
Enseignement du français aux étudiants

internationaux :

apports du *translanguaging* et des multilittératies en contexte institutionnel

Christelle Hoppe

Christelle.Hoppe@univ-nantes.fr

INALCO et Université de Nantes

Résumé

Cet article présente les résultats préliminaires d'une recherche-intervention menée en contexte institutionnel français dans un département universitaire d'enseignement du français comme langue additionnelle à des étudiants internationaux. L'un de ses objectifs, à partir de la mise en œuvre d'une approche pédagogique de la théorie du *translanguaging* et des multilittératies, est d'identifier quelques pistes pédagogiques pour permettre aux apprenants pluri/multilingues d'exploiter pleinement leur répertoire langagier. Les résultats soulignent la convergence entre le *translanguaging* et les multilittératies. Ils invitent également à réfléchir sur la place et la légitimité à accorder aux décisions ascendantes dans la mise en œuvre des pratiques.

Mots-clés : *translanguaging*, multilittératies, réflexion métalinguistique, enseignement-apprentissage des langues

Abstract

This article presents the preliminary results of an intervention-research conducted in a French institutional context in a university department teaching French as an additional language to international students. Relying on the implementation of a pedagogical approach to the theory of *translanguaging* and multiliteracies, its objectives are to identify some pedagogical avenues to enable pluri-/multilingual learners to fully exploit their language repertoire. Results highlight the convergence between *translanguaging* and multiliteracies and invite reflection on the place and legitimacy to be given to bottom-up decisions in the implementation of practices.

Key words: *translanguaging*, multiliteracies, metalinguistic reflection, language teaching and learning

Introduction

Depuis longtemps déjà les recherches dans le domaine du pluri/multilinguisme ont montré que les langues initiales ne contrarient pas l'apprentissage d'une langue additionnelle (LA) (Castellotti, 2001). Pourtant, dans le contexte institutionnel d'enseignement du français aux étudiants internationaux situé en France qui fait l'objet de cet article, la culture éducative à laquelle appartiennent les enseignants reste encore fortement empreinte d'une idéologie monolingue qui caractérise aussi plus largement le système éducatif français (Forlot, 2012; Molinié, 2010). Cette vision paradoxale d'un enseignement des langues principalement orienté sur le français comme vecteur principal de l'acquisition et de l'intégration n'offre, de fait, que peu de place à la diversité des répertoires langagiers des étudiants. Avec comme toile de fond la mise en œuvre d'une approche plurielle (Candelier, 2012), une recherche-intervention a été déployée sur trois semestres. Les réflexions ont reposé, d'une part, sur une symétrie des rôles d'enseignant et de chercheur (Clerc, 2012) pour comprendre les significations à retirer d'une expérientiation auprès des apprenants. Nous avons cherché, d'autre part, à encourager l'évolution des pratiques des enseignements et à ajuster des approches pédagogiques pour mieux prendre en compte l'ensemble du répertoire langagier des étudiants puis à en évaluer les apports.

Dans cet article, l'approche de l'enseignement-apprentissage du français s'appuie à la fois sur une pédagogie des multilittératies et une approche translangagière. Ces dernières peuvent en effet contribuer au développement de la réflexivité métalinguistique des étudiants, et susciter des modes d'interaction variés et dynamiques qui entrent, de fait, en phase avec la société du numérique (García & Li, 2014). Partant de cela, la question à laquelle nous tenterons de répondre est de comprendre de quelle manière le *translanguaging* et les multilittératies invitent à la réflexion sur la prise en compte de l'ensemble du répertoire langagier des étudiants internationaux pour l'enseignement du français. Pour y répondre, nous tenterons d'identifier quelles sont les affordances pédagogiques (Gibson, 2000) offertes par l'approche mise en pratique.

Dans cet objectif sont abordés en premier lieu les limites rencontrées par la mise en pratique des approches plurielles, puis l'intervention sur laquelle repose la recherche. La présentation du cadre théorique et conceptuel vient ensuite. Elle est suivie d'une présentation des pratiques pédagogiques, de la méthodologie de recherche et de l'analyse des données. Finalement, les résultats révèlent les effets des approches retenues.

Contexte de l'intervention

Cette étude s'est déroulée en France, au sein d'un service universitaire des langues dans les cours de français de français langue étrangère (FLE) qui réunit

chaque semestre une cinquantaine de nationalités d'étudiants internationaux. Ces apprenants viennent y passer un ou deux semestres soit parce qu'ils ont le projet de poursuivre leurs études en France, soit pour des raisons professionnelles et parfois parce que cela entre dans le cadre d'un accord d'échange avec leur université d'origine. La sélection des candidatures se fait selon la nature même de leur projet universitaire ou professionnel et très peu d'étudiants suivent ces semestres pour des raisons personnelles. L'organisation des cours de la formation est fondée, depuis plusieurs années, sur une répartition des apprenants selon les niveaux de compétences en ligne avec celles du Cadre européen commun de référence en langues (CECRL). Elle comporte deux orientations principales : des objectifs langagiers (grammaire, vocabulaire, compréhension de l'écrit, expression écrite, compréhension de l'oral, etc.) du module *langue* et des objectifs dits « culturels » avec des séances de cours au choix des étudiants qui constituent un deuxième module *langue et culture*. Ajoutons que le français étant la langue privilégiée de l'enseignement dans les groupes, les apprenants des niveaux A1 au niveau C2 et les enseignants sont invités à éviter ou à limiter l'usage d'autres langues pendant les cours.

Cette vision traditionnelle de la place du français dans l'organisation est portée par la contrainte institutionnelle qui impose en quelque sorte le choix d'une seule langue dans les contenus des cours et ne permet pas aisément d'inscrire dans le module *langue* des approches plurielles linguistiques (Candelier, 2008). À cette perspective plutôt monolingue, l'une des réponses institutionnelles aux besoins des étudiants a consisté à progressivement aligner l'ensemble des contenus d'enseignement sur l'obtention de certifications des tests du DELF B2 ou du DALF C1. Cela a été décidé pour mieux prendre en compte les projets académiques et professionnels des étudiants sans que l'on ait vraiment cherché ni à mesurer la pertinence des attentes ou à en définir les priorités ni à se tourner totalement vers le Cadre (Beacco, 2007).

Ainsi, sans tenir compte de manière explicite de la diversité des langues des apprenants, les enseignements du français se retrouvent dans une situation où, comme le mentionne Beacco (2007), le « FLE ne se préoccupe que de lui-même » (p. 6). Difficile dans ces conditions d'adopter un décloisonnement des langues comme composante de l'enseignement-apprentissage du français avec les questions didactiques et pédagogiques que cela pose, sans que naisse une forme de réticence consciente ou inconsciente (Narcy-Combes et al., 2019, p. 20).

Mais, c'est surtout en voyant, de manière récurrente, certains étudiants rencontrer de vraies difficultés à apprendre le français qu'est venu notre intérêt pour les approches plurielles et en particulier pour la théorie du *translanguaging* (Gentil, 2019). La question qui s'est alors posée a été de savoir de quelle manière inscrire dans le curriculum du service des activités et une approche

qui impliquent à la fois plusieurs langues ?

Difficultés d'ajustement des pratiques plurielles comme composante d'enseignement du français

L'intervention a été mise en œuvre après une première tentative d'insertion dans le curriculum d'une approche plurielle linguistique (Candelier, 2008) aux niveaux A1 et A2 préalablement acceptée par l'ensemble de l'équipe pédagogique et l'institution pendant deux semestres. Celle-ci avait permis aux enseignants qui l'avaient mise en pratique d'implanter une démarche reposant sur des supports pédagogiques suggérés par le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP) (Candelier, 2012) et une méthode de comparaisons des langues (Auger, 2010). Un bilan des discordances (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019) d'une partie de l'équipe pédagogique et de l'institution montre, en résumé, que celles-ci sont nées :

- de doutes concernant la dimension interculturelle et de la place à lui accorder dans les contenus de cours (module *langue* ou module *langue et culture*);
- de questionnements sur l'adéquation de ce type d'approche aux étudiants débutants en français ;
- de questions pédagogiques à propos de la définition des approches plurielles et de sa mise en pratique ;
- de désaccords sur les positionnements didactiques de l'approche pédagogique (didactique du FLE ou didactique du pluri/multilinguisme) ;
- d'un écart entre les théories, les demandes institutionnelles et les pratiques enseignantes.

À partir des informations collectées, on observe ici qu'une partie des dissonances vient de l'interprétation qui est faite de l'apprentissage de la langue française, de ses formes normées qui conduisent à hiérarchiser les contenus pédagogiques (Forlot, 2015)¹. Un exemple à cela se trouve dans la répartition des coefficients des différents modules de l'organisation des cours qui accorde deux fois plus d'importance au module *langue* par rapport au module *langue*

¹Le bilan a été fait à partir des échanges au sein de l'équipe pédagogique et avec l'institution, ainsi que d'un questionnaire complété par deux enseignants chargés du cours au moment où les divergences sont apparues. Des données complémentaires comprennent l'organisation des cours qui avait été proposée par les enseignants ainsi que les retours positifs des étudiants de niveau A2 qui avaient suivi le cours l'année précédente. Néanmoins, aucun questionnaire de fin de semestre n'était disponible au moment des discussions puisque le semestre commençait à peine.

et culture, ce qui en fait un objet de formation plutôt accessoire². De plus, les désaccords sur les positionnements didactiques viennent en partie de l'importance accordée au développement centré sur les quatre compétences du CECRL qui conduit *in fine* à une certaine standardisation des objets-langues portée par un plus petit commun usage de ces compétences (Beacco, 2007).

On note aussi que le regard sur l'interculturel peine à lui en donner un contour (Clerc & Rispaïl, 2008) pour finalement le cantonner à un objet quelque peu accessoire. L'un des risques à cela est de faire tendre les pratiques pédagogiques vers une certaine folklorisation (Auger, 2010) dont la dimension sociale authentique serait limitée. Ainsi, les doutes concernant le maintien ou la suppression des séances de cours marquent de manière implicite les tensions même de la démarche interculturelle soumise à une idéologie du marché (Candelier et al., 2021) et qui, comme le suggère Clerc et Rispaïl (2008), est un « entre-deux jamais stabilisé, toujours au bord de perdre l'équilibre » (p. 19). En somme, on peut constater que cette première tentative d'insertion crée plus de débats que de consensus et que les réticences proviennent à la fois de l'institution et d'une majorité de l'équipe pédagogique. C'est donc dans le but de susciter une réflexion individuelle et collective sur les pratiques pédagogiques et d'évaluer les apports réels d'approches plurielles que la recherche-intervention a été mise en œuvre.

Premiers ancrages de la recherche-intervention

Même si la mise en pratique de l'approche plurielle a été marquée par des divergences sur l'organisation du curriculum, il reste important de prendre en compte les besoins d'apprentissage des étudiants et de les aligner avec les modules de la formation. L'un des moyens de le faire consiste à renforcer la dimension pragmatique et les pratiques discursives abordées dans les séances des cours (Auger, 2010; Forlot, 2012). Cela passe par le décroisement des langues dans un climat sécurisant qui permettra les apprentissages de l'ensemble des apprenants. Une fois ce climat établi, il s'agit ensuite de porter une attention particulière à la langue.

L'intervention a donc cherché à surmonter une partie des problèmes en faisant l'hypothèse qu'en travaillant au plus près des apprenants, il serait possible de partager des pratiques réflexives avec les membres de l'équipe pédagogique (Clerc, 2012; Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019). Nous avons choisi pour cela d'intervenir en tant qu'enseignante et chercheuse dans les cours. Parmi les options possibles à retenir des dimensions des approches plurielles (Candelier, 2012), celle du *translanguaging* associé aux multilittératies

²Les coefficients pour l'obtention du diplôme sont plus importants pour les cours insérés dans le module *langue* que pour ceux du module *langue et culture*.

a semblé pouvoir rendre pertinent un recours à la totalité des ressources langagières (Narcy-Combes et al., 2019). Celle-ci repose sur les quatre éléments d'une pédagogie transmatrice développée dans le cadre des multilittératies (García, 2017, cité dans Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019) :

- une pratique socialement authentique ;
- des instructions explicites pour le développement d'une pratique réflexive ;
- un recul critique sur les pratiques où les apprenants remettent en question ce qu'ils viennent d'apprendre ;
- des pratiques modifiées par l'expérimentation résultant de la réflexion. (p. 246)

Le cadre théorique présenté ensuite a permis d'envisager plus précisément quelle approche pédagogique peut être retenue, de l'ajuster au contexte de l'intervention pour ensuite en vérifier les apports.

Cadre théorique

Approches plurielles

Commençons par aborder quelques particularités propres aux approches plurielles et à celles issues de la théorie du *translanguaging*. On peut rappeler que les approches plurielles sont nées du courant de *Language Awareness*, développé par Hawkins, qui prend appui sur le développement des habiletés métalinguistiques pour favoriser l'apprentissage des langues. Il a ensuite donné naissance, en Europe, à l'éveil aux langues, à la didactique intégrée et à l'intercompréhension. À ces trois approches s'est ensuite ajoutée celle de l'interculturel dans laquelle la langue est considérée comme une composante identitaire, ainsi que celle de la *comparaison des langues* (Auger, 2010). Toutes ces approches se retrouvent aujourd'hui regroupées sous le terme d'approches plurielles (Candelier, 2008). La définition retenue par le CARAP (Candelier, 2012), celle de Candelier (2008) et de Fleuret et Auger (2019), entre autres, propose que les approches plurielles des langues et des cultures comprennent toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. Elles font des stratégies interlinguales la composante essentielle de l'enseignement-apprentissage des langues. S'il semble clair qu'une approche translangagière entre partiellement dans ce qui définit les approches plurielles, on peut se demander en quoi la théorie du *translanguaging* permet de susciter une approche pédagogique spécifique.

Théorie du *translanguaging*

Dans la théorie du *translanguaging*, la dimension sociale de la pratique plurilingue repose sur l'idée que le répertoire langagier intégré et dynamique varie en fonction de pratiques linguistique et sémiotique. En cela, elle transgresse, comme les approches plurielles le suggèrent, les visions unidimensionnelle et cloisonnée des langues (Auger, 2010). Le *translanguaging* vise à déployer des modes d'interactions multiples entre plusieurs langues et à établir des connexions signifiantes (García, 2009). D'autre part, si l'intercompréhension suggère des fonctionnements très proches du *translanguaging* (Schwender & Reisner, 2019), ce dernier met l'accent sur le fait que les individus ne passent pas d'une langue à l'autre, mais ont un répertoire intégré qui comporte des éléments dans différentes langues disponibles. Selon García (2009), les compétences de l'individu plurilingue renvoient de manière implicite à l'idée d'une compétence partielle tandis que le *translanguaging* n'envisage pas seulement une langue ni deux ni trois, mais la totalité du répertoire linguistique de l'individu. D'autre part, les travaux de García (2009), de García et Leiva (2014), García et Li (2014), de Canagarajah (2013) et de Canagarajah et Wurr (2011) ont permis de renforcer la notion de répertoire intégré, ce qui met encore plus l'accent sur une prise en compte du système linguistique dans sa globalité et le déploiement de modes d'interactions multiples. Une approche translanguagière offre donc aux apprenants la possibilité de puiser les informations dans ce répertoire (langues connues, langage non verbal, gestes, etc.) lorsqu'ils en ont besoin afin de donner du sens. À l'écrit, elle peut permettre de rompre avec un enseignement centré sur un langage abstrait et de déployer des modes d'interactions multiples ainsi que des connexions signifiantes (Canagarajah & Wurr, 2011).

C'est aussi en cela que nous considérons qu'une approche du *translanguaging* va de pair avec les multilittératies. Elle prend en compte le traitement langagier complexe et dynamique des apprenants plurilingues et s'appuie sur la totalité des ressources du répertoire langagier pour apprendre, penser, imaginer et produire du sens (García & Kleyn, 2016). L'activation de cet ensemble intégré est non seulement encouragée, mais elle gagne à être exprimée et pensée par les apprenants eux-mêmes et non de l'extérieur au travers de régulations standardisées. Selon Li (2011), l'activation dynamique de cette *norme interne* à partir des liens entre les différentes ressources langagières fait passer l'activité épilinguistique (non consciente) vers une activité métalinguistique (consciente).

Ainsi, une pédagogie translanguagière crée des espaces qui encouragent les liens entre les langues et l'émergence d'une conscience métalinguistique approfondie. D'autre part, les travaux de recherche sur le concept de bilinguisme dynamique (García, 2009) ont contribué à montrer de quelle manière la com-

plexité et la multimodalité sont présents dans les pratiques translangagières des situations de communication au quotidien. Tout en découlant de ces pratiques, la multimodalité les ancre dans des situations réelles, ce qui nourrit l'idée que le *translanguaging* peut aussi permettre d'englober plus « d'authenticité et moins de simulation » (Ollivier, 2010). Afin d'intégrer cette vision dans une approche pédagogique, trois principaux apports que nous retenons de la théorie du *translanguaging* ont été synthétisés par Li (2018) citant García (2009) :

- une amplification des possibilités d'action qui sont offertes aux apprenants et aux enseignants avec un potentiel « transfert » ou changement de posture de l'apprenant vers le rôle d'expert ;
- une place centrale de la création et de la production de sens dans les processus d'enseignement-apprentissage ;
- une amélioration de l'expérience et le développement de l'identité.

Nous abordons ensuite une dimension à la fois commune aux approches plurielles et à la théorie du *translanguaging* : celle de la conscience linguistique.

Le développement de la conscience métalinguistique

L'importance accordée au développement de la conscience métalinguistique d'apprenants plurilingues conduit à passer en revue les travaux du courant du *Language Awareness* qui, comme mentionné auparavant, sont à l'origine des approches plurielles. En effet, un ensemble de recherches qui recoupent aussi le domaine de l'acquisition des langues (Gombert, 1996; Huot & Schmidt, 1996; Trévisse, 1994; etc.) s'intéressent au rôle de l'attention qui mène les apprenants, à un moment donné, à focaliser leur attention sur certaines données linguistiques et à mobiliser leurs savoirs en rapport avec ces données. Cette vision va de pair avec les propositions de Bialystok (2001) qui regroupent sous le terme de conscience métalinguistique un ensemble de processus, de connaissance, de compétence et de conscience. Ce phénomène décrit les propriétés explicites du langage. Afin de replacer ces conclusions dans la mise en pratique d'une approche combinée du *translanguaging* et des multilittératies sur le développement de la conscience métalinguistique, nous considérons qu'elles reposent sur un double postulat :

- La conscience métalinguistique soutient les processus d'acquisition de langue additionnelle par le repérage de données phonétiques, morpho-syntaxiques, lexicales ou pragmatiques. Ce repérage est favorisé par l'objectivation et la capacité à manipuler des données dans l'ensemble des langues des répertoires langagiers ;
- Le détour par l'observation de langues diverses plus ou moins connues sollicite la conscience des fonctionnements langagiers.

Du point de vue du rôle joué par l'acquisition de la maîtrise métalinguistique, Gombert (1996) mentionne que le processus de prise de conscience « de ce qui sous-tend les comportements linguistiques » (p. 40) permet ensuite à l'individu d'utiliser ses connaissances sur le langage et ses règles. S'il est difficile de postuler qu'elle soit une condition nécessaire à l'apprentissage de LA, elle joue en tout cas un rôle bénéfique dans le processus d'acquisition (Leow, 2000; Simard & Wong, 2001).

Une fois ce cadre posé, on peut donc considérer que le développement de capacités de manipulation et de réflexion sur des éléments de langage peut prendre une partie de ses sources auprès des apprenants et être prolongé dans les pratiques par la production de discours soutenue par la réalisation de tâches pour soutenir le traitement en profondeur de la langue. Moore (1995) rappelle d'ailleurs que le développement de la conscience métalinguistique dans les pratiques discursives est porté par deux habiletés qui consistent à porter l'attention des apprenants sur les formes du langage et à en manipuler les formes.

Une approche translanguagière de l'enseignement des langues soutient l'attention qui est portée aux différentes formes lorsque les langues présentes dans les répertoires langagiers des apprenants sont mises en relation. En ayant recours au *translanguaging* comme contenu de l'analyse, l'activation de la pluralité des codes se fait au point de vue interne de l'apprenant, mais aussi au point de vue externe en se demandant ce qui se passe avec cette langue, à ce moment, dans cet énoncé, dans ce contexte, etc. Mais, l'attention ne se limite pas aux seules dimensions linguistiques du langage. Elle peut être étendue aux dimensions pragmatiques et socioculturelles. Ainsi, des pratiques pédagogiques ancrées dans le *translanguaging* et les multilittératies vont plus loin que le développement de la conscience métalinguistique.

Pratiques pédagogiques ancrées dans le *translanguaging* et les multilittératies

Nous avons vu qu'il est difficile de faire l'impasse sur le rôle que joue la langue initiale, ainsi que sur les autres langues du répertoire linguistique dans les groupes et qu'il peut être bénéfique de suggérer des activités de manipulation de formes, d'énoncés, de concepts et de la traduction (Gentil, 2019). Un exemple de recherches menées à partir de pratiques pluri/multilingues qui tiennent compte de l'amplification de la conscience métalinguistique adossée à des objectifs pragmatiques est proposé par Bozhinova et al. (2020) et Gentil (2019). Il y est relevé que la tâche de production écrite est facilitée si les apprenants sont en mesure d'utiliser des énoncés disponibles en plusieurs langues et de prendre progressivement conscience des facteurs qui influent l'activation des langues (Narcy-Combes et al., 2019). Celles de Bozhinova et al. (2020) ont montré en particulier que la réflexion métalinguistique, peu active au ni-

veau débutant, peut être amplifiée par l'usage délibéré et combiné de modes multiples en plusieurs langues et d'outils numériques. Cette activation de la réflexion métalinguistique pluri/multilingue amène les apprenants à développer un système de contrôle flexible et contribue au processus de conscientisation (Bozhinova et al., 2020).

La pratique décrite par ces auteurs mobilise des énoncés pluri/multilingues mis à disposition des apprenants en amont de la tâche. Une possibilité complémentaire est de laisser les apprenants choisir et sélectionner ces énoncés. Cela permet de s'appuyer sur l'intégralité des ressources internes de leur répertoire langagier, sur la traduction ou la comparaison de fonctionnements langagiers. Deux dimensions semblent intéressantes à retenir :

- le recours à des outils numériques actuels tels que des correcteurs, de dictionnaires en ligne, traducteurs, etc. ;
- le recours à différentes formes de production de sens (textes, images, espace, son et discours).

En effet, certains de ces outils numériques proposent des corrections indirectes (Scribens, Bon Patron, Language Tool) favorisant la comparaison des mots et des énoncés dans différentes langues, le passage d'une langue à l'autre (Linguee, Reverso, etc.) ou la traduction (DeepL). Ils permettent de travailler sur des aspects pragmatiques et encouragent d'une part le développement de la conscience métalinguistique (Gentil, 2019). La traduction et la comparaison d'énoncés dans différents contextes en particulier participent à la mise en œuvre de processus d'apprentissage spécifiques d'une approche translangagière. Ce recours à différentes formes de production de sens, d'autre part, découle de la pratique translangagière. Il est en effet important que les activités pédagogiques des séances ne se contentent pas de rester dans le seul cadre de l'étayage (García, 2009) car l'authenticité (Ollivier, 2014) fait aussi partie de la stratégie d'un *enseignement translangagier*. Les échanges et la collaboration entre les apprenants sont ainsi encouragés par le biais de différentes formes de production de sens. Celles-ci favorisent la validité sociale des productions des apprenants en langue initiale et langue additionnelle et soutiennent leur réflexivité. Dans la pratique, l'usage adéquat de l'ensemble de ces moyens et outils est une façon d'aider les apprenants pluri/multilingues à prendre conscience de phénomènes langagiers qui ne se cantonnent pas au seul cadre des séances de cours, mais les aident à interagir dans des contextes sociaux et culturels différents.

Multilittératies, multimodalité et approche translangagière

Nous n'avons pas encore abordé les possibilités offertes par la nature trans-sémiotique des approches pédagogiques translangagières. On peut rappeler,

d'une part, que les individus ont, depuis toujours, utilisé la multimodalité (texte, aural, ressources visuelles, modes visuels, etc.) pour communiquer et produire du sens (Li, 2018). Il est, d'autre part, évident que les multilittératies, en phase avec la société du numérique, ont ouvert de nombreuses pistes pour amplifier, dans les pratiques d'enseignement-apprentissage, la dimension sociale et la production de sens (New London Group, 1996; Kress, 2003). En effet, les technologies soutiennent les apprentissages aux niveaux individuel et interindividuel (Springer, 2017) et on peut aisément imaginer que certaines tâches de production et activités pédagogiques aident les étudiants à déployer l'ensemble de leur répertoire langagier et à exprimer leur identité. En ayant recours à des langues différentes, des activités translangagières fournissent l'occasion d'établir des positionnements identitaires (Li, 2018) au moyen d'attitudes ou de signaux variés. Ces signaux (attitudes, mimiques, intonations, signaux affectifs) vont de pair avec l'énoncé d'un message, renforcent le contenu de ce dernier, le modifient ou l'infirmement.

L'engagement des étudiants dans la mise en œuvre de processus métacomunicatifs par le biais de certains types d'activités pédagogiques peut contribuer au développement langagier de LA et à celui de la conscience métalinguistique (Beauvais & Ryland, 2021). De plus, le choix de certains types de supports (forum, post, commentaires et/ou audio) de communication dans les séances de cours et en dehors est aussi l'occasion pour les étudiants de se familiariser aux différences entre le français standard écrit, et le français tel qu'il est utilisé sur internet ou sur les réseaux sociaux. Certains types d'activités, de ressources et de tâches encouragent donc à la fois des explications sur le sens du discours et le développement d'aptitudes d'ordre métacomunicatif. Ils font entrer les étudiants dans une démarche d'exploration et prolongent les dynamiques de découverte et d'expérimentation de codes variés. En effet, en partageant le travail, les apprenants ont la possibilité de lire ce que d'autres ont écrit, prendre du recul, mieux comprendre l'autre et réguler sa communication. La dimension sociale se trouve renforcée si ces activités sont ancrées dans les approches translangagières des séances, car elles offrent la possibilité d'associer récits, paramètres sociaux et communicationnels, et dimension métacomunicative. Ainsi, lorsque les activités sont appuyées sur des contenus qui paraissent pertinents et légitimes, elles ont plus de chance d'être socialement significatives (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019). Mais par rapport à certains moments d'échanges dans les séances de cours, les objectifs poursuivis sont plutôt d'ordre pragmatique (communicatif), linguistique et socioculturel.

Multilittératies, dimension sociale et approche translangagière

Ce qui vient d'être souligné, c'est le rôle que la dimension sociale joue sur les pratiques langagières en général, mais il est intéressant de mettre en avant

le fait que les entrelacements entre les langues du répertoire linguistique des apprenants et la langue additionnelle permettent d'exprimer de l'émotion, de parler de leur expérience, de leur histoire, etc. (Li, 2018). Une approche translangagière considère que l'apprenant n'acquiert pas la langue, mais adapte son corps et son cerveau à l'activité langagière (Li, 2018). Cela se rattache à ce qui a été dit auparavant sur la nature transcommunicationnelle et transsémiotique des pratiques. Rappelons néanmoins qu'une approche conventionnelle monolingue et basée sur la forme ou le code peut difficilement soutenir de tels processus. En effet, il ne s'agit pas de s'assurer de la conformité précise des usages qui sont faits des langues, mais plutôt de les encourager, de repérer ces moments d'adaptation pour solliciter de nouvelles itérations qui peuvent être guidées par l'enseignant.

Pour la mise en place de ces processus, on peut aller jusqu'à favoriser la manière dont différents systèmes sémiotiques ou modes rendent compte du même monde et participent, dans l'interrelation de cette multiplicité de modes entre textes, image et/ou audio, à la construction d'un sens d'ordre continu. Il s'agit aussi de donner la possibilité aux apprenants d'aborder des moyens de communiquer et une production d'informations (Dumas et al., 2009) sous différentes modalités (visuelle, verbale ou autre) qui calquent la communication naturelle (Dumas et al., 2009). Faire appel à des ressources sémiotiques diverses pour communiquer du sens encourage ainsi des affordances écologiques (Canagarajah, 2013) et des processus métacommunicatifs. Cela conduit, par exemple, à associer des images aux paroles puisque ces deux modalités participent chacune à la constitution de l'autre et du monde tel que nous le connaissons (Goodman, 1976). Au-delà des processus transsémiotiques, il existe, d'autre part, un cycle de (re)sémiotisation expliqué par Li (2018). Celui-ci est notamment présent lorsque les utilisateurs d'une langue mobilisent différents moyens et types de signes afin de communiquer à travers les contextes. En passant d'un mode sémiotique à un autre, ils font émerger de nouvelles significations suscitées par la mise en œuvre d'une approche translangagière.

Pour résumer la discussion menée jusqu'à présent, il semble que la théorie du *translanguaging* permet la mise en œuvre d'une approche pédagogique qui suscite des possibilités d'action pour le développement des compétences métalinguistiques, socioculturelles, métacommunicatives et pragmatiques. Il s'agit ensuite d'envisager comment traduire ce cadre en pratiques réelles.

Mise en œuvre de l'approche translangagière

Le tableau 1 fait une synthèse des activités qui ont été proposées aux étudiants pendant deux semestres, ce qui représente environ 48 h de cours. Cette synthèse donne une vision globale de la manière dont a été traduite une interprétation des concepts du *translanguaging* et des multilittératies pendant les

TABLEAU 1

Synthèse de l'organisation de l'approche pédagogique et exemples d'activité et de tâches

Sollicitations pour les échanges de type métalinguistique	Type de tâches et de production en LI et LA	Ressources mises à disposition au choix des apprenants
<ul style="list-style-type: none"> ● ES1 Ordre des mots dans la phrase (comparaison des langues) ● Sollicitation de l'enseignant (relations syntagmatiques, etc.) ● Discussion de groupe (apprenant-apprenant, apprenants-enseignant) 	<ul style="list-style-type: none"> ● T1 Pourquoi apprendre (ma) cette langue (et pas le français) ? (Oral ou écrit) 	<ul style="list-style-type: none"> ● P1 Dictionnaires de contexte (Linguee, Reverso, etc.) ● Traducteurs (DeepL) ● Correcteurs en ligne (correction indirecte, Scribens, Bonpatron)
<ul style="list-style-type: none"> ● ES2 Les expressions imagées (ressource en plusieurs langues) 	<ul style="list-style-type: none"> ● T2 Mes mots préférés dans plusieurs langues – Ressources : vidéo enrichie – Partage des productions dans un forum en ligne et échanges en groupe d'apprenants 	<ul style="list-style-type: none"> ● Enoncés en français (banque de données)
<ul style="list-style-type: none"> ● ES3 Compétences socioculturelles : communiquer en situation, quelles différences ? 	<ul style="list-style-type: none"> ● T3 Des mots et des images Un poème multimodal en plusieurs langues – Partage des productions dans un forum en ligne et échanges en groupe 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ensemble de micro-tâches d'association, comparaison, etc.
	<ul style="list-style-type: none"> ● T4 Petite biographie langagière 	<ul style="list-style-type: none"> ● Exemples de questionnaires à ajuster

séances. On y retrouve aussi les moyens envisagés pour le développement des compétences métacognitives et la pensée critique ainsi que les pratiques trans-langagières qui ont cherché à rendre les processus de production plus fluides (cf. tableau 1).

Pour ce qui est du travail mené pendant l'ensemble des séances, celui-ci imposait, en résumé, aux étudiants de :

- réaliser 2 à 3 tâches ;
- choisir des ressources en LA et en trouver de nouvelles ;
- chercher des images si besoin et des outils pour produire des ressources multimodales ;
- négocier le travail à faire dans les groupes d'apprenants selon les sollicitations de l'enseignant (partage des tâches de lecture, des activités à réaliser, etc.) ;
- sélectionner selon leur besoin des ressources sur lesquelles s'appuyer et avoir recours à la traduction si nécessaire ;
- déposer et partager les réponses aux tâches dans un forum ce qui permet de distribuer la connaissance.

À partir de là, la méthodologie d'analyse de ces pratiques a consisté à savoir quelles possibilités d'action ont été offertes et à obtenir une vision holistique.

Méthodologie d'analyse et de l'évaluation des apports de l'approche translangagière

Afin de comprendre ce que l'approche retenue offre aux étudiants et aux enseignants, le concept d'affordance (Canagarajah, 2013; Gibson, 2000; van Lier, 2000) aide à capturer un ensemble de possibilités d'actions offertes par les contenus didactiques et pédagogiques des séances de cours.

En procédant à une simplification du concept des affordances, on peut retenir qu'elles sont des possibilités d'actions (Aronin & Singleton, 2012b) qui sont permises par certaines propriétés d'un élément ou d'un événement « fonctionnel » situé dans un environnement et qui oriente des actions d'une certaine manière. La notion des affordances langagières qui nous intéresse pour cette étude est surtout celle qui a été proposée par van Lier (2004) qui les envisage sous des dimensions sociales. Les affordances langagières selon van Lier font référence aux possibilités qu'ont des locuteurs d'une langue de se mettre en relation et qui « peuvent susciter et rendre possible des actions langagières complémentaires » (p. 95). Ainsi, les affordances contribuent à fournir une vision globale du langage en tant que ressource pluri/multilingue, multisémiotique et multimodale pour la construction du sens (Li, 2018).

Dans cette étude, on retiendra aussi que selon Dewaele (2010), « les affordances des apprenants dépendront de leur perception des qualités d'une nouvelle langue et de la quantité de connaissances interlinguistiques et intralinguistiques qu'ils pourront mobiliser lors de l'apprentissage de cette nouvelle langue » (p. 106).

Enfin, notons qu'en contexte pédagogique, les dimensions de l'activité dans le concept d'affordance sont mises en opération dans des tâches qui offrent

des possibilités d'action (Dey-Plissonneau & Blin, 2016). Cette dimension de l'activité nous permet de focaliser sur les actions des apprenants et celles de l'enseignant.

En peu de mots, ce qui nous intéresse donc pour mener à bien nos analyses, c'est d'obtenir une vision holistique des pratiques et de mettre en relief l'émergence des phénomènes en jeu au sein d'interfaces constituées de langage(s) et d'apprenants réunis dans un environnement donné (Aronin & Singleton, 2012a).

Méthodologie d'analyse et types d'affordances

Dans la typologie des affordances qui a été retenue, on a choisi ne pas distinguer le langagier du non-langagier en considérant que le langagier est un assemblage entre des « objets » qui contribuent à la production du discours et du sens (Paveau, 2012; Li, 2018). Elle reflète les pratiques pragmatico-discursives qui découlent de processus sociocognitifs et conduisent les apprenants à redéfinir certains aspects textuels, intertextuels et procéduraux. Certains types d'affordances peuvent contenir des combinaisons de ressources et des marques de créativité qui servent la production de sens. Pour ce qui est des affordances de type métalinguistique, nous nous sommes basée sur les manifestations à l'oral (échanges) ou dans les écrits qui indiquent les moments où l'attention des étudiants a été concentrée sur certaines représentations mentales (Bialystok, 2001). Les types d'affordances du tableau 2 tiennent compte du cadre théorique sans pour autant chercher à faire entrer l'ensemble des données qui émergeront du codage dans chacune des catégories.

Dans ce même tableau 2, les affordances langagières sont déclinées en affordances en langues additionnelles et langue(s) initiale(s). Le *translanguaging* y est abordé comme contenu de l'analyse en s'intéressant à ce qui se passe à cet endroit avec cette langue. Ce qui est aussi entendu dans ce type d'affordance concerne des possibilités d'action qui montrent la manière dont les apprenants utilisent ou se servent des tensions, des conflits entre les différentes langues, lorsqu'ils abordent leur apprentissage de langue additionnelle. Pour les identifier, le contexte et le profil des apprenants sont ensuite présentés en détail.

Contexte et profils des étudiants

Cette étude a été menée auprès de 28 étudiants de niveau A2 en français qui ont suivi l'ensemble des séances de cours sur le semestre. Une majorité d'entre eux a un projet de poursuite d'études ou un projet professionnel. Seules deux étudiantes ont pour objectif d'apprendre le français pour des raisons personnelles. Le tableau 3 fait mention des langues initiales connues en début de cours.

TABLEAU 2
Typologie et description des affordances codées

Types d'affordances de l'approche translangagière et des <i>Multilitératies</i> comme stratégie de l'enseignement	Description	Code
Affordances langagières pluri/multilingues	Possibilités d'action langagières de LA	PALI
	Possibilités d'action en lien avec la langue initiale	PALP
	Possibilités d'action en lien avec des langues « passives » (nombre de langues en présence en début des séances et le nombre des langues en présence en fin de cours (langues passives))	PALA
Affordances langagières de type métalinguistique	Possibilités d'action de type métalinguistique syntaxique à partir d'échanges dans les séances de cours ou identifiées dans les productions	PAMétal
	Possibilités d'action de type métalinguistique lexical	PAMéta2
	Possibilités d'action de type métalinguistique phonétique	PAMéta3
	Autres possibilités d'action de type métalinguistique	PAMétaAT
Affordances langagières de type socioculturel, métacommunicatif	Possibilités d'action offertes par une dimension sociale des activités et tâches proposées	PAMétaTrans
Affordances des ressources transémotiques (images, sons, vidéo)	Possibilités d'action offertes par l'usage de ressources multimodales (images, son, images interactives, vidéos, etc.)	PAMétacomm
Affordances langagières mobilisant des ressources qui contribuent à la production de sens	Possibilités d'actions des outils pour le soutien et le développement de la fluidité de la production (identification, par exemple, de la traduction en tant qu'ensemble spécifique de développement de compétences	PATrad

TABLEAU 3
Profil langagier des étudiants (langues initiales)

Langues initiales des étudiants (G1, n = 13)	Langues initiales des étudiants (G2, n = 15)
Espagnol (3)	Espagnol (4)
Turc (1)	Arabe (2)
Tamoul (1)	Anglais (2)
Arabe (2)	Ukrainien (1)
Vietnamien (1)	Portugais (2)
Chinois (2)	Allemand (1)
Coréen (2)	Chinois (3)
Portugais (1)	

Nature du corpus recueilli

Une partie des productions écrites a été proposée au choix. Le corpus comprend :

- entre une et deux production(s) écrite(s) par apprenant [n=56] qui sont constituées des réponses aux tâches T1, T2, T3 et T4 de l'ensemble des deux séances ;
- trois enregistrements de séquences de cours d'une durée de 30 minutes pour évaluer les formes que peuvent prendre une partie des échanges oraux synchrones³.

D'autre part, des données complémentaires ont servi à confirmer une partie des analyses, il s'agit :

- des statistiques issues de la plateforme d'apprentissage (Moodle) concernant le partage des productions qui a aussi servi de support pour les ressources du cours de manière asynchrone⁴. Ces statistiques ont permis de vérifier, d'une part, l'intérêt porté par les étudiants aux productions de leurs pairs et, d'autre part, l'usage des outils suggérés dans les ressources du cours ;

³La durée réelle des enregistrements est en réalité plus importante que les 30 minutes indiquées, cependant ne sont ici pris en compte que les enregistrements dans lesquels les apprenants ont donné leur accord écrit pour une publication.

⁴La plateforme d'apprentissage Moodle permet le recueil de données statistiques de consultation de certaines ressources. Ces statistiques font partie de ce que l'on appelle plus largement les statistiques d'apprentissage. Ceux-ci ont contribué à la collecte d'informations propos des usages des ressources pédagogiques des séances de cours.et au croisement des données recueillies dans le corpus.

- d'un bilan dans lequel il est demandé aux étudiants de parler de la manière dont ils ont utilisé les dictionnaires de contexte, les correcteurs en ligne, etc.

Méthodologie de l'étude

La méthodologie de l'étude repose sur une recherche-intervention (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019) puisque nous agissons sur notre propre *système* d'enseignement. L'approche des données se consacre aux possibilités d'actions offertes aux étudiants et à l'enseignant, autrement dit aux interactions entre enseignants et apprenant, entre les apprenants et l'ensemble des ressources des séances de cours.

Approche et analyse des données

Les productions des apprenants comportent un ensemble d'éléments de ce qu'ils ont perçu dans les sollicitations des tâches et dans celles des activités pédagogiques. Ces possibilités d'actions offertes par les contenus pédagogiques (cf. tableau 1) passent par la production d'un discours composé d'*unité de sens*. Entrent aussi en ligne de compte dans l'activité des étudiants des ressources complémentaires (vidéo, ressources internet, etc.) auxquelles les apprenants ont parfois fait appel pour répondre à la tâche. Pour procéder à notre analyse, nous avons choisi de ne pas mener en amont de catégorisation des données. Le cadre conceptuel de typologies d'affordances potentielles (cf. tableau 2) guide l'analyse sans pour autant décider des résultats à produire. Le codage des données et son analyse sont donc interprétatifs et qualitatifs (Miles & Huberman, 1994). En procédant ainsi, il a été ensuite possible de dégager une première série de catégories d'affordances et d'en analyser les types. L'analyse de contenu a suivi un double procédé de codage manuel et automatique à partir du logiciel Atlas.Ti 9 et du logiciel Voyant Tool qui permettent de garder en vue un ensemble de cooccurrences sans ordre préétabli (Barry, 1998). Notons qu'il s'est avéré difficile pendant le codage de séparer certaines affordances en sections distinctes (Aronin & Singleton, 2012b). Néanmoins, cela a permis, de manière complémentaire, d'appréhender l'entrelacement de l'ensemble des données.

Présentation des résultats de l'analyse des données

L'ensemble des résultats est présenté dans le tableau 4. Il nous faut préciser que pour des raisons de clarté, la description détaillée de certaines typologies a été supprimée dans la présentation des résultats. Dans ce tableau, les résultats du codage des données des séances de cours sont présentés séparément des autres types de tâches parce que le traitement des données n'a pas été le même. De plus, dans l'étayage ont été pris en compte les moments d'interaction des étudiants entre eux ou dans les échanges avec l'enseignant.

TABLEAU 4
Présentation des résultats de l'analyse des données

Types d'affordances de l'approche translangagière	Types d'affordances	Nombre d'occurrences
Résultats d'analyse des productions des apprenants [n = 58]		
Affordances langagières pluri/multilingues	PALA	26
	PALI	56
	PALP	18
Affordances langagières de type métalinguistique Type d'affordance métalinguistique : lexicales, syntaxiques, prononciation, autre type (pragmatique, socioculturelle, etc.)	PAMétaT1	5
	PAMétaT2	24
	PAMétaT3	10
	PAMétaAT	21
Affordances langagières de type socioculturel et métacommunicatif	PAMétacomm	24
	PAMétaTrans	36
Affordances langagières mobilisant des ressources qui contribuent à la production de sens	PATrad	24
Résultats d'analyse des séances avec l'ensemble des apprenants [n = 3]		
Affordances langagières pluri/multilingues Type d'affordance métalinguistique : lexicales, syntaxiques, prononciation, autre type (pragmatique, socioculturelle, etc.)	PALA	9
	PALI	9
	PALP	2
Affordances langagières de type métalinguistique	PAMétaT1	4
	PAMétaT2	6
	PAMétaT3	0
	PAMétaAT	5

Analyse des résultats

Les résultats du codage et les analyses sont répartis en trois parties. Une première partie rend compte des affordances offertes dans l'ensemble du corpus recueilli. La deuxième est consacrée à l'analyse des affordances offertes au développement de la conscience métalinguistique des étudiants pendant les séances de cours. La troisième aborde les affordances pluri/multilingues et les phénomènes émergents propres aux pratiques translangagières.

Analyse des affordances offertes aux multilittératies

Dans l'ensemble du corpus, on peut observer que tous les types d'affordances sont répartis dans les différentes activités pédagogiques des séances. Néanmoins, certains d'entre eux se retrouvent plus fréquemment dans des tâches

spécifiques, par exemple T1, T2 et T3. Dans les productions des apprenants en réponse à la tâche T1, il existe un nombre plus élevé d'énoncés qui comprennent des marques de discours métacommunicationnels (n= 16), tandis que l'usage de ressources transsémiotiques est en proportion plus important dans T2. Les tâches T1, T2 et T4 proposent d'utiliser *le langage pour parler du langage* pour ensuite observer les produits des uns et des autres et soutenir la production de sens. On peut ensuite ajouter, dans les possibilités d'actions offertes par les tâches T1 et T2, que les étudiants utilisent des procédés discursifs pour mettre en relief certains mots ou certains aspects du fonctionnement langagier de LI ainsi que le montre cet exemple d'explication inclus dans la réponse à la tâche : « Pour terminer cette petite comparaison en espagnol nous ne faisons pas la liaison, ce qui en fait une langue facile à écouter et à comprendre ». Ces procédés découlent de la nature même de la tâche, mais ils sont aussi des moyens d'établir un contact avec le lecteur et de faire réagir le destinataire. La présence de marqueurs métacommunicationnels comprend non seulement des procédés discursifs, mais aussi des smileys. Cela indique donc que les tâches T1 et T2 ancrent le travail des étudiants dans une dimension sociale située. On retrouve des fonctionnements similaires avec la tâche T4 comme dans le commentaire déposé par cet étudiant dans le forum qui accompagne sa réponse à la tâche : « Bonsoir professeur et mes camarades, voici, mon travail Autobiographie Langagiere ». L'ensemble de ces affordances de type métacommunicationnel permet aux apprenants de communiquer des émotions, ou de jouer avec la langue.

En procédant à des analyses de contenu plus approfondies, nous avons relevé des occurrences de différentes fonctions de type conversationnel (Jakobson, 1960, cité dans Lombart & Fairon, 2020). Certaines productions sont très marquées par les scripteurs qui expriment leur caractère ou leurs valeurs et s'adressent bien à un lecteur supposé (Ollivier, 2014) comme on le constate dans cet extrait de production d'un apprenant : « Est-ce que voulez-vous savoir pourquoi... Accompagnez-moi pour le découvrir ! ». Ces types d'énoncés soulignent qu'un type de tâche T1 et T2 permet de rapprocher les situations à l'écrit de situations d'interactions.

Possibilités d'actions des outils de traduction et de comparaisons de langues

Les affordances offertes par les outils de traduction et de comparaisons de langues se retrouvent dans toutes les tâches. On remarque la trace des outils de traduction et de différents types de dictionnaires (de langue française, de contexte, etc.) surtout dans productions en réponse aux tâches (T1, T2 et T3) lorsqu'il s'agit de comparer des langues, mais on en voit aussi la trace dans la production de sens. Ce type de marques correspond aux moments où les apprenants cherchent à l'aide de différents moyens et de processus créatifs

à ne pas rompre une production de sens. Dans ces cas précis, on peut dire qu'une partie des énoncés garde les traces de recompositions soutenues par différents outils d'aide à la rédaction dans certains énoncés qui mettent en relief les besoins langagiers des apprenants en réponse à la tâche. En effet, la création de contenu se fait avec le souci de ne pas abandonner les règles de l'écrit en français. Par exemple, dans cette proposition de poème de la tâche T3, les parties soulignées montrent les ajustements faits par l'étudiante :

Puzzle, je le prends quand je suis seule.

J'aime le puzzle, il me laisse calme.

Résous ces images brisées,

Imaginer la ressemble quand ils sont complets.

Puzzle, I take it when I'm alone.

I like the puzzle.

Solve these broken images,

Imagine what it looks like when they're full.

拼图，我会自己一个人的时候会拿起它。

我喜欢拼图，它使我平静。

Ce poème a d'abord été rédigé en français lors d'une séance de cours. Certaines parties des textes en chinois, anglais et français semblent ne pas avoir été traduites : « il me laisse calme », par exemple, existe en français et en langue chinoise, alors qu'en anglais, cette phrase n'est pas traduite. D'autre part, la partie de la phrase « je le prends » en français paraît s'appuyer sur l'anglais alors qu'en langue chinoise, le sens original semble davantage correspondre à « ramasser » ou au verbe « réunir ». Il en est de même avec « what » qui devient « la » en français. S'il semble difficile d'approcher exactement les raisons qui motivent ces choix sémantiques, ces traces témoignent néanmoins d'un ensemble de manipulations dynamiques de l'intégralité du répertoire langagier. Notons qu'une simple approche monolingue ou de passage d'une langue à l'autre ne permettrait pas de voir ici que l'étudiante puise dans ce répertoire les informations dont elle a besoin et procède à des ajustements pour rédiger son poème.

De manière générale, le codage des énoncés a révélé que la planification, la rédaction et la révision de certains textes ont été facilitées par l'outil numérique (dont font partie les correcteurs en ligne). Si une partie des usages réguliers des dictionnaires de contexte a été confirmée dans les échanges avec les étudiants, il aurait été cependant intéressant de consacrer plus de temps afin de leur demander de manière plus précise comment ils y ont recours. On

peut ajouter que, dans les séances de cours, ces aspects auraient gagné à être davantage exploités et accompagnés.

Possibilités d'actions offertes par l'usage d'artefacts transsémiotiques

Comme mentionné auparavant, les apprenants sont libres d'intégrer des images, d'autres sortes de médias ou modalité dans leur production. La tâche (T2, n=32) est celle qui offre le plus de possibilités d'action pour l'association d'images et de sons aux écrits. Ces images, sons et vidéos sont des contenus sémantiques qui accordent plus de sens aux mots (cf. T2) et que les étudiants choisissent d'ajouter en complément des langues initiales et additionnelles. Les images complètent ce qui ne peut être exprimé par le langage (Kress, 2003). D'autre part, on trouve dans une partie des productions (n=2) de timides approches d'hypermédias façonnés qui sont des mélanges interactifs d'écrits, d'images, de sons et de graphiques de littératies visuelles. Avec une moyenne de deux images par production dans la tâche T2, aucune d'entre elles n'est ajoutée sans le secours du texte qui semble être un support indispensable. Elles permettent sans aucun doute une interprétation plus large du contexte par le lecteur, en particulier pour la tâche T3.

D'un côté, on peut déduire du recours aux images ajoutées au texte qu'il contribue à construire des relations sémantiques signifiantes. En effet, si les étudiants les utilisent, c'est qu'ils ont ressentent le besoin. D'un autre côté, ce travail est réflexif dans le sens où cela signifie qu'ils sont parvenus à définir le but des images qu'ils ont pris le temps de sélectionner, de prendre en compte les relations des images entre elles avec le texte et d'en évaluer les aspects esthétiques, techniques et sociaux. Ces images sont aussi des outils qui calquent les moyens de communication qu'ils utilisent au quotidien. Dans la grande majorité, les traitements d'images, de sons et de vidéos sont donc pertinents et créatifs. On peut noter que la dimension sociale implicite des images associées au texte permet de donner du sens au contexte des tâches T1 et T2, de transmettre et d'appréhender les « messages » d'autres apprenants selon des processus qui sont ancrés aussi bien dans l'interaction sociale (Dagenais, 2012) que dans un cadre culturel partagé.

Pour terminer cette partie d'analyse des possibilités d'actions offertes par les multilittératies, il semble que la réponse des étudiants aux tâches permet la construction de textes qui approfondit leur réflexion sur les langues, et ce, de manière asynchrone. Ce faisant, ces réponses offrent des possibilités d'actions complémentaires qui peuvent déclencher une interaction entre les lecteurs supposés (les autres apprenants et l'enseignant) qui se rapproche de celle qui est vécue dans les séances de cours.

Analyse des affordances offertes au développement de la conscience métalinguistique

On constate que les séances de cours suggèrent davantage de possibilités d'actions pour des échanges orientés sur une réflexion métalinguistique spécifique, ce qui est normal étant donné les sollicitations de l'enseignant pour l'organisation de la nature des échanges, par exemple dans l'échange ES1 que nous aborderons en détail dans la partie suivante. Pour ce qui est des réponses aux tâches, malgré quelques rares épisodes réflexifs des apprenants sur les relations syntagmatiques entre les langues initiales et le français, elles mettent davantage en jeu une réflexion métalinguistique orientée sur le lexique.

Comme l'indique le tableau 1, une partie des séances des cours repose sur des échanges entre l'enseignant et les étudiants à partir de questions posées sur certains aspects du français, activité de comparaison des langues (Auger, 2010) qui est d'ailleurs suggérée dans les approches plurielles. Une autre partie de ces échanges se réalise aussi au sein des groupes d'apprenants.

Dans l'extrait de la séance qui suit, l'activité de manipulation de type morphosyntaxique (Byalistok, 2001) prend sa source dans l'observation du fonctionnement de la phrase en français comme on peut le constater dans cette discussion entre étudiants⁵ :

- T.** ... Vous parlez juste avec la conjugaison du verbe : tu manges et je//hum. Tu peux seulement utiliser la conjugaison.
- F.** ... En espagnol, je pense que pour ça, on peut parler juste avec la conjugaison du verbe. Il n'est pas nécessaire de ajouter le sujet, juste le nom avec le verbe.
- T.** ... Oui, tu peux l'enlever ...
- F.** ... Mais ça dépend parce que si tu regard(es)er les poèmes, d'écriture, comme ça, pour moi, (ce) n'est pas une chose de la manière d'écrire, n'est pas une chose vraiment formelle. Si tu veux écrire le sujet, tu (peux) préciser ça.
- S.** ... Maintenant je comprends que (pourquoi) tous les jours, Léa a demandé à vous qui parlez espagnol, n'oubliez pas (à vous) écrire le sujet !
- T.** ... Nous n'avons la possibilité pas d'écrire le sujet ...
(Rires)
- T.** ... Est-ce que c'est quelque chose qui ressemble à notre ... la structure du coréen, ça ressemble à la nôtre ... à notre langue ? ...
- S.** Je pense que coréen, n'est pas comme (le) japonais, c'est très difficile à écrire ... mais la phrase (en coréen, comme en japonais) est la même chose. D'abord, le sujet, objet et il faut finir la phrase avec euh ...
- F.** Un verbe ? ...

⁵Dans la transcription des dialogues, les points de suspension de début de phrase et en milieu de phrase servent de raccord avec ce qui précède. Les mots placés entre parenthèses sont ajoutés pour faciliter la lecture des dialogues des apprenants.

- S. ... Oui, un verbe ... Pour nous, c'est très compliqué pour apprendre anglais, pour écrire.

Dans l'échange, S. prend conscience des raisons qui motivent l'enseignant d'un autre cours à insister afin que les étudiants hispanophones placent correctement le sujet dans la phrase en français. On y voit bien que l'attention aux formes est portée par l'interaction et la réflexion. Cet échange fournit par ailleurs à l'enseignant des indications sur la manière dont la langue initiale contribue au développement de la langue additionnelle (Cummins, 2000; García & Li, 2014). La remarque de l'étudiante S. permet le développement d'une compréhension conceptuelle du français, de l'espagnol et du coréen avec des possibilités offertes pour faire preuve d'abstraction, isoler, établir des liens avec d'autres concepts grammaticaux. Un autre point à relever est l'attention portée aux formes, au sens et aux fonctionnements langagiers. Cela est d'autant plus intéressant lorsque cette attention se construit à partir du discours des étudiants :

- K. Pour moi, écrire en français n'est pas facile parce que je traduis d'abord de ma langue maternelle, puis en arabe, et puis ... ensuite en français, donc ... C'est pas facile ...

Ces échanges sont à la fois des épisodes discursifs et des discussions métalinguistiques. Ce sont des activités à part entière qui permettent de résoudre des problèmes en français en invitant la pluralité des langues. L'étayage ne se construisant pas uniquement à partir du discours de l'enseignant, les questions et réponses des apprenants permettent de jouer avec les règles et les normes. Les dialogues les entraînent aux fonctions incitatives, heuristiques et métalinguistiques. C'est donc l'apprenant qui médiatise et construit les relations entre langues initiales et langues additionnelles. Ces épisodes et ces possibles interférences rappellent par ailleurs que les opérations d'appropriation et les stratégies d'apprentissage d'une langue (Py, 1991) sont peu prévisibles.

On peut aussi noter que certaines affordances sont plus révélatrices de la dynamique en jeu de l'ensemble des langues du répertoire langagier que d'autres. Dans les échanges ES3 qui portent sur les expressions imagées, les étudiants sélectionnent librement des expressions dans différentes langues et essaient de trouver des équivalents en français ou de les traduire. Les échanges offrent ensuite des possibilités de réfléchir au niveau lexical et culturel de manière partagée. L'extrait qui suit montre de quelle manière les apprenants et l'enseignante se saisissent de moments pour partager le sens de ces expressions en plusieurs langues :

- I. Chez nous, faire la vache, c'est ne pas écouter ... Je vous parle, vous ne voulez pas écouter, vous faire la vache.

- E. Ah oui ? En français, on peut dire il fait la vache ça ... Je vous veut dire il est paresseux ou peut-être ce qui se rapproche, c'est ... c'est la vache qui voit passer le train⁶.
- I. ... Être à cheval sur quelque chose ... Il se trouve dans notre langue aussi, c'est la même chose, se jeter dans la gueule du loup, c'est la même chose.
- E. Ces expressions-là, ce sont les mêmes ? Mais c'est pas en arabe. C'est en quelle langue ? Je sais pas bien prononcer, c'est en ? ...
- I. ... C'est en langue maternelle, c'est en toubou.
- E. ... Toubou ? C'est ça ? Je prononce bien ?...
- I. ... Oui, la langue maternelle.
- E. Oui, la langue maternelle. Vous parlez trois langues, c'est ça ? Peut-être plus ? ...
- I. ... Trois. Oui, avant, je pensais pas mais maintenant, avec ce (que) vous m'avez dit, je peux dire (que) je parle trois langues.

Ce type d'activité et de réflexion métalinguistique n'est cependant pas spécifique à une approche translangagière. Ce qui est en revanche plus révélateur de la dimension translangagière de ce type d'affordance, c'est la manière dont l'étudiant I. fait reposer cette activité sur l'ensemble des langues de son répertoire langagier. En effet, comme le montre l'extrait de manière implicite, questionné en début de cours, cet étudiant dit parler deux langues : l'arabe et un peu de français. En insistant un peu, il finit par dire qu'il parle une langue « locale », un « dialecte ». Progressivement, dans les séances de cours, il commence à mentionner et à utiliser cette langue initiale lorsqu'il fait des comparaisons avec le français. Dans cette séance sur les expressions imagées, il se rend compte que les expressions en toubou sont plus proches des expressions en français que l'arabe.

D'autre part, l'arabe occupe ici une place intéressante. D'abord présenté par l'étudiant comme langue initiale unique, son statut évolue ensuite au fur et à mesure du cours, comme langue ressource parmi d'autres.

Affordances pluri/multilingues et phénomènes émergents propres à la pratique translangagière

Comme on vient de le voir, les résultats des analyses des affordances langagières confirment une évolution dans le temps du processus de conscientisation qui aide à gérer l'ensemble du capital langagier et culturel. Cette prise de conscience se matérialise en particulier lorsque l'étudiant K. exprime sa difficulté à passer de la langue toubou à l'arabe pour ensuite arriver au français. Un positionnement relatif de la pluralité des ressources linguistiques est visible

⁶Dans ces échanges et les précédents, les initiales correspondent à celles de noms fictifs d'étudiants et l'initiale « E. » correspond à celle de l'enseignante.

non seulement dans les séquences enregistrées, mais aussi dans certaines productions écrites d'autres étudiants arabophones ou anglophones en réponse aux tâches T1, T2, T4. Pour ces apprenants, ces tâches semblent avoir été l'occasion de faire passer ces langues qu'ils qualifiaient au départ de langues locales secondaires (yoruba, kanembou, toubou, etc.) en première place. On peut donc considérer que ces tâches contribuent au développement de l'identité de certains apprenants. Cette prise de conscience est importante pour les étudiants comme pour les enseignants pour mieux comprendre d'éventuelles interférences entre les langues du répertoire langagier. On peut donc soutenir que ce type de pratique du *translanguaging* permet qu'une partie des langues des répertoires langagiers ne soit pas supprimée (García, 2009).

Outre cela, nous avons vu qu'une position relative de la langue ressource est visible dans les possibilités d'actions offertes par les tâches. L'analyse des affordances des tâches T2, T4 et surtout T3 montrent que, lorsque les étudiants rédigent dans différentes langues, le nombre d'énoncés varie selon l'effet et le message qu'ils souhaitent produire sur le lecteur. Ce sens se construit dans une acceptation sociale et en interaction de « personne à personne », par exemple dans les tâches T2 et T4. Le passage par l'anglais ou par les traductions en anglais en réponse à la tâche T4 montre que les étudiants ont conscience qu'ils seront lus par d'autres et que cela permettra aux lecteurs potentiels d'aller vers d'autres types de LI (chinois, coréen, turc, vietnamien, etc.). Tous ont recours aux systèmes d'écriture de ces langues sans passer par des transcriptions.

Les affordances liées à la langue initiale et aux langues additionnelles sont mieux représentées dans T2 et surtout dans T3 et T4. De plus, les usages qui sont faits des langues initiales sont très variés. Certains étudiants mobilisent quelques énoncés ou phrases, tandis que d'autres n'hésitent pas à rédiger des paragraphes entiers en LI. Cette variation quantitative et qualitative marque bien les possibilités d'action offertes par ce type d'approche pédagogique qui permet de tenir compte des motivations de chacun et des individus en particulier.

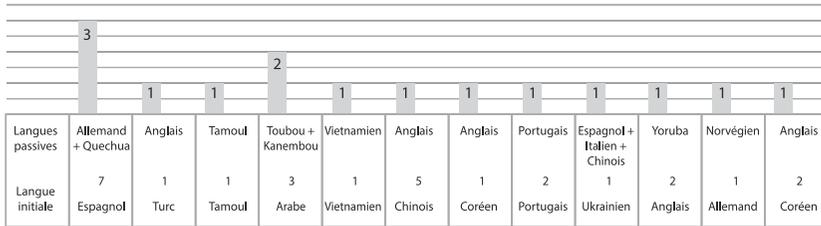
La répartition des différents types d'affordances langagières indique de manière complémentaire la présence d'autres langues issues des répertoires langagiers des étudiants (n=18). Selon Billiez (2011), cette présence est à associer à la compétence « passive » dans d'autres langues, autrement dit des langues que les apprenants sont capables de comprendre, associées au texte, avec une modalité de communication plurilingue croisée. Le tableau 5 montre les langues que nous avons identifiées dans les deux groupes d'apprenants.

Ce même tableau (tableau 5) dresse un bilan des langues qui ont été progressivement incluses dans les activités de cours dans les deux groupes. En fournissant un ensemble de possibilités aux étudiants, on voit qu'ils ont été en mesure d'inclure les langues qu'ils souhaitent sans qu'aucune contrainte ne

TABLEAU 5

Répertoire des langues émergentes dans les activités translangagières mises en œuvre dans les deux groupes d'apprenants (n = 28)

Langues initiales et langues "passives" émergentes



soit vraiment donnée comme c'est le cas pour la tâche T4.

L'apparition de ces langues semble ainsi résulter de la modification des pratiques suscitée par les activités du cours. C'est le cas (cf. tableau 4) de trois langues (espagnol, italien, chinois) associées à l'ukrainien qui est la langue de cette apprenante. Dans l'exemple suivant, on voit que la tâche (4) lui permet de choisir la manière dont chaque épisode langagier prend tout son sens dans son texte :

Comme un enseignant et écrivain ukrainienne de XX siècle, Vasyl Sukhomlinsky, a dit : ... Шоб любити — треба знати, а щоб проникнути в таку тонку й неосяжну, величну й багатогранну річ, як мова, треба її любити — Василь Сухомлинський.

Les apprenants se saisissent, d'autre part, de la possibilité d'entrelacer les langues, de les juxtaposer et d'en examiner les différences :

El es muy aguacatao y no quiere salir a divertirse. Il est très (aguacatao) et ne veut pas sortir et s'amuser.

Ici aussi, on peut noter que les tâches T2, T3 et T4 offrent des possibilités d'actions variées qui s'entrecroisent de moments réflexifs sur le lexique, les sons et les dimensions pragmatiques. Un certain nombre d'étudiants choisit de présenter des mots qu'ils considèrent comme « intraduisibles ». Dans ce cas, ils n'hésitent pas à placer ce mot au milieu de phrase en français, comme le montre l'exemple ci-dessus.

Nous n'avons pas encore abordé les types d'affordances en langue additionnelle ni ceux qui n'entrent dans aucune catégorie métalinguistique répertoriée (n=21). L'exemple de production écrite suivant est représentatif du type d'affordance en réponse à T1 que nous avons classé dans cette catégorie :

Surtout, si tu apprends la langue de la même famille de langues, comme la nouvelle langue de langues slave ou des langues romane ou des langues germanique, les connexions et la compréhension de la différence et de la similarité

entre ces langues pourra t'aider de créer une image de langue complexe et précise dans ta tête.

Ces affordances montrent que les tâches amplifient les possibilités d'actions avec un transfert des postures de l'apprenant vers le rôle d'expert. En laissant les apprenants libres de choisir, il nous semble que les tâches accordent une place centrale à la création et à la production de sens de l'enseignement-apprentissage, tant pour l'apprenant que pour l'enseignant (Li, 2018). On peut en conclure que l'ensemble des activités favorise l'émergence d'une conscience métaréflexive et métalinguistique approfondie sans pour autant s'arrêter à ces seules dimensions.

Discussion et conclusion

Cette recherche-intervention a cherché à explorer des moyens de rendre certains concepts du *translanguaging* et des multilittératies applicables dans des approches pédagogiques en contexte institutionnel d'enseignement du français. Cette mise en pratique auprès des enseignants ne s'est pas révélée aussi participative que nous le souhaitions au départ. C'est en effet à partir des questions posées par la mise en œuvre d'une approche plurielle qu'une partie de ses objectifs a été ajustée pour expérimenter ce qui était possible de faire dans la pratique auprès des étudiants internationaux. Il s'agissait de chercher d'un côté à aller plus loin que ce qui avait déjà été initialement proposé en explorant les apports du *translanguaging* et des multilittératies et d'un autre côté à susciter une réflexion individuelle et collective sur les pratiques. Les résultats préliminaires au sein de l'ensemble de l'équipe enseignante sont encore mitigés même si on peut dire que les pratiques ont permis d'amorcer quelques échanges et ont contribué à faire partiellement évoluer la position d'une partie des enseignants depuis les discussions initiales.

Si l'on souhaite influencer les comportements et les pratiques ou atténuer les réticences conscientes ou inconscientes, le travail et la réflexion entamés doivent donc être poursuivis un plus long temps.

On peut surtout dire que cette approche pédagogique a contribué à lever une partie des doutes sur une mise en pratique du *translanguaging*, notamment auprès d'étudiants débutants, dans un contexte où la conception de l'enseignement-apprentissage des langues au niveau institutionnel semblait éloignée de celui des approches plurielles.

C'est en effet avant tout sur la manière dont les étudiants ont accueilli ces pratiques que cette étude nous semble offrir quelques pistes : proposer de prendre en compte l'intégralité du répertoire langagier des étudiants et leur laisser la possibilité de s'appuyer sur leurs ressources permet ensuite de suggérer des activités et des tâches sociales et situées. On peut ainsi dire que cette

étude témoigne du large éventail d'affordances que les multi/plurilingues ont à leur disposition (Aronin & Singleton, 2012b) et dont les enseignants peuvent se saisir. En étant principalement orientés sur ce que les apprenants ont fait des pratiques pédagogiques mises en œuvre, ces résultats d'analyse offrent en parallèle une vision des possibilités d'actions qui leur sont offertes. Ils montrent aussi que ces pratiques n'entrent pas en opposition avec celles adoptées dans les autres enseignements du service. Ils soulignent non seulement de quelle manière le *translanguaging* va de pair avec les multilittératies, mais aussi comment ce mode combiné peut engendrer un mode réflexif sur l'enseignement-apprentissage des langues et ainsi refléter la pluralité et la créativité des individus pluri/multilingues. Ce faisant, il permet, nous semble-t-il, de mieux répondre aux besoins réels et individuels des apprenants.

Références

- Aronin, L., & Singleton, D. (2012a). *Multilingualism* (Vol. 30). John Benjamins.
- Aronin, L., & Singleton, D. (2012b). Affordances theory in multilingualism studies. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(3), 311–331.
<https://doi.org/10.14746/ssl2012.2.3.3>
- Auger, N. (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France : réalités et perspectives pratiques en classe*. Archives contemporaines.
- Barry, C.A. (1998). Choosing qualitative data analysis software : Atlas/ti and Nudist compared. *Sociological research online*, 3(3), 16–28.
- Beacco, J.C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues-Ebook : enseigner à partir du Cadre commun de référence pour les langues*. Didier.
- Beauvais, C., & Ryland, C. (2021). 'We actually created a good mood !' : Metalinguistic and literary engagement through collaborative translation in the secondary classroom. *Language, Culture and Curriculum*, 34(3), 288–306.
- Bialystok, E. (2001). Metalinguistic aspects of bilingual processing. *Annual Review Applied Linguistics*, 21, 169–181.
- Billiez, J. (2011). Les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquête. In P. Blanchet & P. Chardenet (Éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (pp. 203–212). Archives contemporaines.
- Bozhinova, K., Narcy-Combes, J.-P., & Mabrou, A. (2020). Écrire en langue additionnelle : un besoin de complexifier les modèles. *Revue TDFLE*, 76.
https://doi.org/10.34745/numerev_1286
- Canagarajah, A.S., & Wurr, A.J. (2011). Multilingual communication and language acquisition : New research directions. *The Reading Matrix*, 11, 1–15.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice : Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.

- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 5, 65–90.
<https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguerol, A., & Molinié, M. (2012). *Le CARAP — Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures : Compétences et ressources*. Conseil de l'Europe. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf?ver=2018-03-20-120658-740>
- Candelier, M. (2012). *Le CARAP : un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures*.
- Candelier, M., Pietro, J.F.D., Gerber, B., Lőrincz, I., & Schröder-Sura, A. (2021). Insertions institutionnelles et orientations didactiques : à propos des approches plurielles des langues et des cultures. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 18–1. [10.4000/rdlc.8815](https://doi.org/10.4000/rdlc.8815)
- Castellotti, V. (2001). Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme ?. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 3–4(123–124), 365–372.
- Clerc, S., & Rispaïl, M. (2008). Former aux langues et aux cultures des autres, une gageure ?. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 3(3), 277–292.
<https://doi.org/10.3917/ela.151.0277>
- Clerc, S. (2012). De la recherche aux pratiques de classe : lignes vers des transpositions didactiques de la pluralité des pratiques linguistiques. *Socles*, 1(1), 109–122.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy : Bilingual children in the cross-fire* (Vol. 23). Multilingual Matters.
- Dagenais, D. (2012). Littératies multimodales et perspectives critiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2338>
- Dewaele, J.M. (2010). Multilingualism and affordances : Variation in self-perceived communicative competence and communicative anxiety in French L1, L2, L3, and L4. *IRAL. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2–3), 105–129. <https://doi.org/10.1515/iral.2010.006>
- Dey-Plissonneau, A., & Blin, F. (2016). Emerging affordances in telecollaborative multimodal interactions. In S. Jager, M. Kurek, & B. O'Rourke (Éds.), *New directions in telecollaborative research and practice : Selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education* (pp. 297–304). Research-publishing.net. <https://research-publishing.net/manuscript?10.14705/rpnet.2016.telecollab2016.521>
- Dumas, B., Lalanne, D., & Oviatt, S. (2009). Multimodal interfaces : A survey of principles, models and frameworks. In D. Lalanne & J. Kohlas, (Éds.), *Human machine interaction* (pp. 3–26). Springer.
- Fleuret, C., & Auger, N. (2019). Translanguaging, recours aux langues et aux cultures de la classe autour de la littérature de jeunesse pour des publics allophones d'Ot-

- tawa (Canada) et de Montpellier (France) : opportunités et défis pour la classe. *Cahiers de l'ILOB*, 10, 107–136. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3789>
- Forlot, G. (2012). Vers une formation au plurilinguisme à l'école française : de l'état des lieux à la réinterprétation des approches didactiques 'mono' des Instructions Officielles. In C. Balsiger, D. Bétrix, J.-F. de Pietro, & C. Perregaux (Éds.), *Éveil aux langues et approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 57–73). L'Harmattan.
- Forlot, G. (2015). Du « fait linguistique » au « fait plurilingue » à l'école française. *Éducation et sociétés plurilingues*, 38, 73–86. <https://doi.org/10.4000/esp.554>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century : A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O., & Kleyn, T. (Éds.). (2016). *Translanguaging with multilingual students : Learning from classroom moments*. Routledge.
- García, O., & Leiva, C. (2014). Theorizing and enacting translanguaging for social justice. In A. Blackledge & A. Creese (Éds.), *Heteroglossia as practice and pedagogy* (pp. 199–216). Springer.
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging : Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan UK. <http://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Gentil, G. (2019). D'une langue à l'autre : pour une didactique plurilingue et translanguagière de l'écrit. *Canadian Modern Language Review*, 75(1), 65–83.
- Gibson, E. J. (2000). Where is the information for affordances ? *Ecological Psychology*, 12(1), 53–56. https://doi.org/10.1207/s15326969eco1201_5
- Gombert, J. É. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8, 41–55.
- Goodman, N. (1976). *Languages of art : An approach to a theory of symbols*. Hackett.
- Hull, G.A., & Nelson, M.E. (2005). Locating the semiotic power of multimodality. *Written Communication*, 22(2), 224–261. <https://doi.org/10.1177/0741088304274170>
- Huot, D., & Schmidt, R. (1996). Conscience et activité métalinguistique : quelques points de rencontre. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8, 89–127. <https://doi.org/10.4000/aile.1237>
- Kress, G.R. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203299234>
- Leow, R.P. (2000). A study of the role of awareness in foreign language behavior : Aware versus unaware learners. *Studies in second language acquisition*, 22(4), 557–584.
- Li, W. (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>

- Li, W. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied linguistics*, 39(1), 9–30.
- Lombart, E., & Fairon, C. (2020). Spécificités de communication des forums de discussion. *Corpus*, 21. <https://doi.org/10.4000/corpus.5356>
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis : An expanded sourcebook*. Sage.
- Molinié, M. (2010). Former les enseignants à une approche réflexive des plurilinguismes sociaux. In M.-M. Bertucci & I. Boyer (Éds.), *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue* (pp. 99–124). L'Harmattan.
- Moore, D. (1995). *L'éveil au langage*. Credif-Lidilem.
- Narcy-Combes, J.-P., & Narcy-Combes, M.-F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues : relier théorie et pratique*. Didier.
- Narcy-Combes, M.F., Narcy-Combes, J.-P., Mcallister, J., Leclère, A.P.M., & Miras, G. (2019). *Language learning and teaching in a multilingual world*. Multilingual Matters.
- New London Group (NLG). (1996). A pedagogy of multiliteracies : Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Ollivier, C. (2010). Approche interactionnelle, tâches de la vie réelle et didactique invisible sur le web 2.0 : pour plus d'authenticité et moins de simulation. *Franc-parler*, Dossier « Faire faire », pp.n.c. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01227756>
- Ollivier, C. (2014). Vers une approche interactionnelle en didactique des langues et une extension du domaine de la tâche — Les atouts du web 2.0. *Alsic*, 17. <https://doi.org/10.4000/alsic.2743>
- Paveau, M.A. (2012). Ce que disent les objets : sens, affordance, cognition. *Synergies : Pays riverains de la Baltique*, 9, 53–65.
- Py, B. (1991). Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 17, 147–161.
- Schwender, P., & Reissner, C. (2020). Translanguaging et intercompréhension — deux approches à la diversité linguistique ? *OLBI Working Papers*, 10, 205–228. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3555>
- Simard, D., & Wong, W. (2001). Alertness, orientation, and detection : The conceptualization of attentional functions in SLA. *Studies in second language acquisition*, 23(1), 103–124.
- Springer, C. (2017). Comprendre les évolutions en didactique des langues : quelle nouvelle didactique pour communiquer dans un monde interconnecté ? Actes du colloque international l'Enseignement du français comme vecteur de développement.

HAL open science archive.

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01540738/document>

- Trévisse, A. (1994). Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes : un défi pour la didactique. *Bulletin VALS-ASLA*, 59, 171–190.
- van Lier, L. (2000). From input to affordance : Social interactive learning from an ecological perspective. In J.P. Lantolf (Éd.), *Sociocultural theory and second language learning : Recent advances* (pp. 245–259). Oxford University Press.
- van Lier, L. (2004). The semiotics and ecology of language learning — Perception, voice, identity and democracy. *Utbildning & Demokrati — Tidskrift För Didaktik Och Utbildningspolitik*, 13(3), 79–103. <https://doi.org/10.48059/uod.v13i3.783>