



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

n° 21 – janvier 2013

*Lieux de ségrégation sociale et
urbaine : tensions linguistiques et
didactiques ?*

Numéro dirigé par Marie-Madeleine
Bertucci

SOMMAIRE

Marie-Madeleine Bertucci : *Présentation.*

I. Manifestations sociolinguistiques de la ségrégation sociale et urbaine

Médéric Gasquet-Cyrus : *Perspectives dynamiques sur la ségrégation sociolinguistique en milieu urbain : le cas de Marseille.*

Mylène Lebon-Eyquem : *Débordements et reterritorialisation sociolinguistiques en milieu créole réunionnais.*

Rosa Pugliese, Valeria Villa : *Contraintes et tensions sociolinguistiques en Italie, pays d'immigration.*

Souheila Hedid : *Lorsque les représentations sociolinguistiques redessinent la ville. La mise en mots de la mobilité socio-spatiale. Le cas de Constantine.*

Isabelle Boyer : *Habiter la cité : expériences de ségrégation ou d'ouverture à l'autre ?*

II. Impact scolaire de la ségrégation linguistique et inégalité des langues

Marie-Madeleine Bertucci : *La diversité linguistique et culturelle à l'école de la périphérie : de facteur de ségrégation à instrument de l'inégalité des chances ?*

Véronique Nante, Cyril Trimaille : *À l'école, il y a bilinguisme et bilinguisme.*

Cécile Goï, Emmanuelle Huver : *Accueil des élèves migrants à l'école française : postures, représentations, pratiques ségrégatives et/ou inclusives ?*

Cécile Sabatier, Danièle Moore et Diane Dagenais : *Espaces urbains, compétences littératiées multimodales en immersion française au Canada.*

Compte rendu

Véronique Miguel-Addisu : *Auger N., Béal C., Demougin F. (éds.), 2012, Interactions et interculturalité : variété des corpus et des approches, Peter Lang, collection Langues, sociétés, cultures et apprentissages, Transversales n°31, Berne, 398 pages. ISBN 978-3-0343-1062-8.*

ESPACES URBAINS, COMPÉTENCES LITTÉRATIÉES MULTIMODALES, IDENTITÉS CITOYENNES EN IMMERSION FRANÇAISE AU CANADA

Cécile Sabatier, Danièle Moore*, Diane Dagenais

Simon Fraser University, Vancouver, Canada

*** et DILTEC, Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle, France**

Introduction : quand le paysage linguistique urbain devient texte

L'espace urbain, par le biais de son paysage linguistique et culturel, est un contexte qui permet d'étudier les voix de la ville (Calvet, 1994) en lien avec les questions d'écologie linguistique et culturelle, de plurilinguisme, de littératies multimodales ou encore de rapports au et de pouvoir par le biais de la visualisation (ou l'absence) des langues. Pour Mondada (2000 : 1),

la ville est une entité complexe, mouvante, hétérogène, plurielle (...). Irréductible à sa matérialité, son caractère urbain s'élabore symboliquement, notamment dans les nombreux discours, publics ou privés, qui la traversent et qui, en la disant, la configurent.

Héritée de diverses disciplines en sciences sociales telles la sociologie, l'anthropologie ou la géographie, la métaphore de la ville comme texte, tissée à partir des années 1990, conçoit la cité comme autant d'espaces qui se donnent à voir, à déchiffrer et à consommer, dans la densité des signes à lire, à décoder et à interpréter. Ce rapport à la ville traduit un rapport à l'écrit dans lequel le lecteur-scripteur (et par delà le chercheur) peut lire la réalité sociale des rapports de pouvoir comme on lit un texte.

La ville apparaît également comme un contexte d'apprentissage privilégié pour qui veut, dans un contexte scolaire, aborder par ailleurs les questions de littératie critique à l'école et de diversité linguistique et culturelle, en prenant appui sur les représentations que les unes et les autres suscitent (Dagenais, 2008). La lecture de la ville par le biais de son paysage linguistique permet en effet d'embrasser une approche située et écologique de la littératie et de ses multiples pratiques. Dans la perspective plus spécifique du développement de compétences littératiées critiques à l'école,

the view of language or of language learning cannot be an autonomous one that backs away from connecting language to broader political concerns... and the focus on politics

*must be accountable to broader political and ethical visions that put inequality, oppression, and compassion to the fore.*¹ (Pennycook, 1999 : 334)

Cet article, à la croisée de la sociolinguistique urbaine et de la didactique du plurilinguisme, s'attache ainsi à montrer comment des déplacements dans la ville d'élèves en immersion française (5-6^{èmes} années) en Colombie-Britannique, au Canada, et la lecture qu'ils font du paysage linguistique urbain, permettent de construire des compétences littératiées multidimensionnelles tout en développant une conscience sociale de la diversité linguistique et culturelle. La prise en compte de l'expérience de mobilité des élèves à travers l'espace urbain dans des activités scolaires conduit à développer une dimension de la pédagogie de la littératie multimodale qui vise à 1) comprendre et reconnaître les différentes significations des supports écrits de l'environnement graphique et à 2) les situer et interpréter selon une perspective critique au regard de ce qu'ils représentent pour ceux qui les produisent et ceux qui les lisent.

Dans le cadre de la thématique de ce numéro, notre étude permet d'aborder, par delà les questions de sociolinguistique urbaine, la problématique du statut des langues dans un contexte de bilinguisme officiel et de contacts de langues (autochtones et d'immigration), et un questionnement sur le plurilinguisme en lien avec les constructions identitaires dans des situations de minorisation/discrimination tant sociopolitiques que linguistiques (Dagenais, Moore et Sabatier, 2009). Poser l'école comme un espace de négociation de l'identité citoyenne permet alors de construire l'espace scolaire dans la continuité de l'espace social urbain qu'habitent les enfants.

Dans les contextes complexes de contacts de langue, ces perspectives sociales sont d'autant plus puissantes qu'elles permettent d'explorer les tensions entre les langues dominantes et les langues minoritaires ainsi qu'entre leurs locuteurs. Elles amènent aussi à s'interroger corolairement sur les liens entre littératie et le développement plurilingue. (Dagenais et Moore, 2008 : 14)

Cadre théorique : le paysage linguistique, une littératie contextualisée

À l'intersection des études linguistiques, sémiotiques et sociologiques, inspirée des approches situées et écologiques, et axée sur une collaboration entre enseignants et chercheurs, la présente contribution mobilise les concepts des littératies multimodales, visuelles et plurilingues en les appliquant aux approches pédagogiques plurilingues, telles celle appelée *Éveil aux langues*, pour interroger comment l'espace scriptural qui se met en scène visuellement dans l'environnement urbain nous informe et renseigne sur les contacts de langues et de communautés qui s'y déploient.

Notre conception de la littératie ne se résume plus aux seules capacités de codage et de décodage de textes écrits imprimés ; elle consiste à acquérir et posséder les pratiques sociales nécessaires pour situer, reconnaître et évaluer le sens et la signification d'un texte dans le contexte de production et de réception qui est le sien. Élargissant singulièrement la notion traditionnelle de texte et mobilisant des connaissances tant linguistiques que sociales, l'approche de la littératie comme pratique socialement située s'ancre désormais dans la multimodalité des langages parlés, écrits et visuels, perçus comme des systèmes de représentations qui construisent notre perception de la réalité et du monde qui nous entoure.

¹ La vision du langage ou de l'apprentissage des langues ne peut être une vision autonome qui ne prenne pas en compte les liens entre langue, langage et enjeux de pouvoir... et la prise en compte du pouvoir des langues doit rendre compte des visions politiques et éthiques qui mettent en avant l'inégalité, l'oppression et la compassion. (notre traduction)

Les études contemporaines sur la littératie, notamment à la suite des travaux auxquels on réfère comme les « *New Literacy Studies* » (New London Group, 1996, réimprimé dans Cope et Kalantzis, 2000 ; mais voir aussi Chiss, 2012 ; Marquilló Larruy, 2012), insistent sur l'importance de prendre en considération les contextes mais aussi les supports dans et sur lesquels les écrits ont été produits et sont en circulation. Comme le soulignent Dagenais (2012) ou encore Fraenkel et Mbodj (2010), les écrits dans la lignée des Nouvelles études de la littératie s'attachent à décrire les pratiques de littératie à partir d'une perspective locale et de l'interprétation que les participants impliqués dans des activités de communication accordent à celles-ci.

En envisageant l'ensemble des processus sociaux, culturels et académiques présents dans une communauté discursive (Gee, 2008), ce sont alors toutes les pratiques de littératie adoptées dans et autour des textes écrits, des matériels visuels et audiovisuels, ainsi que les représentations que les uns et les autres évoquent, qui sont à considérer (Cope et Kalantzis, 2000 ; Kendrick et McKay, 2011 ; et en lien avec le plurilinguisme : Castellotti et Moore, 2009 ; Moore et Castellotti, 2011).

La notion de *texte* est ainsi revisitée par Kress (2000, 2003) pour embrasser la multimodalité des supports écrits. Au texte traditionnellement perçu comme un simple support sémiotique se substitue le texte appréhendé comme le produit de pratiques sociales et culturelles dans lesquelles il a été pensé, écrit et donné à voir-lire. Et poussant plus loin la définition opératoire de Ronveaux (2009 : 156) qui reprend à son compte celle proposée par Rastier (2001 : 21), nous dépassons la vision du texte comme « (1) toute suite linguistique empirique attestée (orale ou écrite), (2), comprise entre deux bornes, produite dans une pratique sociale déterminée, (3) fixée sur un support (page ou enregistrement) » pour concevoir le texte (et plus largement l'écrit) comme un espace discursif au sein duquel prennent place des signes à décoder et à interpréter ainsi que des représentations, des positionnements identitaires, des rapports à la réalité sociale et au pouvoir (Barré-de Miniac, Brissaud et Rispaïl, 2001 ; Vanhulle et Schillings, 2005 ; Hébert, 2007).

Ne relevant plus uniquement de la seule matérialité, mais s'ancrant dans la discursivité au sens où Gee (2008 : 155) entend la notion de Discours avec un D majuscule, le texte renvoie alors également à la polyphonie² de ceux qui le produisent ou le reçoivent. Dès lors, ce sont les possibilités qu'ont les lecteurs-scripteurs à accéder aux messages scripturaux, à les analyser, à les évaluer à travers une variété de contextes et ces mêmes contextes dans lesquels les lecteurs-scripteurs produisent et interprètent ceux-là qui orientent les questionnements. Les travaux sur les littératies³ plurilingues (Lotherington et Dagenais, 2008 ; Moore et Molinié, 2012) s'attachent à considérer plus particulièrement l'éventail des liens entre les pratiques littératiées, les répertoires linguistiques des individus et des communautés (Martin-Jones et Jones, 2000 ; Moore, 2006), et les contextes de pouvoir dans lesquels pratiques littératiées et répertoires linguistiques se déploient. La notion de contexte, à la suite de Porquier et Py (2004), est à comprendre de manière dynamique car elle s'articule autour de différents paramètres qui caractérisent selon eux « les spécificités configurantes de l'environnement, dans lesquelles se situent et se développent pragmatiquement, historiquement,

² Une polyphonie inspirée des écrits de Bakhtine et de Ducrot.

³ Le passage du singulier au pluriel pour renvoyer au concept de littératie renvoie à deux modèles conceptuels ; celui de *Multiliteracies* développé par Cope et Kalantzis (2000) et celui des *Littératies multiples* de Masny (2005). Bien que différentes, ces deux conceptualisations de littératies plurielles reposent sur l'idée communément partagée aujourd'hui que l'individu mobilise plusieurs types de littératies selon plusieurs types de contextes sociaux, l'école étant un de ces contextes spécifiques, la famille et la communauté en étant d'autres. Voir aussi Moore et Molinié (2012).

géographiquement et socialement les processus d'apprentissage » (p. 58-64, cité dans Castellotti et Moore, 2009 : 202).

Le paysage linguistique : une définition

L'emphase sur l'information écrite sous toutes ses formes (mots, graphes, images, autres éléments visuels, etc.) et présente au sein d'un périmètre circonscrit conduit à étudier ce que nous avons précédemment appelé le paysage linguistique de ce lieu. L'étude du paysage linguistique prend sa source dans certaines recherches conduites sur les questions de vitalité linguistique de langues minoritaires (Bourhis et Landry, 2002 ; Landry et Bourhis 1997 ; Grin et Vaillancourt, 1999 ; entre autres). Dans ces travaux, le paysage linguistique apparaît comme un indicateur de la vitalité des communautés linguistiques et culturelles en contact en affichant dans l'espace public la réalité des rapports entre communautés⁴. Selon Landry et Bourhis (1997, cité dans Cenoz et Gorter, 2006 : 1), c'est en effet l'ensemble des idiomes visibles et présents sur la signalétique routière, les panneaux publicitaires, publics ou privés, les noms de rues, de lieux, les enseignes de magasins, de commerce, qui définit le paysage linguistique d'un territoire donné. Ben-Rafael, Shohamy, Amara et Trumper-Hecht (2006) définissent, quant à eux, le paysage linguistique comme la construction symbolique de l'espace public, renvoyant à l'idée que le paysage linguistique remplit une double fonction instrumentale d'information et symbolique de représentations. Ils s'appuient sur trois perspectives sociologiques pour construire les questions de recherche qui alimentent leurs travaux : 1) le paysage linguistique peut être appréhendé en termes de relations de pouvoir entre groupes dominants et dominés ; 2) il porte les traces des marqueurs identitaires de différentes communautés ; 3) les différents idiomes varient. D'autres travaux (Cenoz et Gorter, 2006, entre autres) approfondissent ces questions de relations de pouvoir et de statuts des langues présentes dans l'environnement sociolinguistique des villes. Pour ces auteurs, la manière dont les langues sont utilisées dans l'environnement urbain influence directement la façon dont les individus vont percevoir et se représenter ces idiomes et leurs statuts sociolinguistiques-culturels au quotidien.

Les travaux de Calvet (1999), Lucci *et al.* (1998), Juillard (1995), ou plus récemment de Fraenkel (2007) ou Bulot (1998, 2004), mettent également en avant une analyse géosémiotique de ce qui est représenté dans l'environnement visuel et/ou imprimé en termes d'écologie des espaces urbains en lien avec une écologie des langues pour dessiner les contours d'une sociolinguistique urbaine qui intègre les discours et les pratiques langagières des individus qui vivent dans ces espaces. La construction d'une géographie de l'espace (Gorter, 2006 ; Scollon et Scollon, 2003) et du territoire par le biais de la mise en lieux des idiomes (Sabatier, 2006) qui le traversent aboutit à explorer les interactions entre les différents acteurs de cet espace du point de vue du rôle qu'ils occupent dans la production ou la réception des messages (Rose, 2007).

La manière dont le paysage linguistique se dessine, se compose, s'interprète et se négocie par les différents acteurs lecteurs-scripteurs, notamment du point de vue des positionnements identitaires adoptés et des sites de production ou de réception, conduit à envisager les individus comme autant de producteurs-récepteurs de formes nouvelles de littératie pour appréhender le monde social environnant (Rogers *et al.*, 2010 ; Rose, 2007). La mobilisation des théories relatives aux discours, à l'étude des genres textuels ainsi que de celles renvoyant à l'espace visuel (*visual spatial theories*) fournit dès lors certaines clés pour comprendre et

⁴ La loi 101 au Québec, qui règlemente l'affichage public et l'utilisation des deux langues officielles canadiennes dans la sphère publique, est l'illustration la plus connue de la façon dont les rapports au pouvoir s'exercent et se traduisent dans l'environnement urbain.

interpréter ces sites ou espaces de production-réception, de même que les images et les idéologies qu'ils laissent transparaître (Hull et Nelson, 2005 ; Kress et Van Leeuwen, 1996 ; Rose, 2007).

Dans la contribution qui est la nôtre ici, nous abordons par conséquent le paysage linguistique dans une articulation à la jonction des différentes traditions de recherche, anglophone et francophone, nord américaine et européenne, et des différents travaux que nous avons mentionnés ici et là, et qui mettent tous l'accent sur les interactions entre des locuteurs et leurs environnements graphiques, notamment dans les situations de contact de langues. À nos yeux, l'espace de la ville est bien un espace social qui rend compte des rapports complexes entre les liens que tissent les individus socialement et les langues qu'ils pratiquent. C'est aussi un lieu matérialisé, nommé, isolable et localisé par rapport à d'autres, démarqué par des repères et identifié en discours comme inscrit dans une entité autonome qui rend compte de l'organisation socio-spatiale de l'espace considéré (Bulot, 2004). À cette fin, l'étude du paysage linguistique apparaît comme un moyen d'accroître notre compréhension des phénomènes de plurilinguisme dans des contextes sociaux et d'apprentissage de plus en plus complexes.

Replacée dans la perspective du développement des compétences littéraires multimodales à l'école, notre contribution s'attache également à développer un regard critique afin de mettre l'accent sur les fonctions sociales du langage en général et des langues en particulier. Par approche critique, nous référons aux pédagogies critiques (Norton et Toohey, 2004) qui ont émergé d'un courant théorique qui s'est inspiré des travaux de Apple (1979), Bourdieu, (1977), Bourdieu et Passeron (1970), Freire (1970) et Giroux (1983), entre autres. Devenu outil heuristique, le paysage linguistique permet aux élèves d'adopter un rôle d'acteurs informés sur les jeux et les enjeux du plurilinguisme (Dagenais, Moore, Sabatier, Lamarre et Armand, 2009). Ainsi le travail sur le paysage linguistique vise à l'école à amener les élèves à observer le paysage urbain plurilingue de leur communauté, à s'interroger sur la présence du plurilinguisme dans celle-ci et à construire et développer un discours sur la valorisation et la dévalorisation des langues dans leur communauté dans des situations de minorisation/discrimination.

Le paysage linguistique et la didactique contextualisée

En plaçant les élèves au cœur des préoccupations pour aborder les questions de littératies multimodales en lien avec l'étude du paysage linguistique urbain à l'école, ce sont les principes de la didactique des langues et du plurilinguisme *contextualisée* qui sont mobilisés (Blanchet, Moore et Asselah Rahal, 2008).

Didactique située, construite à partir de et sur l'expérience vécue et réelle des élèves dans leurs rapports aux langues et aux cultures rencontrées dans leur communauté ou voisinage, la didactique des langues et du plurilinguisme contextualisée s'inscrit dans ce que Moore, Sabatier, Jacquet et Masinda (2009 : 21) ont appelé

une conception du dedans, réflexive et transformative, qui tient aussi compte des interprétations variables qui peuvent lui être attribuées dans différentes situations, des visions du monde, et des enjeux de pouvoir qui s'y font jour. En ce sens, la didactique se structure en permanence en rapport aux expériences d'acteurs considérés comme « compétents », dans la mesure où ils attribuent un sens et une structure aux actions, par exemple sous forme de routines et de rituels. (Giddens, 1987 ; Goffman, 1973, 1974)

La mise à jour puis la prise en compte de ces caractéristiques sociolinguistiques et culturelles pour enseigner, apprendre et valider les apprentissages conduit, dans une

perspective de contextualisation didactique, à construire des activités pédagogiques qui émergent du contexte local immédiat de l'élève et prennent appui sur leur expérience vécue avec les langues en contact d'une part, et d'autre part, les textes multilingues de leur environnement. Pour Blanchet (2009 : np.), la contextualisation didactique donne du sens en fournissant des éléments et des traits objectifs d'interprétation pour

une meilleure prise en compte, un ciblage plus réaliste et probablement plus efficace des enseignants et des apprenants en s'interrogeant non seulement sur leurs pratiques linguistiques effectives (préalables, simultanées, à venir, dans diverses situations), mais aussi et surtout sur leurs représentations des langues, du plurilinguisme, des relations humaines, de la communication et de l'éducation, c'est-à-dire sur les significations variables que les personnes concernées attribuent aux comportements, aux discours, aux projets.

Le paysage linguistique et l'éveil aux langues

La volonté d'inscrire les contextes de production et de réception des messages écrits de/dans la ville pour interroger les rapports aux langues, à leurs locuteurs et aux cultures ancre dans une dernière dimension théorique le questionnement de la construction de compétences littératiées multimodales à l'école : celle d'une articulation entre 1) l'intégration des langues et des disciplines (Gajo, 2009, 2007), 2) l'intégration d'approches plurilingues dans le cursus scolaire dans l'optique de développer des compétences de littératie critique (Dagenais, Moore, Sabatier, Lamarre et Armand, 2009) et 3) la promotion et la valorisation des plurilinguismes (Coste *et al.*, 2009 ; Sabatier, 2004).

À la jonction de ces axes, l'approche plurilingue *Éveil aux langues*, popularisée à la fin des années 1980 en Angleterre par Hawkins (1984) et reprise depuis en France (Candelier, 2003), en Suisse (Perregaux, de Goumoëns, Jeannot et de Pietro, 2003) et au Canada (Armand, Dagenais, 2005) entre autres⁵, embrasse les trois principaux paramètres que recouvrent l'articulation des axes sus-mentionnés : un paramètre cognitif par le développement d'une conscience des schèmes langagiers ; un paramètre affectif par un travail sur les attitudes et les représentations qui sont à l'œuvre chez l'individu dans son rapport au monde ; et un paramètre social qui renvoie à la participation citoyenne de chacun par la prise en compte des diversités linguistiques et culturelles dans son environnement local et global.

Par une mise en contact des élèves avec les diverses langues et cultures de leur environnement urbain, la démarche d'éveil aux langues, par le biais de l'étude du paysage linguistique, participe effectivement à la contextualisation d'activités de classe qui visent le développement de savoirs disciplinaires et de compétences réflexives, et servent le renforcement de compétences en français dans le cadre d'une éducation plurilingue.

Ainsi, la réflexion se construit sur des travaux menés dans la situation particulière des enfants scolarisés à l'école élémentaire, en milieux plurilingues et pluriculturels au Canada (Dagenais, Moore, Sabatier, Lamarre et Armand, 2009 ; Dagenais, Armand, Marillet et Walsh, 2008 ; Armand, Dagenais et Nicollin, 2008 ; Armand, Sirois et Ababou, 2007). Ces travaux visent notamment à documenter, du point de vue des élèves et de leurs enseignants, les pratiques et représentations de la diversité linguistique et culturelle dans les environnements sociolinguistiques et culturels dans lesquels ils évoluent.

Dans l'optique qui est la nôtre ici, à savoir le développement de compétences littératiées multimodales, les fondements de ces travaux conduisent à explorer plus spécifiquement 1) les pratiques et les représentations de la littératie dans les environnements visuels et graphiques plurilingues situés, 2) les trajectoires de lectures des élèves en tant que producteurs et/ou

⁵ Voir www.edilic.org

récepteurs des écrits dans la ville, et partant, 3) la mise en place chez ces derniers d'une compétence plurilingue et pluriculturelle définie comme « la capacité à mobiliser le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité ainsi qu'à faire évoluer ce répertoire » (Beacco *et al.*, 2010 : 8 ; Coste, Moore et Zarate, 1997/2009).

Méthodologie : didactiser le paysage linguistique à l'école

L'inscription de la multimodalité des langages dans le social se traduit sur le plan méthodologique par la didactisation de la mise en scène des pratiques scripturales telles qu'elles se donnent à voir dans le contexte local, ainsi que par la compréhension des rapports entre locuteurs, langues, cultures et écrits. La méthodologie adoptée pour donner du sens à cette intervention didactique et aux apprentissages visés repose sur *une approche ethnographique et écologique* de la recherche qui place l'enfant et ses interprétations des rapports linguistiques et culturels dans un environnement social déterminé au cœur de la démarche. L'approche ethnographique s'appuie sur un recueil de données constitué d'observations de classe vidéographiées, de prises de notes de terrain (en classe et lors de sorties scolaires), de prises photographiques (par les chercheurs et par les enfants) et d'entretiens avec les enfants et leur enseignante (ces derniers ont été exploités ailleurs, voir Dagenais, Moore, Sabatier, Lamarre et Armand, 2009).

L'interprétation des enfants plutôt que celle des chercheurs

Ce sont les rapports au paysage linguistique urbain d'élèves d'une classe d'immersion française de 5-6^{èmes} années d'une école primaire localisée dans la grande région métropolitaine de Vancouver en Colombie-Britannique, au Canada, qui constituent les données de notre recherche. Avec la perspective théorique de maintenir l'articulation entre l'individu et le social, ainsi que celle de la centration sur l'apprenant afin de saisir à des fins didactiques la dynamique des langues à laquelle les sujets confrontés au quotidien dans leur environnement local, c'est en effet l'interprétation des enfants qui est privilégiée à celle des chercheurs.

*Like the variations created by looking in a mirror from different angles, the interpretations attributed to visual/textual information in the linguistic landscape are also multiple and differ accordingly to the perspectives of those who observe them. Children's gazes differ from those of adults who, at the very least, move through cities at another height and perhaps in a more preoccupied state, with less direct attention to their senses than is the case in childhood. Thus, we draw on the metaphor of a mirror to survey how the linguistic landscape is reflected – and reshaped – through the gaze of children.*⁶
(Dagenais, Moore, Sabatier, Lamarre et Armand, 2009 : 255)

Si la hauteur de vue des adultes et des enfants diffère, de nombreux autres facteurs (expérientiels, culturels, etc.) demandent à être également pris en compte en ce qu'ils peuvent produire des perspectives différentes. Dans certaines occasions, des regards d'enfants et d'adultes peuvent être moins différents entre eux que des regards d'adultes entre eux, ou

⁶ Comme les variations créées en regardant dans un miroir sous des angles différents, les interprétations attribuées aux informations visuelles/textuelles du paysage linguistique sont aussi multiples et diffèrent selon les perspectives de ceux qui les observent. Le regard des enfants diffère de celui des adultes qui, pour le moins, se déplacent dans les villes à une hauteur différente et, peut-être, d'une manière moins sensible à l'environnement immédiat, en donnant moins d'attention aux différents sens que ne le font les enfants. C'est ainsi la métaphore du miroir qui inspire comment le paysage linguistique se reflète, et prend (d'autres) forme(s) – à travers le regard des enfants. (notre traduction)

d'enfants entre eux. Dans notre cas, ce qui importe est que ce sont les enfants qui participent au recueil et à la construction des données du corpus à partir duquel les chercheurs pourront documenter les attitudes et les représentations à l'œuvre dans la lecture de la ville à partir des écrits qui s'y déploient.

L'environnement urbain dans lequel les élèves vivent et évoluent, précisément, se situe à la périphérie de Vancouver. Il se caractérise par une commission scolaire⁷ en pleine expansion due à la croissance démographique liée à l'immigration et par la présence d'une réserve Première Nation, à proximité de l'école dans laquelle notre recherche a pris place. Contrairement à la population plus large du conseil scolaire, la majorité des élèves de l'école utilise l'anglais à la maison ; 7,5 % d'entre eux ont été désignés comme des apprenants d'anglais langue seconde ; et une petite partie encore a déclaré l'usage d'autres langues que l'anglais ou le français en famille. En ce qui concerne les élèves de la classe avec laquelle la recherche a été conduite, la grande majorité a déclaré l'anglais comme langue d'usage et le français comme langue d'apprentissage. Parmi eux, cependant, il est à noter la présence d'enfants issus de la migration internationale.

Une unité didactique : lire la ville

Afin de développer les compétences littéraires des élèves d'immersion, l'enseignante de la classe en collaboration avec les chercheurs a proposé des activités et autres tâches didactiques qui intègrent la multimodalité des langages, et en particulier des langages écrits. En créant un contexte d'apprentissage propice à mobiliser les habiletés sémiotiques (par la reconnaissance, la production et l'interprétation des messages scripturaux) ainsi que les pratiques discursives en langue seconde des élèves, l'unité didactique *Lire la ville* s'appuie sur la lecture du paysage linguistique urbain pour mettre à jour, déchiffrer et interpréter les supports multimodaux comme des éléments culturels relevant du contexte dans lequel ils ont été produits.

L'unité didactique est ainsi structurée autour de séquences (leçons dans la terminologie canadienne) regroupant différentes activités et tâches (Dagenais, Moore et Sabatier, 2011) qui prennent la forme d'un parcours dans le temps, au fil d'une année scolaire, et dans l'espace, à la fois physique par les déplacements dans la ville, et curriculaire, par l'intégration des matières. Les tâches proposées interrogent la place, la valeur et le statut des langues officielles, telles que le français et l'anglais au Canada, mais aussi celui des langues autochtones et des langues de migration, visibles ou absentes de l'environnement graphique et visuel des villes.

Le corpus des données se compose dès lors de photographies recueillies par les élèves lors des déplacements dans la ville, de vidéos prises lors de ces déplacements mais aussi des séances de classe qui ont permis aux élèves de participer à des discussions sur le plurilinguisme, de manipuler des textes, d'écouter des enregistrements et de regarder des vidéoclips dans une variété de langues qu'ils connaissent préalablement ou non et qu'ils n'ont pas pour objectif d'apprendre. Ce matériel didactique polysémique et multimodal est directement à visée pragmatique.

Le travail sur le paysage linguistique devient par conséquent le fil conducteur qui tisse à la fois ce que vivent les élèves dans leur quotidien et les objectifs des enseignants d'un point de vue curriculaire. Plus concrètement, les élèves parcourent leur quartier à la recherche des écrits en différentes langues. Ils doivent prendre des photos de ces affichages urbains, des panneaux signalétiques, des enseignes et de toute autre forme visuelle ou graphique mettant

⁷ En contexte canadien, la commission ou conseil scolaire réfère à un regroupement d'écoles géré par une même structure administrative sur un territoire géographique donné.

en scène différents écrits ou systèmes d'écriture. Puis, ils doivent proposer un classement de leurs photos et développer un argumentaire pour justifier celui-ci et expliquer pourquoi, de leur point de vue, ces textes mono-, bi- ou plurilingues, dévoilent des fonctionnements sociaux. Enfin, ils doivent réaliser un support visuel (affiche, vidéo, etc.) pour (re)présenter leur compréhension du paysage linguistique et de leur environnement social (histoire des migrations, installation des groupes linguistiques et culturels, distribution du pouvoir, statut des langues, etc.). Ce faisant, les élèves sont amenés à vivre des expériences multisensorielles, travailler les littératies multimodales et adopter un regard réflexif sur les pratiques langagières et culturelles. La construction de leurs discours en français à l'école participe également à l'éducation à l'altérité.

En ce sens, *Lire la ville* constitue tout à la fois une scénarisation de la composante expérientielle, élément clé de la culture éducative canadienne (Moore et Sabatier, 2010, 2012), et un cadre réflexif pour apprendre et enseigner en langue seconde.

Des mises en scène de pratiques scripturales aux scénarios didactiques pour apprendre autrement

Les déplacements des élèves dans la ville à des fins didactiques participent à mettre en scène les pratiques scripturales qui se déploient dans des environnements urbains pour mieux ancrer les scénarios pédagogiques et les apprentissages qu'ils visent dans la construction d'une praxis sociale critique. Les étapes de ce cheminement, présenté ci-après, et lui-même relié à l'image d'un parcours, concourent à mettre en mouvement des territoires linguistiques et des identités sociales à l'intérieur d'une spatialité urbaine, perçue dorénavant comme un espace ouvert, continu et fluide.

De la lecture de la ville aux représentations visuelles de celle-ci

En encourageant la mobilité des élèves par un parcours littéraire urbain, ceux-ci découvrent en effet que la ville n'est en rien un espace fragmenté, diffus et immobile. La mobilité de leur regard, ainsi que celle des supports scripturaux sur lesquels ils portent leur intérêt (par exemple un gobelet d'une boisson à emporter), participent au contraire à mettre à jour un espace social dynamique où les rapports entre langues, cultures et communautés prennent un sens réel.

Engagé dans la lecture de la ville à partir d'un plan qui les guide à l'intérieur d'un périmètre circonscrit, et à partir de la consigne d'être attentif aux écrits de la ville et de photographier ceux qui leur semblent pertinents, un groupe d'élèves s'est attardé devant la vitrine d'un établissement bancaire dont les horaires d'ouverture étaient formulées en différentes langues (anglais, français, espagnol, tagalog, mandarin, cantonais, coréen).

Extrait 1

El. : Il y a quelque chose

Dan. : Qui c'est qui a l'appareil photo ?

El. : Oh-oh là, Kami ay... Filipino...

El. : You have to flip the thing...

El. : Espagnol

El. : Hablamos español

Photo 1

Après avoir vu et essayé de lire cette signalétique, avoir négocié entre chacun d'eux si cette dernière méritait d'être photographiée, les élèves ont fait le choix d'entrer dans la banque pour vérifier si les langues affichées à l'extérieur de celle-ci se retrouvaient à l'intérieur sur l'écran du distributeur automatique de billets. Mobilisant leurs compétences en lecture (codage et décodage de ce qui est écrit) à partir d'un support scriptural visuel (un écran d'ordinateur), les élèves montrent la facilité avec laquelle ils sont en mesure de pratiquer une lecture sociale du paysage linguistique et de s'interroger sur les communautés linguistiques et culturelles présentes dans leur environnement immédiat. Cet arrêt à la banque traduit comment le parcours dans la ville est propice à éveiller et attirer l'attention des élèves sur les communautés linguistiques locales.

En s'interrogeant sur qui habite le voisinage et qui fréquente la banque, les élèves se questionnent sur ce que Bulot (1998) appelle l'altérité urbaine et font émerger une identité en mouvement qui se développe entre le local (les langues présentes sur l'écran du distributeur de billets reflètent les langues des clients de la banque, à majorité asiatique) et le global (l'affichage extérieur qui rappelle la présence des deux langues officielles canadiennes).

**Photo 2****Photo 3**

De retour en classe, les photographies du paysage linguistique prises par les élèves participent à perturber les frontières de l'école et de la ville dans la mesure où ce sont les *images de la ville* qui constituent le matériau didactique à partir duquel les enfants vont construire et développer des savoirs linguistiques, disciplinaires (sciences sociales notamment) et sociaux. Ces savoirs sont ainsi construits au travers de l'expérience des élèves et de leurs trajets dans la ville. Ces déplacements dans l'espace urbain les mettent en contact avec une variété de textes affichés.



Photo 4



Photo 5



Photo 6

Ces textes photographiés constituent alors les premières représentations des élèves sur leur environnement linguistique urbain. À partir du scénario pédagogique imaginé par l'équipe d'enseignant-chercheurs, et qui n'est pas prescriptif du fait de la participation des élèves à la construction des données d'apprentissage, les enfants sont amenés à interagir autour des photographies pour proposer un classement des écrits dans la ville organisé selon les types de textes (panneaux, journaux, affichettes, produits alimentaires, etc.), leur nature monolingue, bilingue ou plurilingue, les différentes associations de langues.

Dans les extraits de corpus suivants, recueillis au cours d'une interaction de groupe, puis avec l'enseignante de la classe, la manière dont a) ils lisent le paysage linguistique photographié, b) ils négocient ce qui apparaît à leurs yeux comme un critère de sélection et de catégorisation (langues, types d'enseignes, types de magasins) et c) ils analysent les images urbaines, témoigne d'une articulation entre la lecture de l'écrit et la lecture du monde dans lequel ce dernier s'insère, et par conséquent des représentations qui s'y déploient.

Extrait 2

L'enseignante annonce qu'ils vont discuter des catégories qu'ils ont choisies pour regrouper leurs photos. (...) Elle dessine un diagramme de Venn au tableau. Elle demande ensuite s'il y a un groupe qui veut partager comment il a décidé de regrouper ses photos. Plusieurs enfants lèvent la main, certains répondent à la question mais je [la chercheuse Di] ne saisis pas ce qu'ils disent. J'entends seulement T. [nom d'un élève] qui dit : « des photos de Japon, de Chine.... Il y a toutes sortes de langues, il y a des groupes de langues qu'on peut pas lire ». L'enseignante écrit dans une bulle du diagramme au tableau : Affiches en toutes sortes de langues qu'on ne peut pas lire. (NT – 25 Janvier 2007).

Extrait 3

Ens. : la langue chinoise... est-ce que c'est des affiches ? ...

El. : toutes sortes de différentes affiches

Ens. : toute sorte . des restaurants des menus des choses comme ça . alors la langue dans des affiches en chinois et t'es sûre c'est du chinois ?

El. : il y a toutes sortes il y a des différentes langues mais on l'appelle le groupe de langues 'on peut pas le lire' ... (Transcription Vidéo – 25 janvier 2007).

Extrait 4

Ens. : c'est les restaurants comme les restaurants dans les autres sortes de langues ...

El. : on a une catégorie de nourriture

Ens. : nourriture alors vous autres c'était pas vraiment l'écriture mais c'était plus les images de nourriture

El. : il y a de l'écriture qui est comme chinois

Ens. : ah ok en dessous de la nourriture

El. : il y a des écritures français ici

Ens. : alors les étiquettes de nourriture (Transcription Vidéo – 25 janvier 2007).

Avec l'aide de l'enseignante, on le voit, les élèves sont progressivement conduits à délaissier l'activité de codage/décodage que requiert la tâche de lecture pour une activité réflexive collaborative et collective qui les interroge sur la manière dont le monde fonctionne :

Extrait 5

El. : ça veut dire... Tai kwan do...

El. : ça c'est les signes... en chinois les choses comme ça, ça c'est un signe.

Ens. : ça c'est les signes ? comme quoi explique ça.

El. : comme peut-être il y a ... il y a un signe qui dit en chinois qui dit en chinois quelque chose (Transcription Vidéo – 25 janvier 2007).

La prise de conscience des ilots de plurilinguisme qui se donnent à voir/à lire dans la ville peut ensuite faire place au développement des compétences littératiées multimodales en langue seconde, à partir d'inférences préalablement verbalisées. En effet, après avoir donné à voir leurs représentations du paysage linguistique et commencé à expliciter des raisons pour lesquelles selon eux telle ou telle langue est présente ou pas dans l'espace urbain et pourquoi ils l'ont photographiée, les élèves entament la construction et la mise en œuvre des compétences littératiées pour organiser et donner du sens au monde scriptural qu'ils ont donné à lire et à voir.

Extrait 6

L'enseignante demande « Pourquoi est ce que ces affiches sont dans d'autres langues ? ». Plusieurs élèves lèvent la main. L'enseignante désigne un garçon qui répond « peut-être que l'immigration, peut-être que quelqu'un est venu d'une autre place et il veut faire de la nourriture de son pays ». Après que plusieurs élèves ont répondu, l'enseignante résume.

Suite à quelques commentaires des élèves que je [la chercheuse Di] n'arrive pas à capter, l'enseignante demande pourquoi la boîte aux lettres est en français et en anglais (voir photo

4). Un élève répond « parce que le français c'est la deuxième langue du Canada ». La discussion continue quelques minutes. Ensuite, l'enseignante demande « à quoi servent ces langues? ». Un autre élève dit : « parce que le français et l'anglais sont les deux importants langues dans le Canada ». (NT – 25 Janvier 2007 – 14h25).

Dans le contexte de la classe d'immersion, ce travail s'effectue en français langue seconde et se traduit par la mise en place de formats d'interactions (au sens donné par Bruner, 1987) entre l'enseignante et les élèves, qui reposent sur l'apprentissage et l'utilisation de mots, de structures de phrases lexicales, de structures grammaticales qui permettent de fournir l'étayage linguistique nécessaire à l'expression d'un discours critique sur le monde.

Extrait 7

Ens : on a dit les baleines mais pas les murs

El 16 : les fruits et les légumes

El 17 : des couleurs

El 18 : a plate

Ens : une plaque

El 19 : les personnes dans les autos

Ens : est-ce qu'on les voit ou on les imagine ?

El 19 : on les imagine

El 20 : le « devider »

Ens : le terre-plein

Sommaire des interactions :

L'enseignante demande aux élèves de dire ce qu'ils voient sur la photographie. Elle en prend note au tableau. Les élèves participent bien et ne se limitent pas qu'aux mots qu'ils savent en français. Ils disent ne pas savoir un mot en français et sont encouragés par Brooke à donner le terme anglais. Ces mots sont traduits par l'enseignante et l'une des chercheuses. Le vocabulaire des élèves est de plus en plus spécifique par rapport à la photographie. Les élèves pensent même discerner certains éléments qui ne sont pas sur la photographie (...)

Les notes de terrain, insérées ci-dessus, montrent comment l'enseignante se base sur les données qui émergent du terrain (les photographies) et les dires des enfants pour construire des interactions qui participent à l'analyse, et pour développer des compétences de littératies multimodales en français à partir de la consigne qu'elle formule ainsi : « dans quelques instants je vais vous demander de me raconter tout ce que vous voyez dans l'image ici ».



Photo 7



Photo 8

Le recours au vocabulaire de la lecture de l'image, à partir d'une photographie projetée sur l'écran de la classe (voir photos 7 et 8 ci-dessus), permet de mieux appuyer les discours des élèves dans leur analyse critique des pratiques langagières et des relations qui se donnent à voir/ à lire dans les contextes de contacts linguistiques et culturels qu'ils ont photographiés. Dans la situation orale de classe, ces mots et autres locutions libèrent l'expression des apprenants pour leur permettre d'explorer plus en profondeur comment le paysage linguistique traduit les rapports entre les différentes communautés linguistiques et culturelles.

Ce faisant, donner le vocabulaire en français rejoint, en plus de l'objectif linguistique spécifique propre aux classes d'immersion, celui plus large de développer chez les élèves une conscience critique face au monde et une identité citoyenne encline à la diversité linguistique et culturelle. Ce travail réflexif et critique encourage les élèves à identifier les images stéréotypées circulantes, comme les différentes parties d'une autre fresque murale photographiée par un groupe d'élèves en témoignent. Ces fresques représentent a) un homme Première Nation, à la peau rouge, décoré de plumes et armé d'un tomahawk (photo 9) ; b) différents danseurs habillés de costumes traditionnels (photo 10) et c) différents emblèmes des cultures asiatiques tels le dragon (photo 11), pour les remettre en question dans les discours scolaires et sociaux.



Photo 9



Photo 10



Photo 11

Les liens effectués entre le matériau didactique utilisé en classe, les apprentissages linguistiques et disciplinaires à réaliser mais aussi ceux plus informels issus de la vie de tous les jours des élèves conduit alors à fonder le développement des compétences littératiées multimodales sur la relation ténue que les élèves entretiennent les uns aux autres mais aussi aux textes.

Des individus, des textes et des interactions

L'un des principes élémentaires de la démarche qui est la nôtre ici est autrement dit d'amener les élèves à prendre conscience qu'à travers les écrits dans la ville, tout un ensemble de rapports au monde, aux langues, à leurs locuteurs, aux cultures, se déploient par le biais des textes. Le paysage linguistique urbain révèle les processus de minorisation des langues, des locuteurs et de leurs cultures à l'œuvre dans l'environnement social, processus qu'il s'agit de déconstruire par la mise en place d'une réflexion critique.

Cette prise de conscience est encore illustrée dans l'extrait de classe ci-dessous qui montre comment dans des interactions de classe, les élèves en viennent à discuter les interactions qui prennent place en dehors de la classe, à partir des supports littéraires, entre les scripteurs/producteurs de textes plurilingues et les lecteurs/récepteurs de ces derniers.

Extrait 8

El. : je pense que . les personnes ont immigré et c'était difficile . de parler un nouveau langue quand tu es venu . donc ils continuaient de parler les langues qu'ils savaient . et ensuite . ils . des fois ils ont commencé un restaurant ils ont commencé . ils ont nommé un mot mais ils ne savaient pas comment parler l'anglais donc ils ont nommé en chinois en japonais . ou en espagnol . ils ont appelé les restaurants [dans leurs langues] (Transcription Vidéo – 25 janvier 2007)

Interrogés sur les raisons qui peuvent expliquer la présence de certaines langues dans l'espace urbain de leur ville, les élèves de la classe en viennent à établir des liens directs avec les courants migratoires qui ont jalonné l'histoire de la ville et à représenter un espace urbain marqué spécifiquement par des interactions linguistiques entre les membres des communautés qui y habitent. Dans l'extrait ci-dessus, une jeune élève imagine ainsi qu'un propriétaire de magasin d'alimentation a délibérément choisi d'inscrire un texte dans une autre langue que l'anglais ou le français, à l'intention de lecteurs potentiels issus de sa communauté. Avec cet exemple, les élèves prennent conscience que la signalétique urbaine est aussi un outil de marquage social qui définit un territoire linguistique et une identité communautaire ou individuelle.

Cette mise en langues du paysage urbain aide les élèves à lire des textes quel que soit le support, à mobiliser des compétences en lecture développées en dehors du contexte scolaire, et à situer les supports scripturaux dans les contextes socio-historiques de communication dans lesquels ils s'inscrivent. Elle met en évidence également à travers la présence ou l'absence de langues, les dynamiques de pouvoir entre les différentes communautés culturelles qui coexistent au sein d'un espace urbain précis. Par exemple, bien que leur établissement scolaire se situe à moins d'un kilomètre d'une réserve Première Nation, la présence linguistique de ses habitants est quasi inexistante dans l'espace urbain. Seul le nom du centre commercial local reflète cette existence (Semiahmoo), ainsi que le logo de certains vêtements sportifs comme la photo 12 l'illustre.



Photo 12

La visibilité ou l'invisibilité des multiples voix de la communauté participe enfin à renforcer la dimension située des textes dans la production des discours quotidiens. Désormais inséparables des contextes discursifs dans lesquels ils ont été produits, et des interactions qu'ils sous-tendent entre les émetteurs et les récepteurs des messages, les textes (ici les photographies) apparaissent plus que jamais comme des outils de médiation et de relation (« *tools for mediating and relating* », Lankshear et Knobel, 2009 : 38) au monde. En s'appuyant sur eux, il devient alors possible de construire d'autres représentations et d'autres discours sur les environnements linguistiques et culturels dans lesquels les élèves évoluent.

D'une représentation à d'autres

La mise en images, puis en mots – et donc en textes au sens où nous avons défini ces derniers tout au long de cette contribution – du réel social, spatial ou encore historique permet dans un ultime moment du cheminement de construire de nouveaux discours qui composent à leur tour la réalité urbaine et traduisent un rapport au monde inédit pour ceux qui les énoncent.

Dans une troisième étape didactique, celle de la synthèse et de la fixation des acquis, les élèves de la classe d'immersion réalisent des affiches à destination d'autres élèves vivant dans un autre contexte, celui de Montréal, au Québec. La réflexion sur la pluralité linguistique et culturelle, qui entoure la réalisation des affiches, participe à la compréhension de leur place au sein d'une diversité linguistique et culturelle locale, et par conséquent de leur propre altérité dans une communauté politique plus large, celle du Canada officiellement bilingue et multiculturel. Elle met également en lumière les constructions complexes des appartenances identitaires de l'apprenant-acteur au sein d'ensembles sociaux multiples et diversifiés et le prépare non plus seulement à appréhender l'altérité comme un entre-soi et l'autre, mais selon une dynamique qui repose sur la compréhension de soi comme un être pluriel (Lahire, 1998) engagé dans une constellation de rapports à l'autre, lui-même pluriel. Ce rapport à l'altérité, y compris dans un contexte social diversifié, cesse dès lors d'être une évidence pour encourager une perception critique du réel dans un monde complexe (Blanchet, Coste, 2010).

La production des affiches (voir photo 13 ci-dessous) est aussi une illustration de la participation aux discours critiques et à la production de ces nouveaux discours, dans la mesure où elles donnent à voir les représentations que les élèves ont élaborées du plurilinguisme à partir de leurs contacts avec la ville par le biais du scénario pédagogique proposé dans la démarche qui a été la nôtre ici.



Photo 13

Extrait 9

M-L : J. [nom de l'élève] peux-tu nous dire le type de support que vous avez choisi à nous présenter?

*El. 1 : alors c'est un emballage de **pasta Molisana***

El. 2 : [en pointant de l'index de la main gauche l'emballage] voici il y a beaucoup de couleurs comme l'or hum le vert c'est un petit transparent et il y a des vaches ici . et il y a un petit photo hum quand c'est cuisiné .

M.L : hum d'accord qu'est ce qu'il y a en dessous du plat cuisiné ?

El 1 : il y a les instructions comment le cuire [en pointant du doigt et encerclant d'un geste de la main les instructions] et ici on pense que c'est italien

M-L : pourquoi tu penses que c'est italien

El 2 : parce que hum [en pointant du doigt le logo indiquant Made in Italy] on pense que c'était fait en Italie donc on pense

El 1 : donc ça devrait être en haut

M-L : donc la première langue devrait être italien parce que ça a été fait en Italie

El 2 : oui

M-L : d'accord

El 1 : et ici c'est anglais français et ici on pense que c'est l'allemand car il y a beaucoup d'accents différents que on sait et ici on pense que c'est l'espagnol car ça ressemble l'anglais et le français

M-L : d'accord et pourquoi est ce que vous pensez qu'on retrouve ces langues là sur un paquet d'emballage qu'on retrouve à Vancouver ?

El 2 : hum . parce que c'était fait en Italie il y a Italie ici . et hum . le français et l'anglais sont les langues officielles de Canada donc

El 1 : et peut-être les immigrants vont encore manger la même nourriture que quand ils [vont déménager]

M-L : excellent très bien merci (Transcription Vidéo – 7 juin 2007)

À partir de l'explication proposée par ces deux jeunes élèves pour justifier la présence d'emballages rédigés en italien, en anglais et dans d'autres langues, de nouveaux discours et de nouvelles représentations du plurilinguisme émergent en lien avec la conscientisation de la diversité linguistique et culturelle désormais appréhendée comme constitutive de l'environnement urbain dans lequel ces élèves évoluent. Si un paquet de pâtes alimentaires ne constitue pas, en soi, un écrit urbain, le discours que les élèves développent ici porte les marques d'une réflexion plus large sur des questions de localisation (là-bas en Italie, « la

première langue devrait être italien parce que ça a été fait en Italie») – globalisation (par l’exportation du produit, « c’est l’allemand ... et ici on pense que c’est l’espagnol ») – relocalisation (ici au Canada, en Colombie-Britannique, « le français et l’anglais sont les langues officielles de Canada donc »).

Conclusion : la littératie, levier d’identités citoyennes à l’école

L’étude didactisée du paysage linguistique apparaît comme un levier favorisant l’entreprise d’une telle démarche en permettant à la fois la découverte et l’élaboration de nouvelles connaissances et la mobilisation de compétences diverses. En ce sens, le paysage linguistique urbain constitue une heuristique qui ancre la construction des connaissances par des élèves dans leurs observations des pratiques plurilingues de leur environnement quotidien. Au fil de leurs déplacements dans la ville, les élèves entrent en contact avec une variété de langues et de locuteurs par le biais des affichages monolingues, bilingues ou plurilingues ; ils apprennent à les décoder et à les lire en attribuant un sens aux discours officiels, publics et individuels que ceux-là véhiculent. Ce faisant, ils attribuent également un sens aux contenus de ces communications plurilingues et pluriculturelles et construisent des interprétations des intentions de communication, des rapports entre scripteurs et lecteurs, et des (en)jeux de pouvoir à l’œuvre entre les communautés linguistiques. Attirer l’attention sur les genres discursifs et l’épaisseur polysémotique de ces discours conduit les élèves à voir, reconnaître, écouter et entendre les multiples voix plurilingues de leur communauté.

La référence aux expériences des acteurs participe aussi à fournir des éléments d’interprétation pour appréhender les contextes sociaux mais aussi à interroger, en lien à la notion d’*agency* de Giddens (1987), les modalités de participation citoyenne à la société, contribuant par là à développer une conscience critique des particularités culturelles et inter/alter-culturelles qui se donnent à voir dans les interactions (ici scripturales) entre les groupes communautaires.

Les résultats de notre étude illustrent plus particulièrement la manière dont des élèves scolarisés en cinquième et sixième années primaires du programme d’immersion font sens, négocient et représentent la complexité des relations entre langues et communautés qui se donnent à voir dans leur environnement urbain. Ils documentent également comment ces mêmes élèves donnent sens aux écrits présents dans la ville en lien avec les contextes dans lesquels ils ont émergés et/ou seront interprétés. Ils ouvrent la porte à de nouvelles questions articulées à la manière dont les identités individuelles, collectives et citoyennes se (re)configurent localement et globalement, à la fois sur les plans linguistique et culturel, et comment à l’école, les activités d’enseignement-apprentissage doivent intégrer les littératies multimodales. Ces nouveaux paramètres redessinent la prise en compte des dynamiques à l’œuvre dans les situations didactiques particulières (Porquier, Py, 2004) et conduisent à expliciter avec finesse les caractéristiques du contexte dans lequel s’inscrit l’action d’une didactique sociale de l’urbain, notamment en termes de politiques linguistiques et éducatives.

Conventions de transcription

:	allongement
/	interruption
. ..	pauses plus ou moins courtes
...	pause longue
?	ton montant
gras	changement de langue

[é]	transcription phonétique
XX	segment incompréhensible
di-vi	mise en relief avec segmentation
DI-VI	mise en relief avec montée de voix
[...]	coupure
Dan – Cé. – Di.	chercheuses
El.	élève
NT	notes de terrain

Bibliographie

- APPLE M., 1979, *Ideology and Curriculum*, Routledge, London.
- ARMAND F., DAGENAIS D., 2005, « Langues en contexte d'immigration: éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire », dans *Thèmes canadiens, Revue de l'Association des études canadiennes*, numéro spécial printemps, Montréal, pp. 110-113.
- ARMAND F., DAGENAIS D. et NICOLLIN L., 2008, « La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue », dans *Éducation et Francophonie*, XXXVI (1), pp. 44-64. Accessible en ligne à : <http://www.acef.ca/c/revue/sommaire.php?id=23>
- ARMAND F., SIROIS F. et ABABOU S., 2007, « Entrer dans l'écrit et éveiller à la diversité linguistique au préscolaire (en milieu pluriethnique et défavorisé) », dans S. Lucchini et A. Maravelaki (éds.), *Langue scolaire, diversité linguistique et interculturalité*, Editions Modulaires Européennes, Bruxelles, pp. 13-25.
- BARRE-DE MINIAC C., BRISSAUD C. et RISPAIL M. (dirs.), 2001, *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, L'Harmattan, Paris.
- BEACCO J.-C., BYRAM M., CAVALLI M. et al., 2010, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- BEN-RAFAEL E., SHOHAMY E., AMARA M. H., et TRUMPER-HECHT N., 2006, « Linguistic Landscape as a Symbolic Construction of the Public Space : The Case of Israel », dans *International Journal of Multilingualism*, n° 3(1), Clevedon, pp. 7-31.
- BLANCHET P., 2009, « Contextualisation didactique » : de quoi parle-t-on ? », dans *Le français à l'université*, 14^{ème} année, numéro 2, deuxième trimestre. Accessible en ligne à http://www.bulletin.auf.org/IMG/pdf_Journal_AUF_14-2-3.pdf
- BLANCHET P., COSTE D. (éds.), 2010, *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, L'Harmattan, Paris.
- BLANCHET P., MOORE D. et ASSELAH RAHAL S. (éds.), 2008, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Éditions des Archives Contemporaines, Paris.
- BOURDIEU P., 1977, « The economics of linguistic exchanges », dans *Social Science Information*, n° 16, Sage, London, pp. 645-668.
- BOURDIEU P., PASSERON J.C., 1970, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit, Paris.
- BOURHIS R., LANDRY R., 2002, « La loi 101 et l'aménagement du paysage linguistique au Québec », dans *Revue d'aménagement linguistique*, Numéro hors série, Québec : Office québécois de la langue française, pp. 107-132.

- BOYER H., LAGARDE CH., 2002, « Le « laboratoire sociolinguistique » catalan », dans H. Boyer et Ch. Lagarde (éds.), *L'Espagne et ses langues. Un modèle écolinguistique ?*, L'Harmattan, Paris, pp. 81-98.
- BRUNER J., 1987, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz.
- BULOT T., 1998, « Langues en ville : une signalisation sociale des territoires », dans *Études Normandes*, n° 1, Mont Saint Aignan, pp. 41-45.
- BULOT T., 2004, « Discrimination et processus discursifs de fragmentation des espaces urbains », dans T. Bulot et V. Veschambre (éds.), *Mots, traces et marques. Dimensions spatiale et linguistique de la mémoire urbaine*, L'Harmattan, Paris, pp. 97-122.
- CALVET L.-J., 1994, *Les voix de la ville : introduction à la sociolinguistique urbaine*, Payot, Paris.
- CALVET L.-J., 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.
- CANDELIER M. (ed.), 2003, *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, De Boeck, Bruxelles.
- CASTELLOTTI V., MOORE D., 2008, « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXI^{ème} siècle », dans P. Blanchet, D. Moore et S. Asselah Rahal (éds.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Éditions des Archives Contemporaines, Paris, pp. 197-217.
- CASTELLOTTI V., MOORE D., 2009, « Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés », dans M. Molinié (éd.), *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, CRTF-Encrages, Belles Lettres, Paris, pp. 45-85.
- CENOZ J., GORTER D., 2006, « Linguistic Landscape and Minority Languages », dans *International Journal of Multilingualism*, 3(1), Clevedon, pp. 67-80.
- CHISS J.-L., 2012, *L'écrit, la lecture et l'écriture : théories et didactiques*, L'Harmattan, Paris.
- COPE B., KALANTZIS M. (eds.), 2000, *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of social futures*, Routledge, London.
- COSTE D., CAVALLI M., CRISAN A. et VAN DE VEN P.-H., 2009, *L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit*, Division des Politiques linguistiques, Direction de l'Éducation et des langues, DGIV, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- COSTE D., MOORE D. et ZARATE G., 1997/2009, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- DAGENAIS D., 2008, « Developing a critical awareness of language diversity in immersion », dans T. Fortune et D. Tedick (éds.), *Pathways to bilingualism and multilingualism. Evolving perspectives on immersion education*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 201-220.
- DAGENAIS D., 2012, « Littératies multimodales et perspectives critiques », dans *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, n° 9(2), pp. 15-46. Accessible en ligne à : http://acedle.org/IMG/pdf/02_Dagenais.pdf
- DAGENAIS D., ARMAND F., MARAILLET E. et WALSH N., 2008, « L'Éveil aux langues et la co-construction de connaissances sur la diversité linguistique », dans *Revue Canadienne de linguistique appliquée*, n° 10(2), The University of New Brunswick, pp. 197-219.
- DAGENAIS D., MOORE D., 2008, « Représentations des littératies plurilingues, de l'immersion en français et des dynamiques identitaires chez des parents chinois », dans *La revue canadienne des langues vivantes*, n° 65, Toronto, pp. 11-31.
- DAGENAIS D., MOORE D. et SABATIER, C., 2009, « Negotiating Teacher-Researcher Collaboration in Immersion Education », dans J. Miller, A. Kostogriz et M. Gearon,

- (éds.), *Culturally and Linguistically Diverse Classrooms. New Dilemmas for Teachers*, Multilingual Matters, Bristol, Buffalo, Toronto, pp. 234-251.
- DAGENAIS, D., MOORE, D. et SABATIER, C., 2011, « Lire la ville. Exploiter le paysage linguistique pour une approche plurilingue intégrée », dans C. Cortier et M. Cavalli. (éds.), *Langues régionales/minoritaires dans l'éducation bi-/plurilingue, Langues d'ici, langues d'ailleurs*, Centre européen pour les langues vivantes, Editions du Conseil de l'Europe, CELV, Graz.
- DAGENAIS D., MOORE D., SABATIER C., LAMARRE P. et ARMAND F., 2009, « Linguistic landscape and language awareness », dans E. Shohamy et D. Gorter (éds.), *Linguistic Landscape : Expanding the Scenary*, Routledge/Taylor and Francis Group, New York, pp. 253-269.
- DAGENAIS D., WALSH N., ARMAND F. et MARAILLET E., 2008, « Collaboration and co-construction of knowledge during language awareness activities in Canadian elementary school », dans *Language Awareness*, n° 17(2), Clevedon, pp. 139-155.
- FRAENKEL B., 2007, « Les écritures de la catastrophe. Pratiques d'écriture et de lecture dans la ville de New York en septembre 2001 », dans *La lettre et l'Image, Nouvelles approches, Textuel*, 54, Université Paris Diderot-Paris 7, Paris, pp. 27-41.
- FRAENKEL B., MBODJ A., 2010, « Introduction. Les New Literacy studies, jalons historiques et perspectives actuelles », dans *Langage et société*, n° 33(3), Paris, pp. 7-24.
- FLEWITT R., 2008, « Multimodal literacies », dans J. Marsh et Hallet, E. (dir.), *Desirable Literacies: Approaches to Language and Literacy in the Early Years*, Sage, London, pp. 122-366.
- FLOOD J, HEATH S.B. et LAPP D., 2008, *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts II: A project of the international reading association*, Lawrence Earlbaum, New York.
- FREIRE P., 1970, *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, New York.
- GAJO L., 2007, « Linguistic knowledge and subject Knowledge : How does bilingualism contribute to subject delopment ? », dans *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, n° 10(5), pp. 563-581.
- GAJO L. 2009, « Politiques éducatives et enjeux socio- didactiques : l'enseignement bilingue francophone et ses modèles », dans *Glottopol*, n° 13, pp. 14-27. Accessible en ligne à : http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_13.htm
- GEE J.-P., 2008, *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*, Routledge/Taylor and Francis Group, New York.
- GENESHI C., HAAS DYSON A., 2009, *Children, Language and Literacy. Diverse learners in diverse times*, Teachers College Press and National Association for the Education of Young Children, New York and Washington.
- GIDDENS A., 1987, *La constitution de la société*, PUF, Paris.
- GIROUX H.A., 1983, « Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education : A critical analysis », dans *Harvard Educational Review*, n° 53, Cambridge MA, pp. 257-293.
- GOFFMAN E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne* (2 vol.), Minuit, Paris.
- GOFFMAN E., 1974, *Les rites d'interaction*, Minuit, Paris.
- GORTER D., 2006, *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon.
- GRIN F., VAILLANCOURT F., 1999, *The cost-effectiveness of Evaluation of Minority Language Policies: Case studies on Wales, Ireland and the Basque Country*, European Centre for Minority Issues (ECMI), Flensburg, Germany.

- HAWKINS E., 1984, *Awareness of Language: An Introduction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- HEATH S.B., STREET B., 2008, *On Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research*, Teachers College Press, New York.
- HEBERT M., 2007, « Quelques incidences du concept de « littératie critique » pour l'enseignement de la littérature au secondaire », dans *Education francophone en milieu minoritaire*, 2(1), pp. 19-36. Accessible en ligne à : <http://www.reefmm.org/Notrerevue/v2n1Hebert.pdf.pdf>
- HULL G., NELSON M. E., 2005, « Locating the semiotic power of multimodality », dans *Written Communication*, 22(2), pp. 224-261.
- JEWITT C., KRESS G. (dirs.), 2003, *Multimodal Literacy*, Peter Lang, New York.
- JUILLARD C., 1995, *Sociolinguistique urbaine. La vie des langues à Ziguinchor (Sénégal)*, Presses du CNRS, Paris.
- KENDRICK M., MCKAY R., 2011, « Drawings as an alternative way of understanding young children's constructions of literacy », dans K. Pahl et J. Rowsell (éds.), *Major Works in Early Childhood Literacy*, Sage, Thousand Oaks, CA, pp. 261-283.
- KRESS G., 2000, « Multimodality », dans B. Cope et M. Kalantzis (dir.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*, Routledge, London, pp. 182-202.
- KRESS G., 2003, *Literacy in the new Media Age*, Routledge, London.
- KRESS G., VAN LEEUWEN T., 1996, *Reading images: The Grammar of Visual Design*, Routledge, London.
- LAHIRE B., 1998, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Nathan, Paris.
- LANDRY R., BOURHIS R., 1997, « Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: an empirical study », dans *Pedagogies : An International Journal*, n° 19(1), Singapore, pp. 23-49.
- LANKSHEAR C., KNOBEL M., 2009, *New Literacies. Everyday Practices and Classroom Learning*, McGraw-Hill/Open University Press (2nd Edition), London.
- LOTHERINGTON H., DAGENAIS D., 2008, Numéro spécial sur *les littératies plurilingues*, dans *La revue canadienne des langues vivantes*, n° 65, numéro entier, Toronto.
- LUCCI V., MILLET A., BILLIEZ J., SAUTOT J.-P. et TIXIER N. (dirs.), 1998, *Les écrits dans la ville. Sociolinguistique d'écrits urbains : l'exemple de Grenoble*, L'Harmattan, Paris.
- MARQUILLÓ LARRUY, M., 2012, « Littératie et multimodalité ici & là-bas... », dans *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, n° 9 (2), pp. 47-84. Accessible en ligne à : <http://acedle.org/spip.php?rubrique217>
- MARTIN-JONES M., JONES K., 2000, *Multilingual literacies*, John Benjamins, Philadelphie.
- MONDADA L., 2000, *Décrire la ville. La construction des savoirs urbains dans l'interaction et dans le texte*, Anthropos, Paris.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Didier, Paris.
- MOORE D., CASTELLOTTI V., 2011, « Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme », dans Ph. Blanchet et P. Chardenet (éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures. Approches contextualisées*, Éditions des archives contemporaines, Paris, pp. 118-132.
- MOORE D., MOLINIE M. (éds.), 2012, *Notions en Questions (NeQ) en didactique des langues : Les littératies*, *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, 9(2) (numéro entier). Accessible en ligne à : <http://acedle.org/spip.php?rubrique217>

- MOORE D. et SABATIER C., 2010, « Pratiques de littératie à l'école. Pour une approche ethnographique de la classe en deuxième année d'immersion en Colombie-Britannique », dans *La revue canadienne des langues vivantes*, n° 66(5), Toronto, pp. 639-675.
- MOORE D. et SABATIER C., 2012, *Une semaine dans la vie de classes d'immersion au Canada. Approche ethnographique pour la formation*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.
- MOORE D., SABATIER C., JACQUET M. et MASINDA M., 2009, « Voix africaines à l'école de la francophonie canadienne. Réflexions pour une culture didactique du plurilinguisme contextualisée », dans P. Blanchet, D. Moore et S. Asselah Rahal, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Agence Universitaire de la Francophonie, Paris, pp. 19-40.
- NEW LONDON GROUP, 1996, « A pedagogy of multiliteracies : Designing social futures », dans *Harvard Educational Review*, n° 66, Cambridge MA, pp. 60-92. Réimprimé dans B. Cope et M. Kalantzis, (éds.), 1999, *Multiliteracies : Literacy Learning and the Design of social futures*, Routledge, London, pp. 9-37.
- NORTON B., TOOHEY K. (éds.), 2004, *Critical Pedagogies and Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- PERREGAUX C., DE GOUMOËNS CL., JEANNOT D. et DE PIETRO, J.-F. (éds.), 2003, *Education au langage et Ouverture aux langues à l'école (EOLE)*, Secrétariat général de la CIIP, Neuchâtel, 2 volumes.
- PENNYCOOK A., 1999, « Introduction: Critical approaches to TESOL », dans *TESOL Quarterly*, n° 33, Wiley Online Library, pp. 329-348.
- PENNYCOOK A., 2001, *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- PORQUIER R., PY B., 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Collection Credif-Essais, Didier, Paris.
- RASTIER F., 2001, *Arts et sciences du texte*, Paris, PUF.
- ROGERS T., WINTERS K.-L., LAMONDE A.-M. et PERRY M., 2010, « From image to ideology: analysing shifting identity positions of marginalized youth across the cultural sites of video production », dans *Pedagogies: An International Journal*, n° 5(4), Taylor and Francis, London, pp. 298-312.
- RONVEAUX C., 2009, « Les usages du texte, entre prototexte et textes de genre », dans B. Daunay, I. Delcambre et Y. Reuter (éds.), *Didactique du français, le socioculturel en question*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, pp. 153-166.
- ROSE G., 2007, *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. 2nd Edition, Sage, London.
- SABATIER C., 2004, *Rôle de l'école dans le développement et la construction du plurilinguisme chez des enfants issus de la migration maghrébine en France*, ANRT, Lille.
- SABATIER C., 2006, « Symbolique des lieux et structuration linguistique de l'espace scolaire : Comment les élèves redessinent les frontières de langues à l'école », dans C. Hélot, E. Hoffmann, M.-L. Scheidhauer et A. Young (éds.), *Écarts de langues, écarts de cultures. À l'école de l'Autre*, Peter Lang, Berne, pp. 75-86.
- SCOLLON R., SCOLLON S. W., 2003, *Discourses in Place*, Routledge, London.
- STREET B., 2000, « Literacy events and literacy practices. Theory and practice in the New Literacy Studies », dans M. Martin-Jones et K. Jones (dir.), *Multilingual Literacies*, John Benjamins, Philadelphia, pp. 17-29.

- STREET B., 2003, « What's "new" in New Literacy Studies ? Critical approaches to literacy in theory and practice », dans *Current Issues in Comparative Education*, n° 5(2), Colombia, pp. 77-91.
- VANHULLE S. et SCHILLINGS A., 2005, *Avec le portfolio : écrire pour apprendre et se former*, Labor, Bruxelles.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Légrand, Robert Fournier, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffélec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro : Mickaël Abecassis, Laura Abou Haidar, Salih Akin, Sophie Babault, Margaret Bento, Philippe Blanchet, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Daniel Coste, Régine Delamotte, Jean-Michel Eloy, Monica Heller, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Marinette Matthey, Véronique Miguel Addisu, Muriel Molinié, Marie-Louise Moreau, Claudine Moïse, Isabelle Pierozak, Didier de Robillard, Daniel Véronique.

Laboratoire Dysola – Université de Rouen
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425