

Mise en oeuvre de pratiques qui contribuent à la valorisation et à la validation de la pluralité du répertoire des apprenants

Sílvia Melo-Pfeifer et Caroline Payant

Volume 35, numéro 1, 2022

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1095065ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1095065ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association québécoise des enseignants de français langue seconde

ISSN

2563-7800 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Melo-Pfeifer, S. & Payant, C. (2022). Mise en oeuvre de pratiques qui contribuent à la valorisation et à la validation de la pluralité du répertoire des apprenants. *La Revue de l'AQEFLS*, 35(1). <https://doi.org/10.7202/1095065ar>

© Sílvia Melo-Pfeifer et Caroline Payant, 2022



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Tête-à-tête avec les experts

Mise en oeuvre de pratiques qui contribuent à la valorisation et à la validation de la pluralité du répertoire des apprenants

Sílvia MELO-PFEIFER

Universität Hamburg

Caroline PAYANT

Université du Québec à Montréal

L'importance de mettre en oeuvre des approches plurielles en contexte d'apprentissage est reconnue par un nombre important de chercheurs et de didacticiens (Bonnet et Siemund, 2018; Piccardo, 2019). Ces approches remettent en question les idéologies monolingues qui stipulent, entre autres, que les langues doivent être séparées, que l'utilisation d'une langue autre que la langue cible est problématique ou que certaines langues ont plus de légitimité que d'autres (Galante et coll., 2020; Marshall et Moore, 2018). Malheureusement, nous savons que ces idéologies monolingues demeurent dominantes en situation d'enseignement/apprentissage dans plusieurs régions, incluant le Québec (Payant et Bell, 2022). Afin de promouvoir des pratiques qui contribuent à la valorisation et à la validation de la pluralité du répertoire des apprenants, il nous faut comprendre en quoi celui-ci est une ressource essentielle pour la construction des savoirs et d'une identité correspondant au bagage socioculturel des apprenants (Payant et Galante, 2022).

Dans la discussion qui suit, nous, Sílvia et Caroline, partageons des pistes de réflexion pour que nos salles de classe deviennent des lieux où la richesse culturelle et la diversité linguistique sont célébrées. En privilégiant l'ouverture sur le monde, les langues et les cultures, nous voulons ainsi contribuer au développement d'une société où la variation linguistique est valorisée et respectée.

Sílvia : Je suis portugaise et j'ai fait toutes mes études au Portugal. À présent, je suis professeure de didactique de langues romanes (espagnol et français) en Allemagne. Je suis peut-être la seule Portugaise qui fait de la didactique du français et de l'espagnol en allemand. Tout ceci a un rapport avec mes intérêts de recherche : la compétence plurilingue, la gestion des répertoires langagiers, les biographies langagières, etc. Qu'est-ce que je serais comme chercheuse sans ma biographie langagière ?

Caroline : Comment en es-tu venue à découvrir ce domaine de recherche, le plurilinguisme ?

Sílvia : En début de carrière, je menais des études sur le fonctionnement de l'intercompréhension en interaction, et c'était très intéressant d'analyser des *chats* [salles de clavardage] plurilingues. Avec ma directrice de thèse, Maria Helena de Araújo e Sá, nous avons mené des études avec des étudiants universitaires afin d'observer comment ils arrivaient à communiquer sans connaître les langues des autres, simplement « par le fait que les langues étaient voisines ». Notre dernière publication témoigne de ce parcours ensemble (Araújo e Sá et Melo-Pfeifer, 2021). Alors, c'est avec cet intérêt pour l'**intercompréhension** entre langues romanes et aussi de nombreuses lectures, entre autres le super bouquin *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues* de Louise Dabène et *Plurilinguisme et école* de Danièle Moore, que j'ai commencé mes cheminements par le terrain du plurilinguisme.

Caroline : J'en profite pour faire ressortir deux choses. Le concept « **d'intercompréhension** », comme tu le mentionnes, porte sur la compréhension entre deux locuteurs même s'ils ne partagent pas les mêmes langues. Aussi, tu mentionnes le « **plurilinguisme** », un concept qui a été introduit en Europe. Dans certains contextes, nous parlons aussi de « **translanguaging** » (García et Wei, 2014). Ces deux derniers concepts, quoique différents, font partie d'un mouvement en recherche qui cherche à faire ressortir l'importance de valoriser et d'utiliser toutes nos langues pour communiquer. Notre objectif ici n'est pas de s'attarder à définir ces concepts, mais il est important de comprendre que ce sont des cadres théoriques qui ont certains éléments en commun (Payant et Galante, 2022).

Sílvia : Le plurilinguisme, on le distingue aussi du multilinguisme. Le plurilinguisme fait référence aux répertoires des individus. De nos jours, lorsqu'on parle de multilinguisme, on parle plutôt de la coexistence de langues en société.

- Caroline : Nous nous intéressons aux interactions entre les apprenants et les utilisateurs, aux interactions avec les langues et entre les langues, et nous cherchons **à outiller nos étudiants en formation initiale et continue, à les aider à comprendre l'importance de reconnaître les répertoires riches qu'ont les élèves**. Il y a plusieurs enjeux pour l'enseignement, alors si possible, je serais curieuse d'entendre tes idées à cet effet. En tant que nouvelle ou future enseignante, qu'est-ce que je pourrais intégrer dans ma pratique pour mettre davantage de l'avant le répertoire riche qu'on mes élèves ?
- Sílvia : Tu touches un aspect un peu controversé. On veut stimuler nos étudiants en formation à prendre appui sur les répertoires plurilingues de leurs élèves, alors qu'ils apprennent l'espagnol, le français, l'anglais de façon séparée, en juxtaposition, c'est-à-dire que pendant toute leur scolarisation en langue, et même à l'université, ils sont habitués à ce processus d'**enseignement monolingualisé**, si tu veux, des langues. Ça crée une incohérence entre ce qu'ils ont vécu (en tant qu'apprenants de langues) et ce qu'ils apprennent lors de la formation. Ils se disent donc « si tout ça a bien fonctionné pour moi, si j'ai réussi à apprendre le français et l'espagnol de cette façon, à travers ces pédagogies monolingues, pourquoi maintenant on nous demande de développer des pédagogies plurilingues ? Pourquoi ? À quoi bon tout ça ? ».
- Caroline : Avant de poursuivre, je veux faire ressortir un élément. Quand on est en formation, c'est important d'avoir cette **perspective introspective** pour pouvoir réfléchir à nos expériences, nos biais, nos représentations. Une tâche importante pour des enseignants en formation est de rédiger leur philosophie de l'enseignement, ou encore leur autobiographie langagière afin de faire ressortir leurs perceptions (et représentations), ce qui leur permet de les confronter.
- Sílvia : En fait, je commence par cette réflexion. Je connais des chercheurs qui travaillent avec les *biographies langagières textuelles*, les étudiants racontant leurs parcours langagiers à travers l'écriture d'un texte. Moi, je travaille plutôt avec les *biographies langagières visuelles* : je ne demande pas à mes étudiants d'écrire leur biographie linguistique, je travaille plutôt avec eux sur une biographie multimodale—they dessinent leur autobiographie langagière¹. Ensuite, on discute des stéréotypes qu'ils attachent aux langues, aux cultures. Pourquoi toujours le drapeau ? Pourquoi dessine-t-on un coeur en rapport avec cette langue-ci ? Pourquoi le « *smiley face* » est associé à cette langue-là ? Pourquoi toujours les flèches d'une langue à l'autre ? Qu'est-ce que ça donne en termes de représentation sur le processus d'enseignement et d'apprentissage des langues (Melo-Pfeifer et Chik, 2020) ? Donc, on commence là pour pouvoir ensuite arriver à réfléchir aux *contradictions* entre un curriculum monoglossique—parce qu'on apprend une langue après l'autre—et aux approches plurilingues dans les cours de langues, mais aussi lors de la formation. Cette prépondérance de l'idéologie monolingue pendant la formation des enseignants est un enjeu majeur.
- Caroline : Lors de la formation, avec de telles activités, les futurs enseignants sont amenés à explorer leurs propres préconceptions, mais aussi leur propre pratique plurilingue. En fait, j'aime prendre un exemple de ma pratique personnelle pour les aider à comprendre. J'explique que lorsque je rédige, je vais lire dans deux langues pour nourrir mes idées et m'appuyer de traducteurs numériques. Alors, pourquoi ne pas incorporer ces pratiques dans nos cours de langues ? Il y a des choses qu'on fait déjà, donc il s'agit de se rendre compte de nos propres activités plurilingues. Si en formation, nous adoptons cette approche, nous sommes donc en mesure d'explorer comment intégrer ces activités avec nos apprenants de langues !

- Silvia : Oui, tout à fait, Caroline. C'est déjà une inspiration, ce qu'ils font en formation, c'est le développement de leur répertoire pédagogique, c'est ce qu'on fait quand on implémente la réflexion autour de la biographie langagière. Pour te donner quelques exemples, au-delà de la biographie langagière visuelle, je travaille avec la production et la réflexion autour de la poésie plurilingue : ils mobilisent toutes les langues de leur répertoire, ils écrivent un poème en utilisant ces langues et après, ils expliquent comment le processus créatif a été développé. Ou bien, nous créons des tâches plurilingues pour leurs collègues, nous faisons la recension de toutes les langues parlées dans le groupe, et on essaie de créer des tâches pendant lesquelles tous les collègues peuvent utiliser leur répertoire plurilingue, que ce soient des répertoires acquis à l'école, à travers les langues du curriculum, ou bien des langues qui font partie de leur parcours migratoire. Donc, on le fait vraiment au tout début ou en cours de semestre. On se demande quelles langues il y a ici. Puis, on essaie, pendant tout le semestre, de créer des tâches pour nos collègues comme s'ils étaient nos futurs élèves. Donc, c'est une espèce de « *learning by doing* ». Dans notre contexte, environ 50 % des enfants au primaire ont un parcours migratoire. Donc, nous ne pouvons pas compter sur une uniformité des répertoires linguistiques ainsi que des compétences dans la langue cible, et mon idée, c'est toujours de leur transmettre ce fait : l'uniformisation, l'unité, tout ceci est un mythe, et il faut être préparé à travailler avec des classes hétérogènes. Pour créer des tâches plurilingues, j'utilise *LeCadre de Référence pour les Approches plurielles des Langues et des cultures* (CARAP) (Candelier et coll., 2007). En travaillant avec le CARAP, nous pouvons explorer l'intercompréhension, l'éveil aux langues, la didactique intégrée et les approches interculturelles. Nous choisissons l'une de ces approches chaque semaine et nous essayons de créer des tâches pour nos pairs. Nous utilisons les descripteurs présentés dans le CARAP et nous essayons de voir quelles sont les compétences mobilisées pendant les tâches que nous avons conçues.
- Caroline : Nous pouvons regrouper plusieurs idées sous le terme « **approches plurielles** ». En tant que chercheur, il est important de se familiariser avec les ouvrages et les recherches menées dans divers contextes. La formation que j'ai reçue—ma scolarité et la recherche—était très monolingue, mais il est possible de sortir de cette culture monolingue, hégémonique. Avec les approches plurielles, nous sommes en mesure de sortir de ce cadre et nous pouvons aller lire des ouvrages produits par des chercheurs d'un peu partout. En anglais, nous parlons de « *plural approaches* » ou de « *pluralistic approaches* ».
- Silvia : Tout ce qui n'est pas encadré par un *habitus* monolingue dans l'enseignement-apprentissage des langues suggère qu'on mobilise et qu'on utilise les connaissances dans plusieurs langues et dans plusieurs variétés de la même langue pour développer les répertoires déjà existants, et les transférer, les utiliser, les rentabiliser dans l'apprentissage d'une langue cible. Nous pouvons le voir à partir d'une lunette rétrospective et prospective – on apprend une nouvelle langue en faisant usage de ce qu'on sait déjà, et on apprendra à rentabiliser ce qu'on fait maintenant, dans le futur. Lorsqu'on parle d'une première langue étrangère, il faut aussi se souvenir que les approches plurielles doivent y avoir une place importante ! Il faut combattre le mythe que les élèves qui apprennent une première langue étrangère ne sont pas préparés pour adhérer aux approches plurielles. Avec l'apprentissage de la langue première à la maison, toutes les langues peuvent contribuer au développement de la compétence plurilingue et on peut utiliser des approches plurielles un peu partout, de façon systématique, spécifique, intégrée, etc.; je sais, je rêve !

Caroline : J'aimerais qu'on parle d'un dernier élément : nous sommes en train de vivre un tournant plurilingue (*plurilingual turn*) et nous assistons à un changement dans nos façons de penser et d'interagir. Par contre, c'est un défi de comprendre pourquoi ce tournant est nécessaire si, comme tu l'as dit tantôt, les approches monolingues fonctionnaient avant ! Pourquoi, tout à coup, faut-il questionner nos pratiques ? C'est un défi pour les futurs enseignants qui explorent ces idées et qui, lorsqu'ils arrivent sur le terrain, sont confrontés par des collègues qui ne sont peut-être pas outillés pour intégrer ces approches. Ce tournant qu'on vit est quand même fort. Ces approches sont explorées dans un large éventail de contextes socio-culturels et géographiques. Je nous trouve chanceux de vivre ce tournant-là. J'aimerais que tu partages avec nous ton impression quant au « *plurilingual turn* ».

Silvia : Oui, nous en parlons et c'est vrai qu'il y a une grande préoccupation avec le développement de la compétence plurilingue des élèves et le développement professionnel des enseignants pour mettre en oeuvre de telles approches. Mais je veux parler brièvement de l'effet « *fallacy* » du tournant plurilingue. Nous vivons tous les développements autour de « l'Enseignement de matières par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE; *Content and Language Integrated Learning* ou CLIL) », qui ont certainement eu une influence sur nos pratiques, et nous voyons que les langues sont enseignées dès le primaire dans de nombreux contextes. C'est vrai que ça facilite le développement d'une compétence plurilingue. Par contre, c'est là qu'on observe « *the fallacy* » - c'est que nous avons favorisé l'enseignement-apprentissage d'une seule langue, soit dans le format CLIL, soit à l'école primaire. Et il ne faut pas oublier laquelle. Donc, après tout ça, ce qu'on arrive à faire c'est apprendre de plus en plus l'anglais, de plus en plus tôt. On promeut le CLIL, mais en anglais. Voilà « *the fallacy* ». Il faut faire attention, sinon on va continuer à promouvoir un enseignement-apprentissage des langues monoglossique. Dans l'organisation de l'enseignement-apprentissage des langues à l'école, je n'ai vu aucun changement. Donc, on continue à enseigner et à apprendre de façon juxtaposée, l'une après l'autre, de façon chronologique, avec très peu de communication entre les niveaux, entre les langues et entre les enseignants.

Caroline : Mais c'est un processus de changement, d'où l'importance de collaborer avec les milieux, de présenter dans des colloques pour les enseignants et de continuer à rédiger des articles pour les enseignants dans plusieurs langues.

Silvia : Voilà, on a déjà des signes très positifs qui vont dans le sens de ce tournant plurilingue. Par contre, je crains que la tradition et les structures des institutions scolaires aient un poids très fort dans les problèmes d'implémentation qu'on peut voir. Tout ceci a encore un peu doublé notre problème. C'est ce dont ma collègue à Hambourg, Ingrid Gogolin, parle beaucoup, cet *habitus* monolingue de l'école – de penser école, de penser une nation, de penser une région, de penser le métier d'enseignement de FLE, ou d'une autre langue. Donc, cet *habitus* qui traverse nos savoirs est fort et implicite. Quand je fais des observations, je demande à mes étudiants, « Pourquoi as-tu fait ça ? Pourquoi n'as-tu pas ajouté... ? » Et là, je vois qu'au niveau explicite, ils connaissent les approches plurielles et me disent : « Ah oui, j'aurais pu faire une tâche d'intercompréhension pour développer la compétence plurilingue, ou bien pour mobiliser les pré-acquis linguistiques, mais... ». Quand on le leur demande explicitement, ils définissent les approches, ils en parlent, ils savent bien pourquoi ils ne l'ont pas fait et qu'ils auraient pu le faire. Donc, ils sont bien informés sur les pédagogies plurilingues... mais ils n'arrivent pas toujours à quitter la tradition monolingue et les approches monolingues – nous expliquons cela par le « *apprenticeship of observation* » [le mimétisme].

- Caroline : Ce concept est effectivement très important. Je vais en profiter rapidement pour expliquer ce terme—« *apprenticeship of observation* ». En 1975, Dan Lortie a expliqué que les futurs enseignants débutent leur formation en ayant déjà observé et évalué ce qu'est un bon enseignement, et ils n'arrivent pas toujours à constater les limites de leurs connaissances ! Ainsi, nous avons l'impression que nous savons déjà comment enseigner. Notre défi, en tant que formateur, est d'interroger ces idées et de pousser les futurs enseignants à déconstruire leurs savoirs pour reconstruire des idées en adoptant de nouvelles idées et pratiques qui sont ouvertes à la diversité linguistique.
- Sílvia : Oui, donc quand ils arrivent à la formation, ils ont déjà appris des langues, ils se sont déjà un peu fait une tête sur comment on apprend. Souvent, ils veulent être aussi motivants que leur enseignant préféré à l'école. Ils ont une idée de l'enseignant idéal. Ils ne sont pas toujours ouverts à faire quelque chose qu'ils n'ont pas vécu comme étudiant. C'est pourquoi, je reviens sur les biographies langagières et d'apprentissage, c'est tellement important de réfléchir à son parcours d'apprentissage, à sa biographie langagière aussi, justement pour voir d'où viennent ces tendances à penser de façon monolingue. Ça nous oblige aussi à réfléchir sur ce qu'on peut faire pour changer les idées préconçues. Et un dernier point : on me pose souvent la question « Est-ce qu'il faut vraiment tout changer, Sílvia ? Je suis super motivée à être prof de français, j'adore le français. ». Et je dis « Bien non, il ne faut pas tout changer dans ce qu'on fait et dans nos croyances, mais il faut développer nos répertoires pédagogiques dans l'optique de respecter, de mobiliser et de rentabiliser les répertoires langagiers des apprenants, parce que comme ça, ils vont eux aussi apprendre de façon plus motivée et plus performante ». Donc voilà, ce n'est pas qu'il faut tout changer, c'est qu'il faudrait seulement introduire cette dimension plurilingue dans tout ce qu'on fait déjà : la planification des cours, le choix des matériels et même l'évaluation. L'évaluation, c'est vraiment un chantier à travailler !
- Caroline : Avant de terminer, je veux faire ressortir un dernier élément. Les écarts entre les représentations (*beliefs*) et les pratiques des enseignants sont un phénomène observé, peu importe le domaine – que ce soit la didactique de la grammaire, des sciences, de la musique - il manque de cohérence entre les représentations et les pratiques. Lors de la formation, nous commençons à remettre en question nos idées inspirées par notre vécu. Mais, nous devons continuellement confronter et revisiter nos représentations, et ce tout au long de notre carrière. La transition entre la formation et les premières années de travail s'avère souvent très difficile.
- Sílvia : Tu sais, Caroline, en lien avec ce que tu viens de dire, je crois que le premier pas, c'est vraiment d'être conscient de cet écart entre nos représentations (croyances) et nos actions. Cet écart peut déjà être le point de départ pour nos travaux en didactique. Surtout, ce que j'essaie de toujours dire à mes étudiants, c'est : « Il ne faut pas paniquer, vous n'êtes pas seuls, tout le monde est plurilingue, tous les enseignants ont des élèves plurilingues en cours, n'ayez pas peur. ». En Allemagne, je remarque que les manuels scolaires essaient déjà d'introduire de petits exercices plurilingues pour mobiliser les langues, si ce n'est que pour le français et l'espagnol, comme troisièmes langues après l'anglais. Donc, on a déjà des signes d'évolution dans ce sens, alors ce que je dis à mes étudiants, c'est : « Pas de panique, on va y arriver tous ensemble. C'est vrai que peut-être que vos activités ne vont pas fonctionner à 100 % pendant la première année, mais il faut poursuivre ! ».
- Caroline : Ça fait partie du processus d'apprentissage !

- Sílvia : Il faut développer une certaine résilience, une résistance, et après une capacité à réfléchir sur ce qu'on a fait et voilà. Et c'est avec ces mots que je terminerai. Ce qu'il faut, c'est développer cette compétence à réfléchir, à changer de lunettes : on laisse les lunettes monolingues et on adopte les lunettes plurilingues. Et après, ça va, on peut arriver aux rituels plurilingues en classe et aux outils pédagogiques plurilingues; c'est ça. Mais il faut commencer par développer la capacité à observer et à réfléchir, et comme ça on peut se transformer un jour.
- Caroline : C'est vrai, c'est tout un processus. C'est un défi important, mais il faut être en mesure d'évaluer et de remettre en question nos propres pratiques et idéologies. Merci d'avoir partagé ce que tu fais avec tes futurs enseignants. C'est super de commencer avec nos parcours, nos autobiographies langagières, visuelles ou textuelles, parce qu'encore une fois, nos idées, nos pratiques vont continuer à évoluer !

Note

[1] Dans Melo-Pfeifer (2020) et Melo-Pfeifer & Chik (2020), plusieurs exemples peuvent être trouvés.

Bibliographie

- Araújo e Sá, M. H. et Melo-Pfeifer, S. (2021). Online plurilingual language interaction: identity construction and the development of the plurilingual competence of students and teachers. A focus on intercomprehension. Dans E. Piccardo, A. Germain-Rutherford et G. Lawrence (Dir.), *Routledge Handbook of Plurilingual Language Education*. Routledge (p. 276-295).
- Bonnet, A. et Siemund, P. (Dir.) (2018). *Foreign language education in multilingual classrooms*. John Benjamins. doi : <https://doi.org/10.1075/hslid.7>
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A., Nogueroles, A. et Molinié, M. (2012). *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures – Compétences et ressources*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible sur (<http://carap.ecml.at/>) (consulté en mars 2017).
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Hachette.
- Galante, A., Okubo, K., Cole, C., Abd Elkader, N., Wilkinson, C., Carozza, N., Wotton, C., et Vasic, J. (2020). "English-only is not the way to go:" Teachers' perceptions of plurilingual instruction in an English program at a Canadian university. *TESOL Quarterly Journal*, 54(4), 980–1009. (<https://doi.org/10.1002/tesq.584>) . doi : <https://doi.org/10.1002/tesq.584>
- García, O. et Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, bilingualism and Education*. Palgrave. doi : https://doi.org/10.1057/9781137385765_4
- Marshall, S. et Moore, D. (2018). Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: Addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*, 15(1), 19–34. (<https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1253699>) doi : <https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1253699>
- Melo-Pfeifer, S. et Chik, A. (2020). Multimodal linguistic biographies of prospective foreign language teachers in Germany: Reconstructing beliefs about languages and multilingual language learning in initial teacher education. *International Journal of Multilingualism*. (<https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1753748>) . doi : <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1753748>
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Didier.

Payant, C. et Bell, P. (2022). Very easy, it's an English class, therefore they should not rely on a French text”: English language teachers’ beliefs regarding L1 use for literacy instruction. *Language Teaching for Young Learners*.<https://doi.org/10.1075/ltyl.21004.pay> (<https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/ltyl.21004.pay>) doi : <https://doi.org/10.1075/ltyl.21004.pay>

Payant, C. et Galante, A. (2022). Un mot des rédactrices invitées–Le plurilinguisme et le translanguaging : approches pédagogiques pour la valorisation et la reconnaissance de la pluralité–une introduction. Special Issue - *TESL Canada Journal*, 38(2), xiv-xxii.

Piccardo, E. (2019). “We are all (potential) plurilinguals”: Plurilingualism as an overarching, holistic concept. *OLBI Journal*, 10.doi : <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3825>

Lectures suggérées

Plurilinguisme

Bonnet, A. et Siemund, P. (eds.) (2018). *Foreign language education in multilingual classrooms*. John Benjamins.

Payant, C. et Galante, A. (2022). Un mot des rédactrices invitées - Le plurilinguisme et le translanguaging : approches pédagogiques pour la valorisation et la reconnaissance de la pluralité – une introduction. Special Issue - *TESL Canada Journal*, 38(2), xiv-xxii.

Piccardo, E., Germain-Rutherford, A. et Lawrence, G. (Dirs.) (2021). *Routledge Handbook of Plurilingual Language Education*. Routledge.

Tâches et activités plurilingues

Chumak-Horbatsch, R. (2019). *Using linguistically appropriate practice. A guide for teaching in multilingual classes*. Multilingual Matters.

Jasor, I., Jeannot-Fourcaud, B. et Payant, C. (2022). À la découverte de mon identité plurilingue : portraits de langues d'élèves guadeloupéens. *Le langage et l'Homme*.

Site Internet du projet LoCALL (*Local Linguistic Landscapes for global language education in the school context*) : (<https://locallproject.eu/resources/>)