
Plurilinguismes, paysages linguistiques et constructions identitaires : une approche éducative pluri-située et multi-sites

Raquel Carinhas
CIDTFF, Universidade de Aveiro et
Universidad de la República

Maria Helena Araújo e Sá
CIDTFF, Universidade de Aveiro

Danièle Moore
Simon Fraser University et
Diltec-Université Sorbonne Nouvelle

Résumé

Cette contribution présente quelques-uns des résultats issus d'une étude collaborative mise en place à Montevideo (Uruguay) par un partenariat constitué d'enseignants d'une école élémentaire, de familles volontaires, de médiateurs de musées et de trois chercheuses. Ce réseau s'est engagé dans la mise en œuvre d'un projet ancré dans une approche du plurilinguisme en tant qu'atout qui met en exergue la nature multi-située, expérientielle et en mouvement de la connaissance.

Dans cet article, nous nous centrons sur l'analyse de données multimodales de trois activités menées avec un groupe d'enfants âgés de 6 à 12 ans pour interroger les possibilités des projets collaboratifs plurilingues multi-sites dans la création de nouveaux espaces d'apprentissage expérientiel, à l'école et dans la rue. L'analyse révèle la façon dont les enfants et les familles participants s'engagent collaborativement et investissent leur capital culturel et leurs ressources plurilingues et pluri-sémiotiques dans la reconstruction de leurs identités plurielles et dans l'appropriation pluri-située de leur environnement.

Mots-clés : plurilinguismes, identités plurielles, paysages linguistiques, partenariats école-musées-familles, recherches ethnographiques collaboratives


Abstract

This contribution presents the results of a collaborative study set up in Montevideo (Uruguay) by a partnership of elementary school teachers,

La correspondance devrait être adressée à Raquel Carinhas: raquelcarinhas@ua.pt

CAHIERS DE L'ILOB / OLBI JOURNAL

Vol. 12, 2022 285–309 doi.org/10.18192/olbij.v12i1.5993

© The author(s). 

families, mediators from museums and researchers. This network is engaged in the creation and implementation of a project anchored on an approach to plurilingualism as an asset that highlights the multi-located, experiential and moving nature of knowledge.

In this article, we focus on the multimodal data analysis of three multi-site activities conducted with a group of children aged 6 to 12 to question the possibilities of multi-sites plurilingual collaborative projects in the creation of new experiential learning spaces, at school and on the street. The analysis reveals how participating children and families engage collaboratively and invest their culture capital and plurilingual and pluri-semiotic resources in the reconstruction of their plural identities and in the pluri-situated appropriation of their environment.

Key words: plurilingualism, plural identities, linguistic landscapes, partnerships school-museums-families, ethnographic and collaborative research

Introduction

Dans le monde contemporain où les phénomènes de globalisation, de mobilité transnationale et virtuelle renforcent le tissu super-diversifié (Blommaert, 2013 ; Vertovec, 2007) de différents contextes de notre vie (professionnelle, sociale, familiale), l'apprentissage des langues, explicite, implicite ou spontané, figure, de plus en plus, comme une activité sociale et collaborative (Lebrun-Brossard, 2021) qui traverse plusieurs contextes d'apprentissage, comme l'école, la famille et la communauté. Malgré les bénéfices rapportés par la littérature concernant les partenariats éducatifs (Epstein, 2002), peu d'études questionnent comment les ressources familiales et communautaires, et dans notre cas, les musées, peuvent contribuer à la co-construction de scénarios plurilingues basés sur le caractère multi-situé des connaissances et des expériences d'apprentissage. Cette contribution porte sur quelques activités d'un projet en cours à Montevideo, Uruguay, autour du plurilinguisme et de ses potentialités didactiques par l'établissement de continuités entre des espaces d'apprentissage formels, non formels et informels (Ainsworth & Eaton, 2010) à travers la construction de partenariats éducatifs. L'objectif est de documenter et comprendre comment les enfants et les familles participantes s'engagent collaborativement et investissent leur capital culturel, leurs ressources plurilingues et pluri-sémiotiques, ainsi que leurs identités plurielles tout au long des activités du projet.

Contexte

Notre étude convoque un partenariat comprenant une école élémentaire située dans le quartier *Ciudad Vieja* de Montevideo, quatre musées —le MUMI

(*Museo de las Migraciones*), le MAPI (*Museo de Arte Precolombino e Indígena*), le musée historique de la ville (*Museo Histórico Cabildo*) et le CdF (*Centro de Fotografía de Montevideo*)—, des familles volontaires, des photographes et muséologues et trois chercheuses (une chercheuse impliquée sur le terrain et deux chercheuses séniors). Pendant l'année 2019, ce partenariat a collaboré à la création d'un projet plurilingue et interculturel (PPI) destiné aux enfants et familles de l'école. Après la distribution à l'école d'un dépliant explicatif du PPI, un total de 29 enfants et leurs familles se sont inscrits aux activités à développer à l'école, aux musées et dans les rues du quartier *Ciudad Vieja*.

L'école en question, qui était volontaire pour participer, accueille un très fort taux d'enfants issus des migrations (essentiellement d'Amérique Latine) dont la langue de scolarisation est l'espagnol. Les enfants apprennent l'anglais et le portugais comme langues étrangères. Nous avons travaillé avec des enfants âgés de six (6) à douze (12) ans et leurs familles d'origines et de nationalités différentes : des Uruguayens, des Vénézuéliens, des Colombiens et des Cubains.

Ancrages théoriques

Notre perspective s'inscrit dans une approche sociolinguistique et didactique des langues et du plurilinguisme, qui pose comme prémisse centrale que les langues sont des constructions sociales soumises à des normes historiquement situées au sein de dynamiques écologiques particulières (Calvet & Calvet, 2013). Nous insistons sur l'idée que tout individu est un *potentiel plurilingue* (Beacco & Byram, 2007 ; Piccardo, 2019) qui navigue dans des dynamiques plurielles le situant de manière particulière au sein de ces écologies. Son répertoire est donc unique et intégré, et les maillages linguistiques et sémiotiques jouent des rôles dans les processus identitaires et d'appropriation (Castellotti, 2017 ; Lüdi & Py, 2003). On s'inscrit ici dans l'effort d'appréhender une vision holistique de la compétence plurilingue qui interroge le mouvement entre les langues et leurs intrications pluri-sémiotiques ainsi que la réflexivité des apprenants à propos de leurs actions, dans une action située et sociale où se transforme aussi l'acteur en auteur de ses pratiques et expériences d'apprentissages.

Décrite comme marquant plusieurs tournants épistémologique, multilingue, social et spatial (Conteh & Meier, 2014 ; May, 2014), la didactique des langues et du plurilinguisme rencontre dans la société de nos jours des opportunités pour développer des chemins innovateurs et créatifs. Un de ces chemins se trouve dans l'exploration des scénarios pédagogiques d'apprentissage et d'expérimentation des langues ancrés dans le monde réel et dans des pratiques interactionnelles où la *performativité (embodiment)* se configure comme un

processus essentiel à la construction des sens sur la complexité de notre monde. Plusieurs travaux comme Budach (2018) ou Mondada (2016), ont par ailleurs permis d'insister sur l'interaction multimodale (incluant le langage et le corps, la mobilité et la sensorialité) ainsi que sur le rôle des artefacts comme ressources sémiotiques d'appropriation dans les environnements d'apprentissage multilingues promoteurs d'*opportunités multiples (affordances)* (Aronin & Ó Laoire, 2013).

Ici, on s'intéresse plus précisément aux interactions entre l'enfant et la ville, elle aussi un paysage plurilingue et un espace dynamique, flou et en interaction (Lefebvre, 1996). On s'attache également à la façon dont les enfants s'investissent (*investment*) et sont agents (*agentivité*) de leur propre expérimentation collaborative de la ville, selon différentes perspectives (plurisituées), tout en construisant des représentations et des figurations multiples de leurs communautés telles qu'ils se les représentent et les imaginent. Ainsi, ce travail revient sur le modèle d'investissement, en lien avec les identités et l'idéalisation de *communautés imaginaires* (Darvin & Norton, 2015; Norton & Toohey, 2011). Pour Darvin et Norton (2015), « investment regards the learner as a social being with complex identity traits, that changes across time and space and is reproduced in social interaction » (p. 37). Ce modèle inspire aussi la conceptualisation de *textes identitaires* proposée par Cummins et Early (2011). Selon les auteurs, ces textes sont des produits créatifs et performatifs dans lesquels les étudiants investissent leurs identités. En tant qu'outil pédagogique, ce type de produit met au centre de l'apprentissage la voix des enfants et reflète des visions valorisatrices d'une grande diversité de connaissances et de cosmovisions.

Sur le plan didactique, notre projet met en exergue le lien famille-école-communautés et le rôle de scénarios didactiques transdisciplinaires inspirés par les approches PASTeL (Plurilinguisme, AST [Art, Sciences et Technologie] et Littératies) (Moore, 2017, 2021). Les approches PASTeL insistent sur le potentiel et les apports des multimodalités (Kress & van Leeuwen, 2006), qui entrelacent plusieurs modes de signification et de communication et ressources sémiotiques, visant le développement des plurilittératies (Dagenais, 2012), du plurilinguisme, de la multi-perspectivité, de la réflexivité et des engagements identitaires et critiques. De plus, ces approches insistent sur le rôle de l'expérience de l'interaction multimodale au sein de plusieurs espaces d'apprentissage et des interactions collaboratives pour la construction du sens.

Choix méthodologiques

Notre étude s'inscrit dans les méthodologies qualitatives qui s'intéressent aux processus qui sous-tendent le développement plurilingue pour interroger la

mobilité comme un espace de rencontre et de contact où la signification est créée de manière intrinsèquement multimodale et pluri-située (Blanchet & Chardenet, 2011).

Le recueil de données auquel ont contribué les différents partenaires, les enfants et les familles impliqués dans le projet, comprend une diversité d'outils : photographies (prises avec des tablettes ou des portables) ; un mural (avec des dessins et des collages) conçu par les enfants dans un atelier à l'école ; enregistrements audios et vidéos d'interactions ; entretiens réalisés par les enfants avec des passants du quartier et les notes de terrain prises par la chercheuse impliquée sur le terrain. L'analyse de ces données multimodales s'est menée inductivement, mobilisant des techniques d'analyse de contenu complémentée par des méthodologies visuelles (Rose, 2016).

Plusieurs enjeux tissent cette contribution :

1. Il s'agit d'abord de décrire un projet partenarial *multi-sites* qui a la particularité de se construire comme plurilingue, interculturel et *pluri-situé*, en
 - (a) donnant voix aux auteurs de la recherche, leurs langues, cultures, modes de connaissances et (cosmo)visions comme leviers d'expériences d'apprentissage et
 - (b) intégrant l'ouverture à l'écologie des langues et cultures de leur environnement, c'est-à-dire, le quartier *Ciudad Vieja*.
2. Il s'agit ensuite de comprendre les potentialités didactiques d'un projet partenarial plurilingue nouant le lien entre l'école, les familles et les institutions muséales comme lieux d'appropriation des langues et des savoirs et de renégociation d'identités plurielles.

La construction d'un projet plurilingue autour de la Ciudad Vieja

Ce partenariat a créé un PPI multi-situé comprenant des ateliers à l'école, des promenades sonores et visuelles incluant des enregistrements de sons et photographiques avec les enfants et les familles, ainsi que deux visites à deux musées (figure 1).

Nous allons décrire, d'abord, la démarche pédagogique de trois de ces activités — les séances de l'atelier à l'école, la promenade sonore et la promenade visuelle autour du quartier *Ciudad Vieja* —, afin d'identifier ensuite des incidences de ces scénarios didactiques au niveau des investissements identitaires, plurilingues et émotionnels des participants lors des activités.

L'atelier à l'école : *Mi calle favorita*

Mi calle favorita est un atelier à l'école axé sur la relation entre le sujet et l'espace qui l'entoure, qui s'est déroulé avec 19 enfants volontaires en sept



Atelier à l'école :
Mi calle favorita

7 séances
19 enfants
multiples partenaires



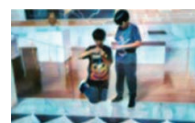
Promenades
sonores

3 hrs
enfants et familles
chercheur



Promenades
visuelles

3 hrs
enfants et familles
multiples partenaires



Visites
au musées

2 visites
MUMI : 1 classe
MAMI : enfants et
familles ; équipes des
musées ; et multiple
partenaires

Figure 1
Activités du projet

séances tous les jeudis après l'horaire scolaire de septembre à novembre 2019. Le caractère libre de l'atelier a ouvert la porte à la participation d'autres enfants qui ne s'étaient pas initialement inscrits, ainsi qu'à des membres de leurs familles qui ont volontairement accompagné les enfants.

Chaque séance, d'une durée approximative d'une heure et demie, a été animée par les membres du réseau, avec une plus grande implication des médiateurs muséaux et de la chercheuse impliquée sur le terrain. L'élaboration collaborative d'un mural représentant une rue imaginée (*calle favorita*) longue de quatre mètres (voir figure 2) a été le fil conducteur des séances :



Figure 2
Elaboration de la calle favorita
(photo prise par la chercheuse impliquée sur le terrain)

Cet atelier s'est déroulé autour des activités suivantes réalisées par les enfants :

1. dessiner un élément préféré de leurs cultures et afficher le dessin sur une carte (1m × 2) de la *Ciudad Vieja* ;

2. se renseigner sur la technique photographique et jouer avec la signalétique des paysages linguistiques de la *Ciudad Vieja* ;
3. dessiner des éléments, réels et imaginaires, de la *calle* (rue) préférée ;
4. faire des collages sur des photographies anciennes de *Ciudad Vieja*, tout en proposant un nouveau regard sur l'espace public ;
5. récupérer le patrimoine par la technique du collage, en intervenant sur les photographies de bâtiments endommagés dans le quartier prises par les enfants et les partenaires du réseau ;
6. imaginer les personnages qui parcourent la *calle* préférée et construire leurs biographies.

Les promenades visuelles et sonores

Cinq enfants et membres de leurs familles ont participé à la promenade visuelle visant à recueillir des photographies des paysages linguistiques (PL) de la *Ciudad Vieja*. Cette activité a eu lieu un samedi matin en novembre 2019. Les participants ont été accompagnés de l'une des partenaires du réseau, A., muséologue et photographe, qui a pris des photos, ainsi que de la chercheuse principale, qui, en plus d'avoir accompagné l'un des enfants participant — dont la famille était occupée — tenait des notes de terrain. Avec un parcours préalablement établi par la chercheuse et A., les enfants ont été invités à photographier la signalétique du quartier qui, selon leur perspective, faisait appel à d'autres langues, cultures ou variétés d'espagnol. Cette activité a été précédée par la séance de l'atelier autour de la technique photographique et par la récréation des PL de la *Ciudad Vieja*.

Pendant la promenade sonore, les enfants et les familles ont mené des entretiens avec les passants (voisins, Montévidéens, touristes, immigrants) du quartier. L'activité a aussi eu lieu un samedi matin en octobre 2019 et a duré environ deux heures et demie. Un itinéraire concentré sur quatre places de la *Ciudad Vieja* avait été conçu par le partenariat, comme le montre la figure 3, où chaque « cœur » localise l'une de ces places publiques, ainsi que le point de départ (l'école).

Quatorze participants, comprenant six enfants et leurs familles, ont été encouragés à interviewer des personnes qui circulaient dans le quartier et qui se sont rendues disponibles et ont autorisé l'enregistrement de l'interaction. La *Ciudad Vieja* et la *calle favorita* — pour faire le lien avec la thématique de l'atelier — a été le sujet central des entretiens menés (Qu'est-ce que vous aimez dans le quartier ? Qu'est-ce que vous voudriez améliorer dans le quartier ? Quelle est votre rue préférée et pourquoi ? Quelles activités avez-vous l'habitude de faire dans le quartier ?). Ces entretiens ont été enregistrés avec des téléphones portables et des tablettes et incorporés à la collecte de

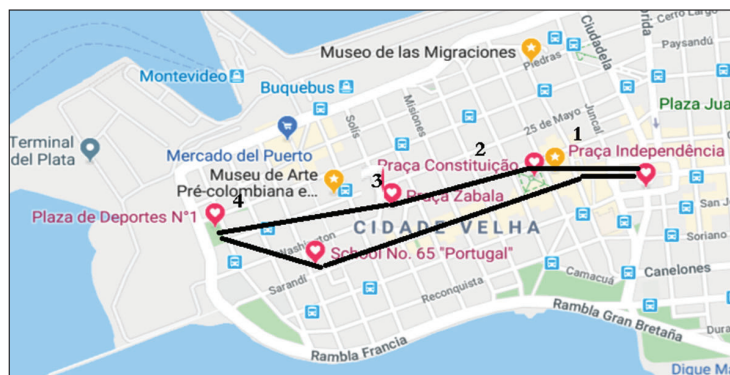


Figure 3

Parcours de la promenade sonore

données de la recherche. La chercheuse impliquée sur le terrain a effectué l'enregistrement audiovisuel de certains entretiens et elle a pris des notes de terrain.

***Mi calle favorita* : la co-construction d'un espace d'appartenance à travers les approches visuelles**

Les activités de l'atelier à l'école montrent qu'imaginer, réfléchir sur l'espace, public et privé, qui nous entoure et avec lequel nous interagissons quotidiennement, peut se faire en utilisant les arts, outils promoteurs des constructions d'apprentissages, de la pensée critique et créative. Notons que la recherche par les arts (*Art-based research*) (Barone & Einser, 2012) ou la pratique de recherche par les arts (*arts-based research practice*) constituent des méthodes centrées sur l'utilisation des instruments audiovisuels, comme le dessin, le film ou l'écriture créative, pour accéder à des perspectives éminentes et des connaissances sur un sujet déterminé sur lequel une approche (seulement) discursive pourrait être limitée (Barone & Einser, 2012).

Les multiples défis posés aux enfants participant aux séances de l'atelier demandaient qu'ils aient recours au dessin et/ou au collage, parfois individuellement, parfois collectivement. Pendant l'activité, les partenaires ont interagi avec les enfants, provoquant la verbalisation de ce qu'ils construisaient. Les enregistrements audiovisuels ont permis d'enregistrer les conversations entre les enfants et entre les enfants et les partenaires. Ainsi, notre approche méthodologique permet la triangulation des données visuelles et textuelles (orales et écrites) privilégiant une analyse inductive et soutenant la construction intersubjective du sens (Leavy, 2017).

Après une première lecture exploratoire et une deuxième lecture des

données focalisée sur les investissements des enfants dans ce paysage (« le dessin est aussi un paysage »¹, nous a dit un partenaire), nous avons identifié les investissements suivants, tels qu'ils ont émergé de la triangulation des données :

1. investissements identitaires et émotionnels
2. investissements des répertoires plurilingues et pluri-sémiotiques
3. investissements critiques et créatifs

Investissements identitaires et émotionnels

Pendant les activités de l'atelier, les investissements identitaires des enfants constituent une des dimensions récurrentes. Les identités plurielles vont prendre plusieurs formes sémiotiques : des drapeaux, des lieux, des objets, des personnages, des (auto)représentations.

Santiago² (9 ans) et Salvador (11 ans) sont deux frères vénézuéliens. Pendant la troisième séance de l'atelier, ils décident de dessiner des drapeaux du Venezuela et de l'Uruguay. Dans un dialogue entre eux et une petite fille, Eva, Santiago explique la raison de leur choix pendant que son frère est en train de colorier le drapeau de l'Uruguay : « ici le drapeau du Venezuela et ici l'Uruguay ... nous vivons maintenant en Uruguay ».

Pendant la 4^{ème} séance, les enfants ont élaboré des collages avec des photos de la *Ciudad Vieja* de la fin du XIX^{ème} et du début du XX^{ème} siècles, tout en créant de nouveaux espaces et des immeubles, reconfigurant ainsi le paysage visuel et symbolique des photographies. Pendant cette activité, une autre fille vénézuélienne, Martina (11ans), inclut aussi les drapeaux du Venezuela (à gauche) et de l'Uruguay (à droite) (voir la figure 4).

L'inclusion de drapeaux a déjà pu être observée dans des travaux impliquant le plurilinguisme et les méthodes visuelles comme symbole des identités plurielles associées aux biographies linguistiques (Castellotti & Moore, 2009). Les exemples précédents illustrent comment ces trois enfants représentent visuellement un agencement identitaire pluriel, tout en faisant appel à leurs histoires de mobilité et à la configuration transnationale de leurs identités (De Fina, 2016). Néanmoins, comme nous allons l'observer pendant les promenades sonores, l'auto-figuration de son identité comme une identité plurielle et transnationale se construit de manière différente chez les enfants du projet.

¹Pour des questions d'espace, nous traduisons de l'espagnol tous les exemples verbaux.

²Tous les noms sont des pseudonymes.

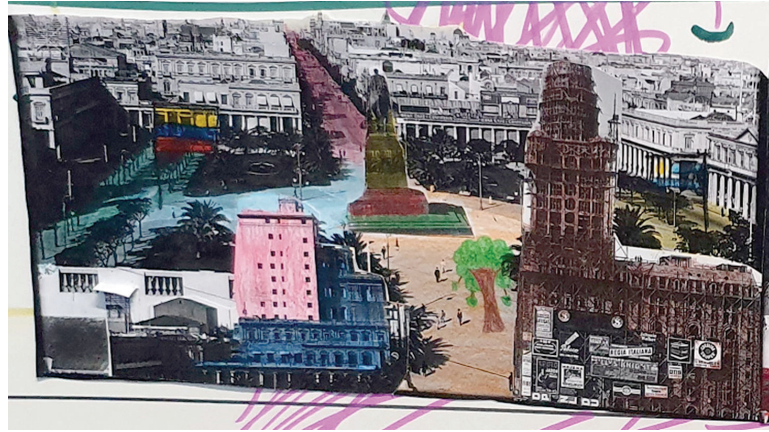


Figure 4

Reconfiguration de l'espace public par Martina
(photo prise par la chercheuse impliquée sur le terrain)

L'investissement identitaire émerge aussi dans des personnages et leurs biographies tels qu'imaginés par les enfants pendant la dernière séance de l'atelier. À l'aide de silhouettes de personnes et de bouts de tissus en guise de vêtements, les enfants ont construit par le collage différents personnages habitant ou arpentant cet imaginaire urbain. Ces personnages prennent une épaisseur identitaire par l'ajout d'un objet personnel (du personnage) et d'une biographie imaginaire (nom, âge, nationalité, goûts et préférences) pour chacun d'eux. À partir de l'enregistrement audiovisuel de la séance et des notes de terrain, nous observons que les identités des créateurs des personnages sont reconfigurées à travers les objets choisis (une poupée d'enfance, un bandeau) et les biographies (goûts, nationalité, super-héros préférés, allusions à des membres de la famille). La figure 5 correspond à une partie de la *calle favorita* où sont représentés trois personnages construits par Alfonsina (7 ans), Bruna (6 ans) et Marta (7 ans).

Le personnage qui porte une poupée a été créé par Alfonsina (7 ans). La poupée est une allusion à sa première poupée avec le même nom et la même couleur de peau (noire), comme Alfonsina le confie à la chercheuse. Bruna a accompagné son personnage - Tania — d'une mandoline rose, un objet qu'elle apporte toujours avec elle, déclarant dans la biographie verbalisée de Tania qu'elle possède une mandoline parce qu'elle, Bruna, aime aussi la mandoline. Marta a coiffé d'une couronne *Burger King* son personnage — d'origine vénézuélienne et avec le même nom, âge et nationalité que sa créatrice —, parce ce que « j'aime bien mettre la couronne quand je vais à Burger King ».



Figure 5

Trois personnages de la calle favorita

Ce qui se donne à voir ici, c'est la projection d'aspects identitaires saillants pour ces enfants, à savoir leurs nationalités, goûts, habitudes, et chemins de mobilité, dans les personnages créés. Ainsi, le paysage de la *calle favorita* se co-construit comme un texte identitaire pluriel (Cummins & Early, 2011).

Investissements critiques

Pour revenir au dessin de Martina (figure 4), cette dernière nous explique ce qu'elle est en train de dessiner :

- Chercheure : Ce bâtiment et ces couleurs-là sont les couleurs du Venezuela ?
 Martina : Oui
 N. (partenaire) : C'est le drapeau du Venezuela.
 Martina : Oui.
 Chercheure : Et à quoi sert ce bâtiment ?
 Martina : C'est un bâtiment qui pourrait servir à aider les Vénézuéliens, ceux qui sont au Venezuela, à leur envoyer de la nourriture, des médicaments tout cela ... ou ça peut aussi être l'ambassade.

Dans une autre séance, à l'aide des photos des paysages linguistiques de la *Ciudad Vieja* prises par la chercheure et A. et des photos des bâtiments prises par les enfants et leur familles³, Martina s'emploie à reconstruire un bâtiment

³À la fin de la troisième séance, nous avons demandé aux enfants de se promener par

qui se transforme en un magasin d'électronique (*tienda de electrónica*) où il n'y a pas besoin de payer, où l'internet est gratuit et où tout le monde est bienvenu (figure 6) :



Figure 6

Tienda de electrónica de Martina

(photo prise par la chercheuse impliquée sur le terrain)

La *calle favorita* est pleine d'investissements critiques exprimés au travers de l'inclusion d'endroits solidaires, comme cette *tienda electrónica* ou encore une maison pour recueillir des chiens (*un refugio de perros*) dessinée par Alfonso (11 ans). On note aussi l'enjeu de la gratuité (ou presque) des biens essentiels, une dimension récurrente permettant de qualifier plusieurs endroits : *una tienda Apple* (un magasin *Apple*) avec *teléfono gratis* (téléphone gratuit), un *McDonald's* où tout est bon marché (*todo a 1 peso [hasta el 14 de octubre]* [tout à un peso ((jusqu'au 14 octobre))] ou où il n'est même pas nécessaire de payer quoi que ce soit (*free*). Ces données nous montrent également comment les auteurs de la *calle favorita* naviguent surtout entre l'espagnol et l'anglais à travers l'utilisation simultanée de mots dans ces deux langues.

Investissements des répertoires plurilingues et plurisémotiques

Les répertoires mobilisés par les enfants entremêlent différentes langues mobilisées pour désigner services et commerces et où s'entrevoyent des formes de mercantilisation du langage où l'anglais domine (*Apple, McDonald's,*

la *Ciudad Vieja* et de prendre des photos des endroits ou des bâtiments qu'ils voulaient restaurer. Ces photos-là ont été partagées par courriel par les familles avant la quatrième séance.

Arturo's, Venezuelan Restaurant, free). Certains services représentent aussi l'expression des répertoires pluriculturels et des cultures d'origine de quelques enfants, comme c'est le cas pour le restaurant Arturo's : « une chaîne de restaurants très célèbres au Venezuela où on vend du poulet », raconte Martina à Eva, en lui expliquant ce que signifie cet endroit dessiné par Arnaldo. Les enfants investissent aussi leurs répertoires pluri-sémiotiques pour faire appel au paysage sonore de leur rue préférée : on note par exemple l'utilisation de π pour représenter le son du klaxon, ou du mot *chapuzón* (trempé) à côté d'un personnage en train de sauter dans une piscine, ou même *goooooooooooool* (figure 7).

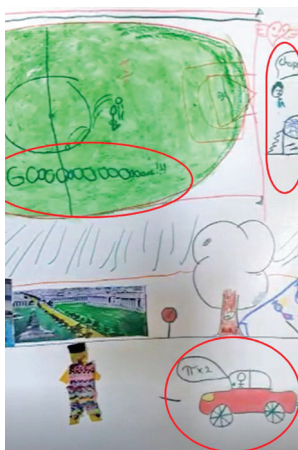


Figure 7

Le paysage pluri-sémiotique de la calle favorita

Les investissements des répertoires plurilingues, pluriculturels, mais aussi pluri-sémiotiques et multimodaux (représentant des sons, mais aussi des identités, comme les drapeaux) repérés dans les productions visuelles et au travers des commentaires des enfants sont représentatifs des interactions et de l'expérimentation, située (*embedded*) et performée (*embodied*), par chacun d'eux de la diversité du quartier.

Nous remarquons de plus la dimension créative (comme le son du klaxon), et émotionnelle du langage, comme la joie ressentie lorsqu'on atteint un but ou qu'on se lance dans une piscine. Ainsi, les créateurs mettent en scène des formules imbriquées des langues, des cultures, des sonorités, des gestes, des images dans cette création multimodale, résultat de la valeur expressive des langages des enfants (Budach, 2018), tout en prenant pour eux une valeur symbolique d'espace d'appartenance.

Les sonorités de la *Ciudad Vieja* : une promenade avec des enfants et des familles

Le PPI établit des continuités parmi plusieurs espaces de la *Ciudad Vieja*. La promenade sonore convoque la possibilité d'explorer des scénarios plurilingues construits à travers l'expérimentation plurielle et collaborative du milieu habité par les enfants. Ce type d'expérience d'apprentissage met en exergue les enfants et les familles comme acteurs de leurs propres apprentissages dans l'expérience et dans le mouvement (Ingold & Vergunst, 2008), en les transformant en co-ethnographes de la recherche (Prasad, 2013).

Pendant cette promenade, les participants se sont engagés dans des entretiens avec les habitants ou les passants rencontrés au fil de leurs pérégrinations. Ils ont partagé et négocié leurs points de vue sur le quartier, leurs histoires et les cultures de chacun. Notre analyse de données montre l'émergence d'une diversité de dimensions autour des représentations, des expérimentations et des historisations de la *Ciudad Vieja* : investissements de négociation, de médiation interculturelle et intergénérationnelle.

La figure 8 fait référence à une entrevue entre un vendeur ambulant et une famille vénézuélienne, dont l'enregistrement est co-construit par la famille participante : le père enregistre l'entrevue avec la tablette des enfants, la mère et les enfants posent des questions et interagissent avec la personne interrogée.



Figure 8

Arnaldo, Agustín et leur famille en entretien avec un vendeur ambulant de glaces à la Plaza de Independencia

(photo prise par la chercheuse impliquée sur le terrain)

Pendant l'entretien, ils partagent des informations sur leurs cultures d'affiliation — uruguayenne et vénézuélienne —, mais aussi leur expérimentation du quartier. À un certain moment, une question émerge concernant l'identité des enfants (jumeaux, 6 ans) :

Arnaldo : J'habite ici.
 Vendeur ambulant : Habites-tu ici ? Alors, tu es Uruguayen !
 Arnaldo : Mais non !
 Mère : Il dit non.
 Arnaldo : Mais non, maman !
 Mère : Si, si. Tu es Vénézuélien mais aussi Uruguayen parce que tu habites ici depuis longtemps. Tu dis des choses en uruguayen [la mère coupe la conversation, mais l'un des enfants exprime facialement son désaccord].

Le dialogue illustre une négociation entre la mère et Arnaldo sur le concept de nationalité et son lien avec l'identité qui se construit tout au long de la vie. Pour Arnaldo, ce concept ne concerne que le lieu de naissance et les premières années de vie. Pour la mère, la nationalité est plus fluide et dynamique, illustrant le fait que les enfants ont incorporé du lexique de la variété du rioplatense de l'espagnol (*dices cosas en uruguayo*) et aussi parce qu'ils habitent depuis trois ans en Uruguay.

Nous observons ainsi que les identités sont reconceptualisées diversement par les individus qui vont sélectionner des points d'ancrage différents. Pour les uns, comme Arnaldo, le lieu de naissance occupe un espace central de l'identité. Pour la mère, et d'autres enfants, comme Martina, Santiago et Salvador, tel que nous avons pu l'observer pendant l'atelier à l'école, l'identité est plutôt liée à des dimensions linguistiques et à des sentiments d'entre-deux (*in-betweenness*) qui convoquent aussi des sentiments d'appartenance à plusieurs milieux : celui de l'origine et celui qu'ils habitent à ce moment-là, mais aussi le rapport à l'école ou au quartier.

L'historisation et la multi-perspectivité du quartier se rendent plutôt visibles pendant les rencontres intergénérationnelles et interculturelles. Dans un entretien enregistré par Luciano et sa mère auprès de deux touristes allemands, ceux-ci soulignent deux caractéristiques mêlant le temps et l'espace qu'ils sont en train de vivre : l'architecture du quartier et la période de campagne électorale.

Luciano (8 ans) : Qu'est-ce que vous aimez dans le quartier ?
 ...
 Touriste allemand : C'est trop bizarre pour nous, parce qu'il y a des immeubles trop vieux et des immeubles trop modernes à côté, énormes, mais le mélange est très ... je pense que la ville vit avec les gens ... et avec les élections
 Mère : Oui, oui. Vous êtes arrivés à un moment très <INT>⁴
 Touriste allemand : C'est très surprenant pour nous ... (rires)

⁴Conventions des transcriptions : <INT> — interruption

Dans ce dialogue, nous observons la reconnaissance de la part de la mère du côté très spécial de la campagne électorale en Uruguay et de comment cela peut influencer l'expérimentation de son quartier par des personnes issues d'autres cultures. L'historisation du quartier a été une autre dimension liée aux perspectives multiples, diversement situées, portées sur la *Ciudad Vieja*, surtout pendant certains entretiens entre les familles et des personnes plus âgées. Par exemple, pendant un entretien enregistré par les familles vénézuélienne et cubaine avec un voisin uruguayen, les interlocuteurs parlent de leurs expériences de mobilité, mais aussi de leurs sentiments d'appartenance et de leurs expériences multiples du quartier.

Voisin : C'est vraiment mignon, ça ne cesse de s'améliorer ... et ça sera parce que je suis amoureux de mon quartier, il y a 33 ans que j'habite ici, j'ai travaillé ici toute ma vie.

Mère : C'est comme sa vie.

Voisin : J'ai beaucoup voyagé mais <INT>

Mère : Mais vous rentrez toujours chez-vous

Voisin : J'ai vécu aux États-Unis, mais cela n'a pas de comparaison. Et ce que j'ai vécu à Washington.

...

Mère : Et nous habitons ici depuis 3 ans déjà

Voisin : Ah alors vous êtes venus avant le grand bruit⁵

Mère : Oui. C'est donc aussi notre quartier.

Père : Nous habitons à Cerrito entre [les rues] Guarani et Juan Lindolfo Cuestas.

Voisin : Nous sommes donc tous du quartier ... nous habitons ici.

Mère : Oui, nous habitons ici et nous aimons beaucoup le quartier.

Voisin : Alors les garçons vont ici à l'école ?

Père : Oui, oui.

...

Mère : Et nous aussi, nous habitons ici et travaillons ici.

...

Voisin : Moi qui ai travaillé ici dans l'armada, j'étais toujours en voyage et la *Ciudad Vieja* est de plus en plus mignonne comme si les personnes la voulaient de plus en plus parce qu'avant on ne voulait pas de la *Ciudad Vieja*, mais il reste encore beaucoup à faire.

Mère : Mais ils sont sur la bonne voie.

Voisin : Oui, mais j'espère que ça ne va pas s'arrêter maintenant mais bon ... les changements de gouvernement arrêtent un peu les choses

Ici, les intervenants partagent des sentiments d'appartenance liés aussi à des investissements émotionnels et mettent à jour des points en commun entre

⁵Référence à la crise présidentielle en 2019 en Venezuela.

eux, bien qu'ils soient des personnes avec des histoires et des parcours de vie très différents. Pour eux, le fait de vivre dans un même quartier les rapproche. On voit dans les discours la prolifération des verbes *habiter* et *travailler* suivis par le déterminant spatial *ici*. Parler de la *Ciudad Vieja*, c'est aussi parler de leur passé et du présent, dans une relation spatiotemporelle liant le quartier et les multiples expériences des interlocuteurs dans ce moment partagé.

À la fin de la promenade, l'ensemble des participants a noté que l'activité avait changé leur regard sur leur ville. Pour Federico et sa famille, voisins du quartier, cette expérience leur a permis de regarder autrement la *Ciudad Vieja*, en les rendant plus attentifs à certains aspects qui passent inaperçus. Ils sont plus conscients des personnes qui l'habitent.

Les paysages visuels de la *Ciudad Vieja* à travers la photographie

À partir de la consigne de photographier toute signalétique du quartier qui mettait en scène d'autres langues, différentes cultures ou des variétés de l'espagnol, enfants et familles se sont promenés dans les rues de la *Ciudad Vieja*. Cette approche ethnographique et collaborative du quartier qui est le leur visait à observer comment les enfants reconfigurent le paysage linguistique, ce qui attire leur attention et à mieux comprendre comment ceux-ci s'engagent dans la lecture du plurilinguisme du quartier et de leur communauté (Dagenais et al., 2013; Carinhas et al., 2020). Notre analyse croise la documentation visuelle des enfants, un total de 389 photos, avec les photographies prises par A. et les notes de la chercheuse impliquée sur le terrain.

Une des premières observations concerne l'appropriation du milieu par les enfants : « Quel que soit l'âge, j'ai vu que tous étaient très autonomes et déterminés à prendre les photos » (Carnet de la recherche.9/11/2019). Les enfants se déplaçaient au hasard des rues de la *Ciudad Vieja* en photographiant librement les éléments qui les intéressaient, comme le mentionne la tante d'Oscar :

comme qu'il peut voir et choisir ... cela me semble très bien qu'en tant qu'enfant en tant que personne ... même quand on le dit par inadvertance 'c'est bien' de les accompagner, mais que ce soit eux qui choisissent.

De cette façon, « l'apprenant bénéficie d'une plus grande liberté de faire des choix autonomes qui sont en lien avec les besoins et paramètres émergents de son projet de création multimodale » (Budach, 2018, p. 2).

Au cours de cette promenade, les enfants se sont engagés à interpréter par eux-mêmes ce que signifient les paysages linguistiques de leur quartier. À partir de la consigne de photographier la *cartelería* (panneau d'affichage) qui faisait appel à d'autres langues, cultures et variétés de l'espagnol, les enfants ont photographié un ensemble de textes et de symboles multimodaux, tels que



Figure 9a : Photo prise par Bruna



Figure 9b : Photo prise par Ema

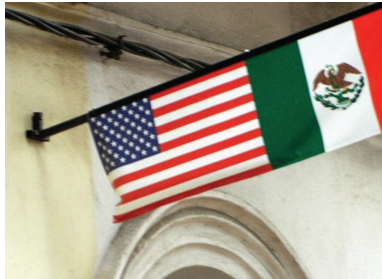


Figure 9c : Photo prise par Oscar



Figure 9d : Photo prise par Oscar



Figure 9e : Photo prise par Luciano



Figure 9f : Photo prise par Oscar

Figure 9

Photos prises par les enfants

des objets (figure 9c ; figure 9e ; figure 9f), des graffitis (figure 9a ; figure 9d), des dessins (figure 9b), des pochoirs, des CDs (figure 9f), des cartes postales et des sculptures. La capture photographique de ces éléments appelle à une immersion synesthésique dans le paysage linguistique du quartier qui viabilise l'élargissement d'expériences d'apprentissage plurilingues plus holistiques.

Ce sont les éléments de l'art urbain ou des discours sémiotiques

revendicatifs incorporant des usages activistes qui attirent le plus l'attention des enfants, tout en transformant cette promenade dans un musée vivant du quartier (Almenar et al., 2021), ce qui renforce l'image du langage comme « an open, free, dynamic, creative and constantly evolving process with no defined boundaries, involving multi-modal representations and different forms of “linguaging” » (Shohamy, 2005, p. xvii).

Cette expérience en mouvement et à pied (Ingold & Vergunst, 2008) était une approche didactique peu familière (Chern & Dooley, 2014) pour lire et interpréter des messages authentiques (langues, symboles et textes) d'une manière ludique; pour négocier le sens du paysage linguistique et multisensoriel de la *Ciudad Vieja*; et pour être (plus) sensible à la diversité linguistique du quartier. C'est ce que nous pouvons observer dans ce dialogue entre la chercheuse, Bruna et sa mère à la fin de la promenade :

- Chercheuse : Alors, Bruna, qu'est-ce que tu as fait pendant la promenade ?
 Bruna (6 ans) : J'ai pris des photos quelques-unes étaient en . . . dans quelle langue ? [elle s'adresse à sa mère]. Une était en . . . la première qu'on a trouvée ? En anglais.
 Chercheuse : En anglais.
 Bruna : Et l'autre . . . en portugais. Je ne sais pas beaucoup parce que ma maman ne m'a pas dit . . .
 Mère : Il y a, avait un nom qui paraissait allemand, mais nous ne savons pas.
 . . .
 Chercheuse : Tu habites ici, n'est-ce pas ?
 Bruna : Oui.
 Chercheuse : Est-ce que tu avais déjà regardé le quartier de cette façon, avec ces langues et ces cultures ?
 Bruna : Non.

Plusieurs études ont montré les potentialités de ce type de promenade pour le développement des compétences de lecture critique de ces textes multimodaux (Dagenais et al., 2009; Lomicka & Ducate, 2021; Malinowski et al., 2020) notamment pour éveiller une conscience métasociolinguistique (Albury, 2021) sur des enjeux sociaux, communautaires, politiques et économiques qui sont au-delà de la surface de ce qui se donne à lire et à voir. Pendant notre expérience, la réflexion autour des usages sociaux des langues, leurs multiples supports et les finalités des écrits repérés sont mobilisés surtout par les participants adultes. C'est ce qu'illustre le retour de la tante d'Oscar, ainsi que la collaboration entre quelques enfants et leurs familles (voir figure 10).

Tante d'Oscar : C'est comme faire attention aux petites choses. Par exemple, il y avait des stickers trop petits. L'un disait « Bolsonaro ... » comme contre Bolsonaro et ce sont ces choses-là que je n'ai jamais vues auparavant. ... mais c'est aussi une opportunité de regarder l'architecture du quartier ... et c'est aussi non seulement regarder l'affiche avec les mots mais aussi tout ce que l'entoure et remarquer l'endroit où il est collé comme une chose stratégique.



Figure 10

Ema et sa mère lisant des sérigraphies

(photo prise par A., partenaire)

Dans cette photo, Ema et sa mère sont en train de lire et de négocier les sens possibles de sérigraphies, rédigées en anglais et en espagnol. Ces sérigraphies se caractérisent par un message concis, soutenu par le pouvoir sémiotique de certaines images. On voit par exemple sur l'image en bas à gauche des personnes montant sur un mur appelant de la part du lecteur un positionnement critique autour des conditions de certaines personnes en mobilité forcée.

Ces exemples suggèrent l'importance de la collaboration intergénérationnelle entre enfants et familles comme voie de développement de la plurilittératie (notons que la plupart des enfants sont en train d'apprendre à lire à l'école) et des compétences de lecture critique.

Nous observons aussi que d'après ce groupe, les paysages multimodaux, surtout ceux qui font appel à l'utilisation artistique créative et revendicative

du langage comme des poèmes ou les couleurs, constituent les éléments qui attirent le plus l'attention des enfants, plutôt que la signalétique écrite, *strictu sensu*.

Quelques tissages autour des approches plurilingues basées sur les écologies du lieu

Nous avons décrit quelques scénarios plurilingues dessinés par un partenariat éducatif engageant une école, des chercheurs, plusieurs musées et des familles du quartier *Ciudad Vieja* à Montevideo. Nous avons cherché à identifier les apports de ce type de réseautage pour la construction des liens entre divers espaces d'apprentissage et la mise en œuvre d'expériences plurilingues qui encouragent l'enfant à s'inscrire comme acteur et auteur de ses apprentissages par l'interaction sociale et la collaboration.

Les trois scénarios pédagogiques décrits et analysés présentent des expériences exploratoires, sensorielles et corporelles qui favorisent un apprentissage fondé sur l'expérience et le mouvement (Ingold, 2000) où la multimodalité joue un rôle prépondérant (les photos, les dessins, les collages, les enregistrements ethnographiques) (Mondada, 2016), tout en convoquant des investissements pluridimensionnels (identitaires, émotionnels, réflexifs, collaboratifs, plurisémiotiques) dans l'appropriation et la reconfiguration de l'environnement. Ces expériences explorent des parcours pédagogiques innovants construits sur les pratiques locales. Elles se caractérisent par leur orientation ethnographique et leur objectif de sensibilisation aux langues, aux langages et à la pluralité. Elles encouragent aussi à porter attention aux voix de la ville (Calvet, 2005) : sa mise en mots, en signes et en sons par les personnes, les langues et les cultures qu'elles portent, les bâtiments qu'elles habitent, etc. Ce travail qui viabilise l'engagement de tous les acteurs de la recherche (enfants, familles, enseignants, muséologues et chercheure) dans des apprentissages co-construits et négociés, contribue à (re)créer du lien social dans l'espace urbain, ainsi qu'à réinscrire pleinement la *ciudad* comme *civitas*, « l'ensemble de citoyens qui constituent une ville » (Calvet, 2005, p. 14)⁶.

La contribution permet alors d'interroger quelques enjeux liés à la formation des éducateurs (enseignants, médiateurs muséaux) au plurilinguisme. Elle souligne aussi l'intérêt de l'étude des paysages linguistiques dans et hors la salle de classe pour contextualiser, autant localement que globalement, les apprentissages. Elle montre l'importance des projets collaboratifs plurilingues

⁶Calvet (2005, p. 14) rappelle que contrairement aux mots *ville* ou *urbain* en français, la *ciudad* espagnole ou *cidade* portugaise conservent l'étymologie latine, *civitas* qui décrit le fait social et la collectivité (*civis* pour concitoyens) (en complément de *urbs*, qui réfère à l'habitat et au fait architectural).

multi-sites dans la création de nouveaux espaces d'apprentissage pluri-situés, expérientiels et transformateurs. Enfin, elle met de l'avant les apports des expériences muséales plurilingues dans la construction d'identités plurielles pour les participants et dans l'appropriation et la conceptualisation de leur environnement.

Références

- Ainsworth, H., & Eaton, S. (2010). *Formal, non-formal and informal learning in the sciences*. Onate Press. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511414.pdf>
- Albury, N. (2021). Linguistic landscape and metalinguistic talk about societal multilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(2), 207–223.
- Almenar, A., Carinhas, R., Doval, J., & Ferrari, L. (2021). Plurilingüismos vivenciados : miradas reflexivas sobre un proyecto educativo construido en red [Plurilinguismes habités : regards réflexifs sur un projet éducatif construit en réseau]. Dans S. Ambrósio & M.H. Araújo e Sá (Éds.), *Dinâmicas de (investigação em contextos de promoção da língua portuguesa : a presença do CIDTFF na rede Camões, I.P.* [Dynamiques de recherche(action) en contextes de promotion de la langue portugaise : la présence du CIDTFF dans le réseau Camões, I.P.] (pp. 199–221). Universidade de Aveiro.
- Aronin, L., & Ó Laoire, M. (2013). The material culture of multilingualism : Moving beyond the linguistic landscape. *International Journal of Multilingualism*, 10(3), 225–235. <https://doi.org/10.1080/14790718.2012.679734>
- Barone, T., & Einser, E. (2012). *Arts based research*. Sage.
- Beacco, J., & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Éditions des archives contemporaines et Agence Universitaire de la Francophonie.
- Blommaert, J. (2013). Citizenship, language, and superdiversity : Towards complexity. *Journal of Language, Identity, and Education*, 12(3), 193–196. <https://doi.org/10.1080/15348458.2013.797276>
- Budach, G. (2018). « Les objets qui font parler » : vers une pédagogie de la création multimodale et multilingue. *Lidil*, (57). <https://doi.org/10.4000/lidil.4922>
- Calvet, L.-J. (2005). *Les voix de la ville revisitées Sociolinguistique urbaine ou linguistique de la ville ?* *Revue de l'Université de Moncton*, 36(1), 9–30. <https://doi.org/10.7202/011987ar>
- Calvet, L.-J., & Calvet, A. (2013). *Les confettis de Babel. Diversité linguistique et politique des langues*. Éditions Écriture.

- Carinhas, R., Araújo e Sá, M.H., & Moore, D. (2020). Mi calle favorita : a reconstrução multimodal da paisagem da Ciudad Vieja de Montevideo num projeto plurilíngue entre a escola, os museus e as famílias [Ma rue préférée : une reconstruction multimodale du paysage de la Ciudad Vieja de Montevideo d'un projet plurilingue entre une école, des musées et des familles]. *Domínios de Linguagem*, 14(4), 1059–1086. <https://doi.org/10.14393/DL44-v14n4a2020-2>
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation — Diversité, compréhension, relation*. Didier.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés. Dans M. Molinié (Éd.), *Le dessin réflexif. Éléments d'une herméneutique du sujet plurilingue* (pp. 45–85). Centre de Recherche Textes et Francophonie (CRTF).
- Chern, C., & Dooley, K. (2014). Learning English by walking down the street. *ELT Journal*, 68(2), 113–123. <https://doi.org/10.1093/elt/cct067>
- Conteh, J., & Meier, G. (Éds.). (2014). *The multilingual turn in languages education : Opportunities and challenges*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783092246>
- Cummins, J., & Early, M. (Éds.). (2011). *Identity texts : The collaborative creation of power in multilingual schools*. Trentham Books.
- Dagenais, D. (2012). Littératies multimodales et perspectives critiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9(2), 1–22. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2338>
- Dagenais, D., Moore, D., & Sabatier, C. (2013). Lire la ville. Exploiter le paysage linguistique pour une approche plurilingue intégrée. Dans C. Cortier & M. Cavalli (dir.), *Langues régionales/minoritaires dans l'éducation bi-/plurilingue. Langues d'ici, langues d'ailleurs* (pp. 25–33). Conseil de l'Europe.
- Dagenais, D., Moore, D., Sabatier, C., Lamarre, P., & Armand, F. (2009). Linguistic landscapes and language awareness. Dans E. Shohamy & D. Gorter (Éds.), *Linguistic landscape : Expanding the scenery* (pp. 253–269). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203930960>
- Darvin, R., & Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36–56. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000191>
- De Fina, A. (2016). Linguistic practices and transnational identities. Dans S. Preece (Éd.), *The Routledge handbook of language and identity* (pp. 163–178). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315669816.ch10>
- Epstein, J. (2002). School, family, and community partnerships : Caring for the children we share. Dans J. Epstein, M.G. Sanders, B.S. Simon, K.C. Salinas, N. Rodriguez, & F. Van Voorhis (Éds.), *School, family and community partnerships : Your handbook for action* (pp. 7–29). Corwin Press.

- Gorter, D. (2018). Linguistic landscapes and trends in the study of schoolsapes. *Linguistics and Education*, 44, 80–85. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.10.001>
- Ingold, T. (2000). *The perception of the environment : Essays on livelihood, dwelling and skill* (1ère éd.). Routledge.
- Ingold, T., & Vergunst, J.L. (Éds.). (2008). *Ways of walking : Ethnography and practice on foot*. Ashgate.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images : The grammar of visual design* (2e éd.). Routledge.
- Leavy, P. (2017). *Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. Guilford Press.
- Lebrun-Brossard, M. (2021). Préface : La langue et les nouvelles littératies. In F. Longuet et C. Springer (Éds.), *Autour du CECR Volume complémentaire (2018) : médiation et collaboration. Une didactique de la relation écologique et sociosémiotique* (pp. i–vi). Éditions des archives contemporaines. <https://doi.org/10.17184/eac.9782813004055>
- Lefebvre, H. (1996). *Writings on cities*. Blackwell.
- Lomicka, L., & Ducate, L. (2021). Using technology, reflection, and noticing to promote intercultural learning during short-term study abroad. *Computer Assisted Language Learning*, 34(1–2), 35–65. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1640746>
- Lüdi, G., & Py, B. (2003). *Être bilingue*. Peter Lang.
- Malinowski, D., Maxim, H., & Dubreil, S. (Éds.). (2020). *Language teaching in the linguistic landscape : Mobilizing pedagogy in public space*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-55761-4>
- May, S. (Éd.). (2014). *The multilingual turn : Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203113493>
- Mondada, L. (2016). Challenges of multimodality : Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 20(3), 336–366. https://doi.org/10.1111/josl.1_12177
- Moore, D. (2017). Pastel au musée : plurilinguisme, art, sciences, technologie et littératies. Quelles contributions pour la didactique du plurilinguisme? *Mélanges Crapel*, 38(1), 59–81. <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-40-5-1.pdf>
- Moore, D. (2021). Connecting educators, families and communities through PASTEL (Plurilingualism, Art, Science, Technology and Literacies) approaches in and around French immersion. Dans G. Li, J. Anderson, J. Hare, & M. McTavish (Éds.), *Superdiversity and teacher education : Supporting teachers in working with culturally, linguistically, and racially diverse students, families, and communities* (pp. 187–202). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003038887-12>

- Norton, B., & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412–446. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>
- Piccardo, E. (2019). “We are all (potential) plurilinguals” : Plurilingualism as an overarching, holistic concept. *Cahiers de l’ILOB/OLBI Working Papers*, 10, 183–204. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3825>
- Prasad, G. (2013). Children as co-ethnographers of their plurilingual literacy practices : An exploratory case study. *Language and Literacy*, 15(3), 4–30. <https://doi.org/10.20360/g2901n>
- Rose, G. (2016). *Visual methodologies : An introduction to researching with visual materials* (4th ed.). Sage.
- Shohamy, E. (2005). *Language policy : Hidden agendas and new approaches*. Routledge.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>