (2022). Paquet et Woll (2021) soulignent le fait que cet idéal monolingue est d'ailleurs toujours central dans de nombreux programmes de formation des enseignantes aujourd'hui.

Penser avec le concept de posture translangagière nous amène ainsi à voir l'importance, pour les enseignantes, d'aller plus loin que de simplement reconnaître les répertoires linguistiques des élèves. García et Otheguy (2020) indiquent qu'adopter une posture translangagière doit amener les enseignantes à concevoir le répertoire linguistique des élèves comme un ensemble dans lequel les langues ne sont pas considérées comme des ressources distinctes et séparées. L'adoption d'une posture translangagière en salle de classe constitue un acte de justice sociale qui a le potentiel de déstabiliser les hiérarchies entre les langues (Flores, 2014; García *et al.*, 2017) et d'accroître l'éventail des pratiques langagières qui doivent être reconnues et valorisées dans leurs classes (García et Wei, 2014).

Dans ce premier moment, nous avons mis en exergue l'idéal monolingue qui pousse les enseignantes à utiliser à tout prix la langue d'enseignement avec les apprenantes au détriment d'une ouverture et d'une valorisation des différentes langues de leurs répertoires linguistiques. Cette insistance sur une utilisation quasi-exclusive de la langue d'enseignement est souvent justifiée par l'idée que c'est ainsi que les apprenantes vont réussir dans la société dans laquelle elles vivent. Cependant, nous sommes de l'avis qu'elle stigmatise les pratiques plurilingues et translangagières de ces apprenantes. Les enseignantes sont en position de remarquer les différentes façons de parler de leurs apprenantes dans la langue d'enseignement et de repérer les emprunts lexicaux, grammaticaux ou syntaxiques dans les textes de leurs apprenantes. Elles sont en position de souligner ces façons de parler et ces emprunts à l'écrit de manière positive et de coconstruire avec leurs apprenantes un espace translangagier où le recours à toutes les langues de leurs répertoires est permis et encouragé. Mais si elles ont été formées et habituées à entendre des « accents » non désirables et à repérer des « erreurs » qui doivent être corrigées, Flores (2020) explique que ces enseignantes perpétuent en fait une vision coloniale et blanche qui voit les compétences linguistiques d'apprenantes plurilingues comme déficitaires. Cette vision est, encore aujourd'hui, trop souvent passée sous silence et acceptée sans être remise en cause.

Jusque-là, nous avons critiqué l'idéal monolingue qui nous pousse, en tant qu'enseignantes, à utiliser uniquement la langue d'enseignement avec nos apprenantes au détriment d'une ouverture et d'une valorisation des différentes langues de leurs répertoires linguistiques. Dans l'échange suivant, nous mobilisons le concept de pratiques



translangagières spontanées en nous intéressant à un échange entre Veronika, une élève qui écrivait son histoire en russe et en anglais, et une des chercheuses, Magali.

Moment 2

Veronika est en train d'écrire dans une boîte de texte réservée au russe sur *ScribJab*.

Magali: *Do you often write in Russian?*

Veronika: *Yeah.*

Magali: *On the computer and on the tablet too?*

Veronika: *I am not very good (pause) writing on the computer. It does like this* (elle appuie sur une touche du clavier russe sur l'écran de l'iPad) *and then* (segment incompréhensible)

Veronika continue à écrire son histoire en russe.

Magali: *There's a few letters that are similar but definitely not all of them.*

Veronika remonte dans la boîte qui contient du texte en anglais. Elle efface toute une partie de la phrase qui y était écrite en anglais. Elle lit de nouveau le texte qu'elle a écrit en russe puis retourne dans la boîte en anglais.

Magali: *Why did you change the English part?*

Veronika tourne un peu son visage vers Magali, mais ne dit rien. Entre-temps, elle avait changé de page. Elle revient sur la page sur laquelle elle était en train de travailler auparavant.

Magali: *Was it different in Russian?*

Veronika: *er no, it's just I needed to add something. I added it here* (elle montre la boîte de texte en russe), *then I had to add it here* (elle montre la boîte de texte en anglais).

Magali : *Oh okay.*

Lors du visionnement des enregistrements vidéo, ce moment a attiré notre attention, comme étant un exemple de pratiques translangagières spontanées d'une élève plurilingue. Ces pratiques sont ici comprises comme celles de personnes plurilingues qui utilisent « *their full linguistic and multimodal repertoire to communicate and make meaning* » (Campbell et Tigan, 2022, p. 3748). Elles sont complexes, fluides et courantes chez les personnes plurilingues qui choisissent, parmi les ressources de leurs répertoires linguistiques, celles dont elles ont besoin pour communiquer, à l'oral et à l'écrit, selon les contextes dans lesquels elles se trouvent (à la maison, dans leur communauté, dans une salle de classe, etc.) (Cenoz, 2017; Cenoz et Gorter, 2017, 2022; García, 2009).



Veronika utilise plus d'une ressource de son répertoire linguistique selon ses besoins et en fonction du contexte pour communiquer et créer du sens en classe en choisissant des éléments de l'anglais ou du russe. Dans cet extrait, l'application *ScribJab* semble inviter et rendre possible ce type de pratiques translangagières spontanées puisque Veronika doit écrire un texte en deux langues : c'est ce que l'application demande. Cependant, force est de constater que *ScribJab* demande aux utilisatrices de séparer les langues en les mettant dans des boîtes distinctes (voir Figure 1 ci-dessous). Dans le cas de l'histoire de Veronika, il y a donc une boîte où elle écrit en anglais et une autre où elle écrit en russe.



Figure 1 - Les deux boîtes distinctes dans *ScribJab*, avant la publication de l'histoire bilingue écrite par Veronika

De plus, comme elle le mentionne à la fin du Moment 2, Veronika semble avoir déduit de l'organisation en deux boîtes inhérente à *ScribJab* qu'elle doit écrire des textes qui contiennent exactement les mêmes informations dans les deux boîtes. Après avoir ajouté des mots dans le texte écrit en russe, elle retourne au texte en anglais, en efface une partie et y ajoute aussi des mots. L'application semble donc avoir l'effet de limiter des pratiques discursives qui pourraient être plus fluides, ce dont nous ne nous étions pas rendu compte avant d'observer des utilisatrices, comme Veronika, pendant le processus de création de leurs histoires en deux langues.

L'application *ScribJab* semble donc, elle aussi, être ancrée dans cet idéal monolingue omniprésent même si la création de cet outil s'est appuyée sur des assises théoriques fondées sur des approches plurilingues et multimodales (Blackledge et Creese, 2010; Cenoz et Gorter, 2015; Cummins et Early, 2011; Dagenais, 2013; Denos *et al.*, 2009; Lotherington, 2011). Comme la Figure 2 l'indique, le format de publication des histoires reproduit visuellement l'idée de frontières hermétiques et binaires qui séparent les langues nommées (ici, le russe et



l'anglais). Le fait d'observer Veronika en train d'écrire son histoire nous a fait prendre conscience que le design de *ScribJab* a probablement lui-même été influencé par l'idéal monolingue qui est si présent dans nos contextes d'enseignement et d'apprentissage. Nous nous demandons donc s'il serait possible, en adoptant une perspective translangagière qui valorise les pratiques translangagières spontanées des apprenantes, de soutenir, voire de créer des conditions favorables à l'émergence et à l'épanouissement de pratiques de littératie décloisonnées en plusieurs langues. Nous n'avons pas de réponse définitive à cette question en ce moment, mais il s'agit d'une piste que nous souhaitons continuer d'explorer à l'avenir.



English
One day, in summer, I thought: Me, my husband and my 4 daughters lived in the USA 3 years, we should go to Canada, because it's better. A day later, we decided in what city we'll go.

Russian
В один день, когда было лето, я подумала: Я, мой муж и мои четыре дочери жили в США 3 года, почему бы нам не переехать в Канаду, потому что там лучше. На следующий день мы уже решили в какой город мы полетим.

◀ previous Canada and Me / Канада и Я next ▶
- page 2 -

Figure 2 - Extrait de l'histoire bilingue de Veronika en russe et en anglais publiée sur *ScribJab*



CONCLUSION

Pour reprendre ce que nous avons expliqué dans la description de notre approche analytique post-qualitative en début d'article, nous soutenons qu'il est important de se poser des questions même si nous n'avons pas nécessairement de réponses définitives. Les deux moments décrits ci-dessus nous ont incitées à réfléchir au fait que l'idéal monolingue, que nous nous trouvions en salle de classe ou que nous fassions de la recherche, est toujours omniprésent, fait que nous ne voyions pas aussi clairement avant l'écriture de cet article. Ces *hot-spots* que nous avons vécus dans cette salle de classe ont mis de l'avant que, comme éducatrices et chercheuses, nous avons les mêmes présupposés que ceux identifiés dans les représentations des enseignantes. D'une part, si la disposition favorable que Mrs Clint a manifestée envers les répertoires langagiers de ses élèves est bien sûr positive, nous constatons, en pensant avec la perspective translangagière, que cette disposition avait certaines limites puisqu'elle s'appuyait sur une vision déficitaire des ressources langagières des élèves. D'autre part, si l'outil *ScribJab* offre une plateforme novatrice pour encourager la création d'histoires bilingues et multimodales dont de nombreuses utilisatrices étaient fières, nous notons qu'il est important de remettre en question l'outil avec lequel nous avons travaillé. En effet, même si nous avons lu de nombreuses recherches afin de nous assurer de proposer un outil qui soutienne les pratiques plurilingues des élèves et leur permettre de puiser dans l'ensemble des ressources de leurs répertoires langagiers, *ScribJab* reproduit en fait une vision monolingue du bilinguisme qui sépare deux langues nommées.

À la suite des travaux de García *et al.* (2017), le fait d'adopter une approche pédagogique translangagière nous semble privilégier l'émergence d'un espace démocratique plus juste qui ferait place aux voix des élèves, exprimées dans toutes les ressources de leurs répertoires langagiers, sans les séparer. Pour terminer, nous voulons rappeler que le but d'une perspective translangagière n'est pas d'enseigner toutes les langues à toutes les apprenantes. Il n'est donc pas nécessaire que les enseignantes connaissent toutes les langues afin de la mobiliser. Des études, comme celle de Lee et Oxelson (2006), ont déjà montré que des impacts positifs ont lieu lorsque les enseignantes montrent de l'intérêt pour les langues d'origines des familles de leurs élèves et les considèrent comme des ressources utiles à l'apprentissage et à la communication. La perspective translangagière permet cette ouverture aux langues autres que la langue d'enseignement : celles-ci deviennent des ressources (pour apprendre la langue d'enseignement) et non des limites, peu importe que l'ensemble des élèves d'une classe ou d'une école soit plurilingue. Elle permet de passer d'une vision déficitaire à une vision où l'ensemble des compétences et des connaissances linguistiques des apprenantes est reconnu (Seltzer, 2019), et ce peu importe leur niveau de compétences. La perspective translangagière participe donc à une démarche visant l'équité pour toutes les élèves puisque, comme l'affirment García *et al.* (2017), elle a le potentiel d'envisager et de construire un monde plus juste.



RÉFÉRENCES

- Bangou, F. (2020). How might teacher education in CALL exist? Becomings and experimentations. Dans F. Bangou, M. Waterhouse et D. Fleming (dir.), *Deterritorializing language, teaching, learning, and research. Deleuzo-Guattarian perspectives on second language education* (pp. 175-198). Brill Sense.
<https://doi.org/10.1163/9789004420939>
- Beacco, J.-C. (2005). *Langues et répertoires de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*. Council of Europe.
- Beacco, J.-C., et Byram, M. (2007). *Guide for the development of language policies in Europe – From linguistic diversity to plurilingual education*. Language Policy Division, Council of Europe. Retrieved from
<https://www.coe.int/en/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe>
- Blackledge, A., et Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. Continuum.
- Block, D. (2018). The political economy of language education research (or the lack thereof): Nancy Fraser and the case of translanguaging. *Critical Inquiry in Language Studies*, 15(4), 237-257. doi :
10.1080/15427587.2018.1466300
- Brisson, G., Forte, M., André, G., et Dagenais, D. (2021). Perspective sociomatérielle sur la pédagogie des multilittératies. *Cahiers de l'LOB/OLBI Journal*, 11, 201-227. <https://doi.org/10.18192/olbij.v11i1.6181>
- Campbell, M., et Tigan, A. (2022). Translanguaging and product-oriented drama: An integrated pedagogical approach for language learning and literacy development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(10), 3745-3757. doi:10.1080/13670050.2022.2104115
- Castellotti, V. (2019). Plurilinguisme, transculturalité ou hétérogénéité? Interrogations notionnelles à propos de la diversité linguistico- culturelle [Plurilingualism, transculturality or heterogeneity? Notional questions about linguistic/ cultural diversity]. Dans G. Budach, V. Fialais, L. Ibarrondo, U. Klemmer, T. Leichsering, M. Leroy, M. Stierwald, R. Streb et A. Weirich (dir.), *Grenzgänge en zones de contact [Cross-border workers in contact zones]* (pp. 159-168). L'Harmattan.
- Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3–18.
<https://doi.org/10.1017/S026719051300007X>
- Cenoz, J. (2017). Translanguaging in school contexts: International perspectives. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 193–198. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1327816>
- Cenoz, J., et Gorter, D. (2011). Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *The Modern Language Journal*, 95(3), 356–369. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01206.x>
- Cenoz, J., et Gorter, D. (dir.). (2015). *Multilingual education*. Cambridge University Press.
- Cenoz, J., et Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901-912. doi: 10.1080/01434632.2017.1284855
- Cenoz, J., et Gorter, D. (2019). Multilingualism, translanguaging, and minority languages in SLA. *The Modern Language Journal*, 103, 130-135. doi: 10.1111/modl.125290026-7902/19



- Cenoz, J., et Gorter, D. (2020). Pedagogical translanguaging: An introduction. *System*, 92, 102269, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102269>.
- Cenoz, J., et Gorter, D. (2022). Pedagogical translanguaging and its application to language classes. *RELC Journal*, 53(2), 342-354. <https://doi.org/10.1177/00336882221082751>
- Chen, L., Karas, M., Shalizar, M., et Piccardo, E. (2022). From “promising controversies” to negotiated practices: A research synthesis of plurilingual pedagogy in global contexts. *TESL Canada Journal*, 38(2), 1–35. <https://doi.org/10.18806/tesl.v38i2.1354>
- Coste, D., Moore, D., et Zarate, G. (1997/2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Editions du Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/168069d29c>
- Cummins, J. (2017). Teaching minoritized students: Are additive approaches legitimate? *Harvard Educational Review*, 87(3), 404-425. doi:10.1353/jeu.2018.0016.
- Cummins, J., et Early, M. (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Trentham Books.
- Dagenais, D. (2013). Multilingualism in Canada: Policy and education in applied linguistics research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 3(2), 286-301. doi:10.1017/S0267190513000056.
- Dagenais, D., Brisson, G., André, G., et Forte, M. (2020). Multiple becomings in digital story creation. *Journal of Language and Intercultural Communication*, 20(5), 419-432. <https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1776309>
- De Angelis, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216-234. doi: 10.1080/14790718.2011.560669
- Denos, C., Toohey, K., Neilson, K., et Waterstone, B. (2009). *Collaborative research in multilingual classrooms*. Multilingual Matters.
- Denzin, N. K., et Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research*. 5e édition. Sage.
- 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>
- Flores, N. (2014, 19 juillet). Let's not forget that translanguaging is a political act. *The Educational Linguist*. <https://educationallinguist.wordpress.com/2014/07/19/lets-not-forget-that-translanguaging-is-a-political-act/>
- Flores, N. (2020). From academic language to language architecture: Challenging raciolinguistic ideologies in research and practice. *Theory Into Practice*, 59(1), 22-31. doi : 10.1080/00405841.2019.1665411
- Forte, M. (2021). Identités sociomatérielles et création d'histoires plurilingues et numériques. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 77(4), 332-352. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2020-0097>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O., Ibarra Johnson, S., et Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.



- García, O., et Lin, A. M. Y. (2017). Extending understandings of bilingual and multilingual education. Dans O. García, A. M. Y. Lin et S. May (dir.), *Bilingual and multilingual education* (p. 1-20). 3eme édition. Springer.
- García, O., Lin, A. M. Y., et May, S. (2017). *Bilingual and multilingual education*. 3eme édition. Springer.
- García, O., et Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17–35. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>
- García, O., et Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Gohier, C. (2018). Le cadre théorique. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 109-137). Presses de l'Université de Montréal.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford University Press.
- Ibarra Johnson, S., García, O., et Seltzer, K. (2019). Biliteracy and translanguaging in dual-language bilingual education. Dans D. E. DeMatthews et E. Izquierdo (dir.), *Dual language education: Teaching and leading in two languages* (p. 119-132). Springer.
- Jackson, A. Y., et Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research. Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- Jackson, A. Y., et Mazzei, L. A. (2018). Thinking with theory. A new analytic for qualitative inquiry. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The SAGE handbook of qualitative research* (p. 717–737). 5e édition. Sage.
- Jackson, A. Y., et Mazzei, L. A. (2023). *Thinking with theory in qualitative research*. 2e édition. Routledge.
- Kubota, R. (2016). The multi/plural turn, postcolonial theory, and neoliberal multiculturalism: Complicities and implications for applied linguistics. *Applied Linguistics*, 37, 474-494. doi:10.1093/applin/amu045
- Lather, P. (2013). Methodology-21: What do we do in the afterward? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 634-645. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788753>
- Lee, J. S., et Oxelson, E. (2006). "It's not my job": K–12 teacher attitudes toward students' heritage language maintenance. *Bilingual Research Journal*, 30(2), 453-477. doi : 10.1080/15235882.2006.10162885
- Leung, C., et Valdés, G. (2019). Translanguaging and the transdisciplinary framework for language teaching and learning in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 103(2), 348-370. doi : 10.1111/modl.12568
- Levasseur, C. (2017). « *Moi j'suis pas francophone!* ». *Discours, pratiques langagières et représentations identitaires d'élèves de francisation à Vancouver*. [Thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Lewis, G., Jones, B., et Baker, C. (2012). Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 655–670. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718490>
- Lotherington, H. (2011). *Pedagogy of multiliteracies: Rewriting Goldilocks*. Routledge.



- MacLure, M. (2013). Classification or wonder? Coding as an analytic practice in qualitative research. Dans R. Coleman et J. Ringrose (dir.), *Deleuze and research methodologies* (p. 164-183). Edinburgh University Press.
- MacSwan, J. (2017). A multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal*, 54(1), 167-201. doi: 10.3102/0002831216683935
- Marshall, S. (2021). Plurilingualism and the tangled web of lingualisms. Dans E. Piccardo, A. Germain-Rutherford et G. Lawrence (dir.), *The Routledge handbook of plurilingual language education* (pp. 46–64). Routledge.
- Marshall, S., et Moore, D. (2018). Plurilingualism and the panoply of lingualisms: Addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*, 15(1), 19-34. doi: 10.1080/14790718.2016.1253699
- Mazzei, L. A. (2021). Postqualitative inquiry: Or the necessity of theory. *Qualitative Inquiry*, 27(2), 198-200. <https://doi.org/10.1177/10778004209326>
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Didier.
- Moore, D., et Gajo, L. (2009). Introduction – French voices on plurilingualism and pluriculturalism: Theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 137-153. doi : 10.1080/14790710902846707
- Otheguy, R., García, O., et Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307.
- Paquet, P.-L., et Woll, N. (2021). Debunking student teachers' beliefs regarding the target-language-only rule. Dans J. Pinto et N. Alexandre (dir.), *Multilingualism and third language acquisition. Learning and teaching trends* (p. 95-116). Language Science Press.
- Payant, C. (2020). Exploring multilingual learners' writing practices during an L2 and an L3 individual writing task. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 76(4), 313-334. doi :10.3138/cmlr-2020-0030
- Piccardo, E., et North, B. (2020). The dynamic nature of plurilingualism: Creating and validating CEFR descriptors for mediation, plurilingualism and pluricultural competence. Dans S. M. C. Lau et S. Van Viegen (dir.), *Plurilingual pedagogies: Critical and creative endeavors for equitable language in education* (pp. 279-301). Springer International Publishing.
- Raîche G., et Noël-Gaudreault, M. (2008). Article de recherche théorique et article de recherche empirique : particularités. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 485–490. <https://doi.org/10.7202/019691ar>
- Seltzer, K. (2019). Reconceptualizing “home” and “school” language: Taking a critical translanguaging approach in the English classroom. *TESOL Quarterly*, 53(4), 986-1007. doi:10.1002/tesq.530
- Spivak, G. C. (2014). *Readings*. Seagull Books.
- St. Pierre, E. A. (2019). Post qualitative inquiry in an ontology of immanence. *Qualitative Inquiry*, 25(1), 3–16. <https://doi.org/10.1177/1077800418772634>



- St. Pierre, E. A. (2020, 17 septembre). Webinar with Elizabeth St. Pierre. *Post philosophies and the doing of inquiry*, webinar series hosted by Vivienne Bozalek, Candace Kuby and Erin Price. University of Missouri and University of Western Cape. <https://www.youtube.com/watch?v=wJxGcrytx6M>
- Vallejo, C., et Dooly, M. (2019). Plurilingualism and translanguaging: Emergent approaches and shared concerns. Introduction to the special issue. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 1-16. <http://doi.org/10.1080/13670050.2019.1600469>
- Van Viegen, S. (2020). Remaking the ground on which they stand: Plurilingual approaches across the curriculum. Dans S. M. C. Lau et S. Van Viegen (dir.), *Plurilingual pedagogies: Critical and creative endeavors for equitable language in education* (pp. 161-183). Springer International Publishing.
- Viennot, É. (2017). *Non, le masculin ne l'emporte pas sur le féminin ! Petite histoire des résistances de la langue française*. 2e édition. Éditions iXe.
- Viennot, É. (2021). *En finir avec l'homme. Chronique d'une imposture*. Éditions iXe.
- Vogel, S., et García, O. (2017). Translanguaging. Dans G. Noblit et L. Moll (dir.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://oxfordre.com/education/display/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-181>
- Wei, L. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222–1235. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>
- Wei, L. (2018). Linguistic (super)diversity, post- multilingualism and translanguaging moments. Dans A. Creese et A. Blackledge (dir.), *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity* (pp. 16– 29). Routledge.
- Wei, L. et Zhu Hua (2013). Translanguaging identities: Creating transnational space through flexible multilingual practices amongst Chinese university students in the UK. *Applied Linguistics*, 34(5), 516-535. <https://doi.org/10.1093/applin/amt022>
- Williams, C. (1996). Secondary education: Teaching in the bilingual situation. Dans C. Williams, G. Lewis et C. Baker (dir.), *The language policy: Taking stock* (pp. 193-211). CAI.
- Williams, C. (2000). Welsh-medium and bilingual teaching in the further education sector. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3(2), 129-148. doi:10.1080/13670050008667703