

Writing Pedagogy with Linguistically Diverse Language Learners and Users: The Nexus of Multilingualism, Multiliteracies and Multimodalities

Caroline Payant
Université du Québec à Montréal

YouJin Kim
Georgia State University

Introduction

In this special issue on writing pedagogy with linguistically diverse language learners and users, contributing authors from various educational contexts examine writing and literacy practices through the lens of multi/plurilingualism, multiliteracies, and multimodalities. While empirical research in the field of second/additional language (AL) writing research continues to evolve, there is an urgency to expand our views of AL writing and literacy and problematize discourse practices surrounding writing research. A critical stance is needed to examine the ways individuals engage their plurilingual resources to create multiple forms of meaning through plurilingual and multimodal means of communication (Belcher, 2017; Cope & Kalantzis, 2015; Kim & Belcher, 2020). This critical and interconnected perspective to the field must be responsive to the rapidly changing landscapes, realities, and challenges of writing and literacies in the 21st century. With this special issue, by examining AL writing pedagogy through a critical lens, we collectively challenge standard, colonial, and monolingual ideologies that have permeated writing practices and pedagogies. Before introducing the empirical studies, we situate the need for this issue in current sociopolitical and linguistic realities.

Terminology Consideration

Focusing on Diversity

Despite a global pandemic that put a temporary hold on international mobility, educational contexts worldwide continue to diversify in this post-pandemic era of globalization. Indeed, international mobility is on the rise and countless individuals continue to develop language and literacy skills in a language other than English (Cummins, 2021; Kim et al., 2020; Payant & Maatouk, 2022). In line with the recent call to decolonize our practices and terminology within the field of applied linguistics (Flores et al., 2015; Pennycook, 2021) and to reflect the identities of language users and learners from a global perspective, we adopt the term *linguistically diverse language learners and users* to draw explicit attention to individuals' rich linguistic identities and repertoires. This term moves away from the reductive, discriminatory term *second language learners* which fails to highlight the complex interconnections between language learners' repertoires towards the plurality and the inherent complexities of this diversity. By examining linguistic diversity in relation to literacies and writing pedagogy with *linguistically diverse*

language learners and users, we enrich our collective understandings of dynamic, socially-situated meaning-making processes in linguistic and sociocultural landscapes, thus reconceptualizing learners as engaged language users with a wealth of experiences and valuable symbolic resources.

Multi/Plurilingualism, Multiliteracies and Multimodalities

The three main constructs of interest, targeted in this special issue, in relation to writing and literacy pedagogy are multi/plurilingualism, multiliteracies, and multimodalities. Although these constructs have been used to introduce various perspectives of writing, in many educational settings, writing continues to be viewed and taught as a discrete skill set, one to be acquired promptly (Belcher, 2017), and language instruction and assessment practices continue to privilege traditional forms of writing, for instance, the five-paragraph essay (Casanave, 2017). From this perspective, writing is conceptualized as a simple process of encoding information rather than as a social process of extracting and evaluating information across genres and modes to create new meanings (Cope & Kalantzis, 2015; Street, 2016). Today, as we continue to reflect on writing and writing pedagogy with linguistically diverse language learners and users, we argue that we need to broaden our perspective and engage in praxis, namely, committing to a process of critical reflection and of action for transformation by engaging students in meaning-making in socially-situated contexts. We briefly discuss the main constructs that informed the special issue.

The Multi/Plurilingual Turn: Theoretical and Pedagogical Considerations

Current theories and pedagogical practices reproduce monolingual and hegemonic ideologies across the writing curriculum such that languages are conceptualized as separate entities (Kubota, 2022). The additional language writing classrooms are indeed linguistically heterogeneous environments, and the separation of language resources is a myth (Lau & Van Viegen, 2020; Payant & Maatouk, 2022). In this global linguistic landscape, adopting a critical theoretical perspective that focuses on sociolinguistic and sociocultural issues in situations of contact between languages and cultures is key (Marshall & Moore, 2018; Piccardo, 2013, 2019).

Languages are in constant interaction and the rapidly developing critical theories surrounding the multi/plurilingual turn (Lau & Van Viegen, 2020; May, 2014) reject monolingual ideologies that challenge practices that lead to inequality and marginalization (Kubota, 2020; 2022) and challenge monolingual theories and practices that have, until recently, informed additional language pedagogy (García & Otheguy, 2020; Payant & Galante, 2022). By acknowledging this plurality, language learners are empowered to deconstruct the ideology that maintains the need for the separation of languages. Through a lens of multi/plurilingualism for writing and literacy development, we continue to discover innovative pedagogical practices that tap into individuals' dynamic linguistic and cultural capital (Cenoz & Gorter, 2021, 2022; Piccardo et al., 2022). This theoretical and pedagogical lens, therefore, challenges deficit perspectives of linguistically diverse learners (Mortenson, 2022), affords safe spaces for language learners to use their resources in creative and dynamic ways while expanding their language repertoire (Galante, 2020;

Payant, 2020), and promotes the inclusion and development of their multiliteracies, and identities as AL writers (de la Cruz, 2022; Kalan, 2022).

Multiliteracies: A Socially-Situated Practice

Literacy with linguistically diverse language learners and users is a complex and multifaceted area of study. In his influential work, Street (1984) makes an important distinction between two models of literacy: autonomous and ideological. The former, which aligns with the narrow view of writing, considers literacy a technical and neutral skill. The ideological model of literacy, on the other hand, “offers a more culturally sensitive view of literacy practices as they vary from one context to another” (Street, 2016, p. 337) and considers each writing and literacy practice as a social act, a socially-situated practice. From this perspective, literacy is beyond a set of reading and writing skills to be taught as school-related activities, and writing and literacy are oriented towards developing users’ language competencies and multiple literacy skills so that users can become legitimate participants of various discourse communities.

In the twenty-first century, with the emergence of digital media and the rapid development of new literacy practices that engaged individuals’ linguistic repertoire and diverse meaning-making resources in the realms of work, citizenship, and identity, the New London Group (1996) coined the concept of multiliteracies. Challenging monolithic and anachronistic conceptions of writing, the concept of multiliteracies captures both the range in social, cultural and domain-specific contexts and the range of possible ways to create meaning (Cope & Kalantzis, 2015). In their conceptualization of multiliteracies, all forms of meaning-making that are nowadays primarily multimodal are privileged. In addition to working with new genres and communicative needs, developing multiliteracies requires that we critically examine and contextualize changing norms and conventions, the use of new modalities, and the development of integrated linguistic and cultural identities (Cope & Kalantzis, 2015; Kress, 2003; Lotherington, 2007).

Multimodalities

The proponents of multiliteracies introduced the concept of multimodal meaning-making (The New London Group, 1996) and multimodal literacy, which focuses on the processes of meaning-making through “reading, viewing, understanding, responding to and producing and interacting with multimedia and digital texts” (Walsh, 2010, p. 213). This perspective thus reflects the view that a majority of our communicative practices within our social environment are multimodal where “written-linguistic modes of meaning interface with oral, visual, audio, gestural, tactile, and spatial patterns of meaning” (Cope & Kalantzis, 2015, p. 3). Indeed, teaching writing as a multimodal design “the social practice of making meaning by combining multiple semiotic resources” (Siegel, 2012, p. 671) has been on the rise (See Yi et al., 2020 for a collection of studies). By attending to the development of multimodality, we begin to appreciate students’ understanding of literacies and how it is mediated by their social environments, which are no longer limited to alphabetical representation. In the current digital world, the types of various modes are even more diverse, and there has been a call for the use of digital multimodal writing pedagogy in classroom contexts (Kim & Belcher, 2020) to guide students as they critically

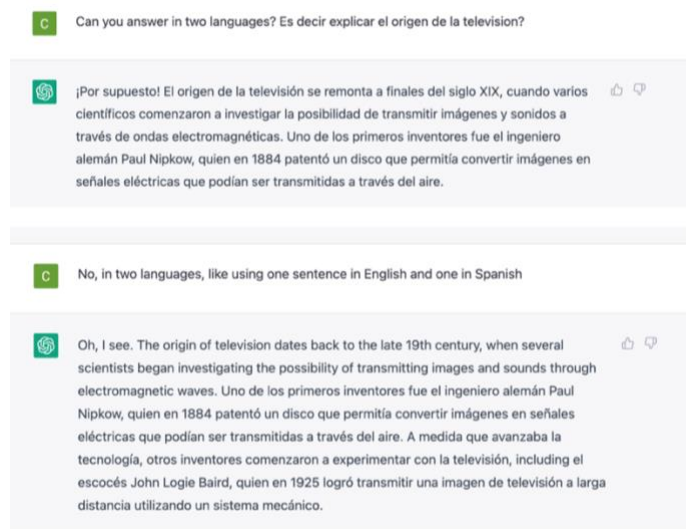
examine the inherent power of certain modes of communication (Holloway & Qaisi, 2022) and question how they are used and their functions, in socially-situated contexts.

The concept of multimodality in writing instruction has not been free from concerns regarding a lack of focus on print literacy. Some scholars are still skeptical about the use of multimodal composing in classroom contexts as they believe that writing development should be centred with print literacies focusing on linguistic development (See Casanave, 2017 for discussion). In response to these concerns, research comparing multimodal composing and traditional writing on writing quality has been conducted and so far, findings show that multimodal composing approaches do not seem to distract learners from focusing on text writing, and students produced a similar quality of written texts between the two types of tasks (Cho & Kim, 2021; Kim & Belcher, 2020).

Looking Forward into the Future: Critical Pluriliteracies

The future of writing remains exciting, albeit uncertain given the fast-changing technologies. With recent developments in new artificial intelligence (AI) technologies such as ChatGPT, we have very powerful tools at our disposal to produce well-structured and informative texts. The quality of written responses produced by ChatGPT has surprised many and already ChatGPT can be prompted to write plurilingually. During a conversation between Caroline and the AI software, Caroline instructed ChatGPT to respond in two languages, by alternating between English and Spanish. As shown in Figure 1, after receiving more specific instructions, AI was able to draw on two languages to share information. Learners can quickly obtain information in multiple languages, including less-commonly taught languages, and the potential for AI technologies in terms of plurilingual literacy tasks is greater than ever. It can also guide students to famous artworks or music, along with AI generated text. As educators, we will continue to work on students' critical literacies, as information produced by AI is not always accurate. During a conversation with ChatGPT, it explained that: "It's important to remember that ChatGPT is still a machine and may not always be completely accurate or appropriate in its responses. So, it's always a good idea to use critical thinking skills and verify any information that you or your students receive from ChatGPT" (OpenAI, n.d.).

Figure 1
Conversation between Caroline and ChatGPT



It is imperative that we reflect on the place of AI in our respective fields and develop pedagogically responsive approaches that develop students' pluriliteracies, a term that bridges modes, languages, and literacies while fostering academic and social-emotional success and ethical practices. Considering writing pedagogies in the future AI-oriented society, we would argue that the nexus of multi/plurilingualism, multiliteracies and multimodalities should be the foundation of the view of writing practices where meaning is constantly negotiated in dynamic, socially-situated linguistic and sociocultural landscapes. Thus, in this current special issue, we bring together authors working with linguistically diverse language learners and users who challenge hegemonic practices in language education, value diverse forms of meaning-making, and offer valuable insights to better our pedagogies.

In the first article in the special issue, Hyun, Bettney Heidt, and Prasad examined the design and implementation of collaborative multilingual identity text projects from the perspective of multiliteracies and critical multilingual language awareness (CMLA). As part of a larger study with teachers and learners, the authors report here on the perspective of seven teachers in a Spanish-English two-way immersion school in the United States of America towards the project. In their study, the multilingual identity text projects produced by K-2 learners, typically conducted individually, were created collaboratively. They showed the benefits of such instructional intervention on (1) developing a CMLA as students build multilingual identities, (2) facilitating the use of students' linguistic repertoires, and (3) encouraging linguistic risk-taking. As the authors argue, advocating for linguistically expansive approaches should not be interpreted as a threat to additional language development but as a lever to support learners' critical multiliteracies.

In Ontario, Canada, new policies have recently been implemented to ensure that teacher candidates (TCs) are equipped to support their multilingual learners. This movement was suggested in order to respond to the rapidly evolving realities and linguistic landscapes in mainstream K-12 education. In their study with TCs, Rajendram, Burton, Bale, and Wong examined their stance and use of translanguaging and multimodality practices with K-12 multilingual learners in Ontario from a translanguaging and

multimodal theoretical perspective. Their qualitative analysis of TCs' unit ($n=9$) and lesson plans ($n=41$) as well as their responses to the Pedagogical Content Knowledge for Language-Inclusive Teaching Test, found evidence of the TCs' developing stance towards pedagogical translanguaging and of various multimodal translanguaging strategies, despite also observing contradictions between their stance and their practices. When the TCs had the opportunity to work with multilingual learners' profiles from a website that shares videos produced by multilingual learners, TCs designed lesson plans that aligned more closely with language inclusive teaching. This research provides valuable pedagogical implications for teacher education programs and "highlights the kinds of activities, materials and tasks that can give TCs the pedagogical content and language knowledge base to support multilingual learners through translanguaging" (p. 57).

Guided by translingual approach to literacy development, Choi presents a mother-scholar research to examine translingual writing practices of a multilingual child, both in and out of school. This longitudinal case study examines the process of developing multiliteracies in two non-Roman-scripted, minorities heritage languages, Farsi and Korean as well as English, the language of the larger community. An analysis of over 650 multimodal texts of drawings and various genres with written scripts, exemplified translingual and multimodal forms of meaning-making. Choi draws on what Leonard (2014) called rhetorical attunement to show how the multilingual child is able to determine the most appropriate means to convey meaning, regardless of the context, but also how the boundaries between languages are blurred. The results encourage literacy instructors to acknowledge home and community-based literacy practices and to create room for translingual writing for multilingual children in school contexts where languages form a synergy.

In the context of higher education, researchers are turning to the development of plurilingual academic literacies. In their case study research with three university students, Bell, Laguë, and Payant examine their participants' conceptualization of plurilingual academic literacies and of a plurilingual integrated writing task. Participants read three empirical studies published in *international journals*, or in English, over the course of one week to write a synthesis paper in French. Drawing on stimulated-recall interviews and the participants' multimodal readings notes, results indicate the challenges associated with academic literacy development and plurilingual literacy development. Moving away from a more cognitive approach to literacy development, this work also showcases the multimodal and technological strategies used to create meaning using their plurilingual repertoire.

In Quebec, although French is the language of instruction, the linguistic and cultural profiles of learners are heterogeneous. Nevertheless, pedagogical approaches in this context seldom encourage making connections between languages, reinforcing monolingual approaches to language instruction. In her study with first-year secondary school students, Maynard examines the affordances of pedagogical translanguaging for the teaching and learning of French grammatical morphology. By comparing the performance of students using pedagogical translanguaging, language awareness tasks, and metacognitive dictations with the performance of a monolingual approach, she found positive evidence that a plurilingual approach benefits certain aspects of these complex features of the French language over time. The author urges pedagogues in the context of French-medium instruction to adapt their teaching practices that were developed in L1

contexts to « des milieux scolaires pluriethniques et plurilingues où la diversité linguistique et culturelle gagne à être reconnue et utilisée comme levier pour les apprentissage » (p. 87).

Usanova and Schnoor created an integrated model of multilingual writing competence based on a corpus of multilingual writing produced by secondary school students (364 German–Russian and 601 German–Turkish bilinguals). Students’ writing proficiency was determined based on the three dimensions: textual–pragmatic, lexico–syntactic, and productivity and scored for task accomplishment (textual–pragmatic dimension), types of verbs, conjunctions (lexico–syntactic dimension), and the text length by the number of words (productivity). The findings of the study demonstrate modelling multilingual writing competence in complex multilingual repertoires.

To summarize, the current special issue showcases recent studies that address the nexus of multilingualism, multiliteracies and multimodality both in and outside classrooms. Studies are carefully selected considering their research methodologies and contributions to writing pedagogy from both theoretical and practical perspectives. It is our hope that the collection of these research articles inspires many writing researchers and practitioners and broadens their views on (1) what ‘L2 writing’ means to capture the plurality of ways to negotiate meaning and (2) how one can help linguistically diverse language learners and users to be proud of using their rich language repertoires across socially-situated practices and contexts.

About the Editors

Caroline Payant is an associate professor in the Département de didactique des langues at the Université du Québec à Montréal. Her research focuses on the mobilization of linguistic resources of plurilingual learners in different communication and learning contexts as well as on linguistic discrimination in educational contexts with linguistic minorities. Her recent work has been published in journals such as *System*, *Language Teaching Research*, and the *Canadian Modern Language Review*. She is the vice-president of the Canadian Association of Applied Linguistics. She is currently the co-editor in chief of *La Revue de l’AQEFLS*, a French-medium journal dedicated to the study of French language learning and teaching.

YouJin Kim is a professor in the Department of Applied Linguistics and ESL at Georgia State University. She specializes in additional language acquisition, task-based language teaching and assessment, and classroom-based research. She has co-authored *Pedagogical Grammar* (2014) and also co-edited *Task-Based Approaches to Teaching and Assessing Pragmatics* (2018) and *Instructed Second Language Acquisition Research Methods* (2022). Her recent work can be found in journals such as *Language Learning*, *Studies in Second Language Acquisition* and *Modern Language Journal*. She is currently the associate editor of *Journal of Second Language Writing*.

References

- Belcher, D. D. (2017). On becoming facilitators of multimodal composing and digital design. *Journal of Second Language Writing*, 38, 80-85.
- Casanave, C. P. (2017). *Controversies in second language writing* (2nd ed.). University of Michigan Press.

- Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2022). Pedagogical translanguaging and its application to language classes. *RELC Journal*, 53(2), 342-354.
- Cho, H., & Kim, Y. (2021). Comparing the characteristics of EFL students' multimodal composing and traditional monomodal writing: The case of a reading-to-write task. *Language Teaching Research*.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2015). *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. Springer.
- dela Cruz, J. W. (2022). "I subtitle myself": Affordances and challenges of Canadian EAL students' plurilingual learning strategies in a francophone college. *TESL Canada Journal*, 38(2), 36-62.
- Flores, N., Kleyn, T., & Menken, K. (2015). Looking holistically in a climate of partiality: Identities of students labeled long-term English language learners. *Journal of Language, Identity & Education*, 14(2), 113-132.
- Galante, A. (2020). Pedagogical translanguaging in a multilingual English program in Canada: Student and teacher perspectives of challenges. *System*, 92, 102274.
- García, O., & Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17-35.
- Holloway, S. M., & Qaisi, R. (2022). Composing meaning through multiliteracies and multimodality with adolescent and adult learners. *Language and Literacy*, 24(2), 85-106.
- Kalan, A. (2022). Negotiating writing identities across languages: Translanguaging as enrichment of semiotic trajectories. *TESL Canada Journal*, 38(2), 63-87.
- Kim, Y., & Belcher, D. (2020). Multimodal composing and traditional essays: Linguistic performance and learner perceptions. *RELC Journal*, 51(1), 86-100.
- Kim, Y., Cho, H., & Ren, H. (2020). Collaborative writing tasks in an L3 classroom: Translanguaging, the quality of task outcomes and learners' perceptions. In C. Lambert & R. Oliver (Eds.), *Using tasks in second language teaching: Practice in diverse contexts* (pp. 255-280). Multilingual Matters.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge
- Kubota, R. (2020). Critical engagement with teaching EFL: Toward a trivalent focus on ideology, political economy, and praxis. In O. Barnawi, & S. Anwaruddin (Eds.), *TESOL teacher education in a transnational world* (pp. 49-64). Abingdon, England: Routledge.
- Kubota, R. (2022). Decolonizing second language writing: Possibilities and challenges. *Journal of Second Language Writing*, 58, 100946.
- Lau, S. M. C., & Van Viegen, S. (2020). *Plurilingual pedagogies: Critical and creative endeavors for equitable language in education*. Springer.
- Leonard, R. L. (2014). Multilingual writing as rhetorical attunement. *College English*, 76(3), 227-247.
- Lotherington, H. (2007). From literacy to multiliteracies in ELT. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 891-905). Springer.

- Marshall, S., & Moore, D. (2018). Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: Addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*, 15(1), 19-34
- May, S. (Ed.). (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. Routledge.
- Mortenson, L. (2022). Integrating social justice-oriented content into English for Academic Purposes (EAP) instruction: A case study. *English for Specific Purposes*, 65, 1-14.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- OpenAI (n.d.). Introducing ChatGPT. Retrieved from <https://openai.com/blog/chatgpt>
- Payant, C. (2020). Exploring multilingual learners' writing practices during an L2 and an L3 individual writing task. *Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes*.76(4), 313-334.
- Payant, C., & Galante, A. (2022). Le plurilinguisme et le translanguaging: approches pédagogiques pour la valorisation et la reconnaissance de la pluralité-une introduction. *TESL Canada Journal*, 38(2), xiv-xiv.
- Payant, C., & Maatouk, Z. (2022). Collaborative writing in a third language: How writers use and view their plurilingual repertoire during collaborative writing tasks. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 25(1), 127-151.
- Pennycook, A. (2021). *Critical applied linguistics: A critical re-introduction*. Routledge.
- Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and curriculum design: Toward a synergic vision. *TESOL Quarterly*, 47(3), 600-614.
- Piccardo, E. (2019). "We are all (potential) plurilinguals": Plurilingualism as an overarching, holistic concept. *OLBI Journal*, 10, 183-204.
- Piccardo, E., Lawrence, G., Germain-Rutherford, A., & Galante, A. (Eds.). (2022). *Activating linguistic and cultural diversity in the language classroom*. Cham, Switzerland: Springer.
- Siegel, M. (2012). New times for multimodality? Confronting the accountability culture. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(8), 671-681.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Street, B. (2016). Learning to read from a social practice view: Ethnography, schooling and adult learning. *Prospects*, 46, 335-344.
- Walsh, M. (2010). Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? *The Australian Journal of Language and Literacy*, 33(3), 211-239.
- Yi, Y., Shin, D. S., & Cimasko, T. (2020). Special issue: Multimodal composing in multilingual learning and teaching contexts. *Journal of Second Language Writing*, 47, 100717.

Didactique de l'écriture avec des apprenants de langues additionnelles et diverses : les liens entre le multilinguisme, les multilittératies et les multimodalités

Caroline Payant
Université du Québec à Montréal

YouJin Kim
Georgia State University

Introduction

Dans ce numéro spécial sur la didactique de l'écriture avec des apprenants de langues additionnelles et diverses, des auteures, auteurs de contextes éducatifs variés se penchent sur des enjeux en lien avec la didactique de l'écriture sous l'angle du multi/plurilinguisme, des multilittératies et des multimodalités. Alors que la recherche empirique dans le domaine de la recherche sur l'écriture en langue seconde (L2) continue à évoluer, nous devons élargir notre conception de l'écriture en L2 et problématiser les pratiques discursives liées à la recherche sur l'écriture. Pour ce faire, l'adoption d'une posture critique à l'égard de la manière dont les apprenants, des acteurs sociaux, utilisent leurs ressources plurilingues pour créer des formes de sens multiples par des modes plurilingues et multimodaux, est incontournable (Belcher, 2017; Cope et Kalantzis, 2015; Kim et Belcher, 2020). Cette perspective critique de l'écriture doit répondre à la transformation rapide des contextes, des réalités et des défis liés à l'écriture et à la littératie au 21^e siècle. Dans ce numéro spécial, à travers une réflexion critique sur la didactique de l'écriture dans une langue seconde ou additionnelle, nous remettons collectivement en question les idéologies du standard, coloniales et monolingues, qui ont imprégné la didactique de l'écriture. Avant de présenter les études empiriques de ce numéro spécial, nous situons son importance dans les courants théoriques et linguistiques actuels.

La terminologie en question

Une idéologie de la diversité

Malgré une pandémie mondiale qui a provisoirement mis un frein à la mobilité internationale, en cette ère postpandémique de la mondialisation, les contextes éducatifs continuent de se diversifier. En effet, la mobilité internationale est en plein essor et un grand nombre d'individus continuent à développer des compétences linguistiques et de littératie dans des langues autres que l'anglais (Bell et coll., 2022; Choi, 2022; Kim et coll., 2020; Payant et Maatouk, 2022). Compte tenu de l'appel récent à la décolonisation des réflexions, des discours et des pratiques dans le domaine de la linguistique appliquée (Flores, et coll., 2015; Pennycook, 2021) et afin de mieux représenter les identités complexes et fluides des apprenants de langues, nous adoptons le terme *apprenants de langues additionnelles et diverses* (ALAD) pour souligner explicitement la richesse des identités et des répertoires linguistiques de chaque acteur social, qu'il soit apprenant ou

utilisateur de langues. Le terme ALAD s'éloigne de l'idéologie réductrice et discriminatoire associée au terme L2, couramment utilisé en linguistique appliquée, et son utilisation met en évidence les interconnexions entre les répertoires (codes, langues, modes), identités et contextes et permet d'enrichir notre compréhension des processus dynamiques et socialement situés de la création de sens ancrés dans des contextes linguistiques et socioculturels multiples. Ainsi, les apprenants sont reconceptualisés comme des utilisateurs engagés de langues diverses pouvant ainsi exploiter leurs expériences et ressources symboliques et précieuses.

Multi/plurilinguisme, multilittératies et multimodalités

Les trois principaux concepts ciblés dans ce numéro spécial sur la didactique de l'écriture sont le multi/plurilinguisme, les multilittératies et les multimodalités. Il est intéressant d'observer dans de nombreux contextes éducatifs que, malgré l'avancement des connaissances en didactique de l'écriture qui développent ces concepts, l'écriture continue à être considérée et enseignée comme un ensemble de compétences distinctes (Belcher, 2017), et les pratiques d'enseignement et d'évaluation des langues continuent de privilégier le genre de la dissertation (Casanave, 2017). Dans cet ordre d'idées, l'écriture est conceptualisée comme un simple processus d'encodage de symboles graphiques plutôt qu'un processus social complexe de (re)construction de sens (Cope et Kalantzis, 2015; Street, 2016). Alors que la réflexion sur la didactique de l'écriture avec des ALAD se poursuit, nous soutenons que nous devons adopter une posture de pratique (*praxis*), c'est-à-dire nous engager dans un processus de réflexion critique et d'action pour la transformation de nos pratiques et idéologies. Dans ce qui suit, nous situons brièvement les origines des principaux concepts qui sont présentés dans ce numéro spécial ainsi que leurs contributions au développement de l'écriture et des littératies.

Le tournant multi-plurilingue : considérations théoriques et pédagogiques

Les théories et les pratiques pédagogiques courantes dans de nombreux contextes pédagogiques reposent sur des idéologies monolingues et hégémoniques, de sorte qu'une seule langue est mise de l'avant, séparée des autres, menant ainsi à l'exclusion de certaines langues du milieu éducatif (Kubota, 2022). En contexte de classes d'écriture de langues additionnelles et diverses, cependant, l'environnement est hétérogène et plusieurs langues, codes et modes de communication coexistent, d'où l'impossibilité de séparer les systèmes langagiers (Lau et Van Viegen, 2020; Payant et Maatouk, 2022). Ainsi, face à la pluralité des langues à l'échelle mondiale, nous soutenons qu'il est essentiel d'adopter une perspective théorique critique axée sur les questions sociolinguistiques et socioculturelles dans les situations de contact entre les langues et les cultures (Marshall et Moore, 2018; Piccardo, 2013, 2019).

Les langues et nos moyens de (re)construction du sens sont en interaction constante et les théories critiques qui entourent le tournant multi-plurilingue (Lau et Van Viegen, 2020; May, 2014) rejettent les idéologies monolingues et remettent en question les pratiques qui conduisent à l'inégalité et à la marginalisation des minorités linguistiques (Kubota, 2020, 2022) et qui ont, jusqu'à récemment, façonné les idées et les pratiques didactiques (García et Otheguy, 2020; Payant et Galante, 2022). En reconnaissant la

pluralité dans chaque contexte, les ALAD sont mieux outillés pour confronter et déconstruire les idéologies qui maintiennent la nécessité de séparer les langues. Sous l'angle du multi-plurilinguisme, nous continuons à innover et à découvrir des pratiques pédagogiques qui exploitent le capital linguistique et culturel dynamique de chaque acteur social (Cenoz et Gorter, 2021, 2022; Picardo, et coll., 2022).

Considérant l'importance de valoriser la diversité et la pluralité en contextes éducatifs, l'adoption de cette perspective théorique et pédagogique nous permet de remettre en question les conceptualisations déficitaires des apprenants de langues diverses (Mortenson, 2022), d'offrir des espaces où les apprenants de langues peuvent utiliser leurs ressources de manière créative et dynamique tout en élargissant leur répertoire linguistique (Galante, 2020; Payant, 2020) et de favoriser l'inclusion et le développement de leurs multilittératies et de leurs identités en tant que scripteurs dans d'autres langues (de la Cruz, 2022; Kalan, 2022).

Multilittératies : une pratique socialement située

La littératie avec des ALAD est un domaine d'étude complexe. Dans son ouvrage phare, Street (1984) a opéré une distinction importante entre deux modèles de littératie : le modèle autonome et le modèle idéologique. Le premier, qui correspond à la vision étroite de l'écriture, considère la littératie comme une compétence technique et neutre. Le modèle idéologique de la littératie, quant à lui, « *offers a more culturally sensitive view of literacy practices as they vary from one context to another* » (Street, 2016, p. 337) et considère chaque pratique d'écriture et de littératie comme un acte social, une pratique *socialement située*. Ainsi, la littératie va au-delà d'un ensemble de compétences en lecture et en écriture à enseigner dans le cadre d'activités scolaires. L'écriture et la littératie sont orientées vers le développement des compétences linguistiques et de littératies multiples des utilisateurs, favorisant ainsi leur participation et progression au sein d'une communauté de pratique jusqu'à ce qu'ils puissent devenir des membres actifs, voire légitimes, de cette communauté.

Avec l'émergence du numérique et le développement rapide de nouvelles pratiques de littératie qui font appel au répertoire linguistique des individus et à diverses ressources de construction du sens (*meaning-making*) sur les plans professionnels et identitaires, le New London Group (1996) a formulé le concept de multilittératies (*multiliteracies*). Remettant en cause les conceptions monolithiques et anachroniques de l'écriture, le concept de multilittératies saisit à la fois l'éventail des contextes sociaux, culturels et spécifiques à un domaine et l'éventail des modes et langues visant à (re)construire du sens (Cope et Kalantzis, 2015). Selon cette façon de concevoir les multilittératies, outre l'accent mis sur la diversité des contextes des activités, toutes formes et moyens de *meaning-making*, surtout multimodaux, sont désormais privilégiés. En plus de travailler avec de nouveaux genres et de répondre à des besoins communicatifs en constante transformation, travailler avec les multilittératies nous oblige à examiner d'une manière critique et à contextualiser l'évolution des normes et des conventions, l'utilisation de nouvelles modalités et le développement d'identités linguistiques et culturelles intégrées (Cope et Kalantzis, 2015; Kress, 2003; Lotherington, 2007).

Multimodalités

En plus d'introduire les multilittératies, le New London Group (1996) a également introduit la multimodalité (1996). Aujourd'hui, nous nous penchons ainsi sur la littératie multimodale qui nous oriente davantage sur les processus de création de sens en « *reading, viewing, understanding, responding to and producing and interacting with multimedia and digital texts* » (Walsh, 2010, p. 213). Cette perspective reflète la notion qu'une majorité de nos pratiques de communication sont multimodales et que « *written-linguistic modes of meaning interface with oral, visual, audio, gestural, tactile, and spatial patterns of meaning* » (Cope et Kalantzis, 2015, p. 3). En effet, l'enseignement de l'écriture en tant que conception multimodale, « *the social practice of making meaning by combining multiple semiotic resources* » (Siegel, 2012, p. 671), est de plus en plus répandu (Yi, et coll., 2020). En nous penchant sur la littératie multimodale, nous arrivons à mieux cerner la représentation et la compréhension des élèves des pratiques de littératie qui ne se limitent plus à la représentation alphabétique, mais surtout à comment elles sont médiatisées par leurs environnements sociaux, linguistiques et culturels. Dans le monde numérique actuel, les modes de communication sont encore plus variés, et l'appel a été lancé pour favoriser une pédagogie de l'écriture multimodale numérique dans les contextes de classe (Kim et Belcher, 2020) afin d'outiller les étudiants à identifier le pouvoir inhérent des modes de communication (Holloway et Qaisi, 2022) et à remettre en question les utilisations et les fonctions de divers modes dans des contextes socialement situés.

Le concept de multimodalité en didactique de l'écriture n'a pas été à l'abri des préoccupations concernant le manque d'attention portée à la maîtrise de l'écrit. Certains chercheurs sont encore sceptiques quant à l'intégration des compositions multimodales en classe et préfèrent mettre l'accent sur le développement langagier (voir Casanave, 2017, pour une discussion). En réponse à ces préoccupations, des études comparant la composition multimodale et l'écriture dite traditionnelle sur la qualité de l'écriture ont été menées et, jusqu'à présent, les résultats indiquent que les approches multimodales ne semblent pas distraire les apprenants de la rédaction du texte, mais renforcent au contraire leur capacité à orchestrer différents modes de communication (Cho et Kim, 2021).

Un regard vers l'avenir : Plurilittératie critique

L'avenir en recherche sur les pratiques en écriture et en littératie reste stimulant, bien qu'incertain compte tenu de l'évolution rapide du numérique et des technologies. Avec les développements récents des nouvelles technologies d'intelligence artificielle (IA) telles que ChatGPT, nous disposons d'outils très puissants pour produire des textes structurés et informatifs. La qualité des réponses écrites produites par ChatGPT en a surpris plusieurs, et déjà, ChatGPT peut être amené à écrire de manière plurilingue. Lors d'une conversation entre Caroline et le logiciel d'IA, Caroline a demandé à ChatGPT de répondre en deux langues, en alternant entre l'anglais et l'espagnol. Comme le montre la figure 1, après avoir reçu des instructions plus précises, l'IA a pu s'appuyer sur deux langues pour partager des informations. Les apprenants peuvent rapidement obtenir des informations dans plusieurs langues, y compris dans des langues moins couramment enseignées utilisant des alphabets divers (p. ex., le grec). Le potentiel de l'IA pour soutenir les multilittératies plurilingues et multimodales est plus important que jamais. Il peut en

outre guider les élèves vers des œuvres d'art ou des compositions musicales célèbres, accompagnées de textes générés par l'IA dans les langues souhaitées. En tant que chercheurs-professeurs dans les domaines de l'éducation, nous devons poursuivre le travail auprès des élèves pour développer chez eux une posture critique envers ces informations produites par l'IA, étant donné que les informations ne sont pas toujours exactes. Lors d'une *discussion* avec ChatGPT, l'IA nous a expliqué que : « *It's important to remember that ChatGPT is still a machine and may not always be completely accurate or appropriate in its responses. So, it's always a good idea to use critical thinking skills and verify any information that you or your students receive from ChatGPT* » (OpenAI, n.d.).

Figure 1

Conversation entre Caroline et ChatGPT

C Can you answer in two languages? Es decir explicar el origen de la television?

ChatGPT ¡Por supuesto! El origen de la televisión se remonta a finales del siglo XIX, cuando varios científicos comenzaron a investigar la posibilidad de transmitir imágenes y sonidos a través de ondas electromagnéticas. Uno de los primeros inventores fue el ingeniero alemán Paul Nipkow, quien en 1884 patentó un disco que permitía convertir imágenes en señales eléctricas que podían ser transmitidas a través del aire.

C No, in two languages, like using one sentence in English and one in Spanish

ChatGPT Oh, I see. The origin of television dates back to the late 19th century, when several scientists began investigating the possibility of transmitting images and sounds through electromagnetic waves. Uno de los primeros inventores fue el ingeniero alemán Paul Nipkow, quien en 1884 patentó un disco que permitía convertir imágenes en señales eléctricas que podían ser transmitidas a través del aire. A medida que avanzaba la tecnología, otros inventores comenzaron a experimentar con la televisión, including el escocés John Logie Baird, quien en 1925 logró transmitir una imagen de televisión a larga distancia utilizando un sistema mecánico.

Dans ce contexte, nous devons réfléchir à la place que devrait occuper l'IA dans nos domaines respectifs et nous devons élaborer des approches pédagogiques qui ciblent le développement des plurilittératies des élèves, un terme qui unit les langues, les littératies et les modes de communication, tout en favorisant la réussite scolaire et socioémotionnelle ainsi que la mise en œuvre de pratiques éthiques et responsables. Si l'on considère la didactique de l'écriture dans une société avec l'IA, nous soutenons que le lien entre le multi/plurilinguisme, les multilittératies et les multimodalités doit être le fondement de la vision des pratiques d'écriture où le sens est (re)négocié dans des environnements linguistiques et socioculturels dynamiques et socialement situés. Ainsi, dans ce numéro spécial, nous rassemblons des chercheurs qui travaillent avec des ALAD dans divers contextes et qui remettent en question les pratiques hégémoniques dans l'éducation des

langues qui valorisent les diverses formes de création de sens et qui offrent des perspectives précieuses pour améliorer nos pratiques pédagogiques.

Dans le premier article de ce numéro spécial, Hyun, Bettney Heidt et Prasad ont examiné la conception et la mise en œuvre de projets de textes collaboratifs sur l'identité multilingue du point de vue des littératies et de la conscience critique du langage multilingue (CMLA). Dans le cadre d'une étude plus vaste menée auprès d'enseignants et d'apprenants, les auteurs présentent ici le point de vue de sept enseignants d'une école d'immersion bilingue espagnol-anglais aux États-Unis. Dans leur étude, les projets de textes identitaires multilingues produits par les apprenants de la maternelle à la deuxième année, habituellement menés individuellement, ont été créés en collaboration. Les chercheurs soulignent les avantages d'une telle intervention pédagogique sur (1) le développement d'un CMLA au fur et à mesure que les élèves construisent des identités multilingues, (2) la promotion de l'utilisation des répertoires linguistiques des élèves et (3) l'encouragement de la prise de risque linguistique. Prôner des approches flexibles sur le plan linguistique, comme l'affirment les auteurs, ne devrait pas être interprété comme une menace pour le développement d'autres langues, mais plutôt comme un moyen de soutenir les compétences multiculturelles critiques des apprenants.

En Ontario, au Canada, de nouvelles politiques ont récemment été mises en œuvre pour veiller à ce que les enseignants en formation soient en mesure d'aider leurs apprenants multilingues et pour répondre à l'évolution rapide des réalités et des paysages linguistiques dans l'enseignement général de la maternelle à la 12^e année. Dans leur étude sur les enseignants en formation, Rajendram, Burton, Bale et Wong ont examiné leur point de vue et leur propre utilisation des pratiques translangagières et multimodales avec les apprenants multilingues de la maternelle à la 12^e année en Ontario, dans une perspective théorique translangagière et multimodale. Leur analyse qualitative des plans d'unités ($n=9$) et de leçons ($n=41$) des enseignants en formation, ainsi que leurs réponses au test *Pedagogical Content Knowledge for Language-Inclusive Teaching*, ont mis en évidence l'évolution de la posture des enseignants en formation à l'égard du translinguaging pédagogique et de diverses stratégies de translinguaging multimodal, bien qu'ils aient également observé des contradictions entre leur posture et leurs pratiques. Lorsque les enseignants en formation ont eu l'occasion de travailler avec des profils d'apprenants multilingues à partir d'un site web qui partage des vidéos produites par des apprenants multilingues, ils ont conçu des plans de cours qui s'alignaient plus étroitement sur l'enseignement inclusif de la langue. Cette recherche a des implications pédagogiques précieuses pour les programmes de formation des enseignants et "*highlights the kinds of activities, materials and tasks that can give TCs the pedagogical content and language knowledge base to support multilingual learners through translinguaging*" (p. 57).

S'inspirant de l'approche translinguistique du développement de la littératie, Choi présente une étude menée par une mère chercheuse pour examiner les pratiques d'écriture translinguistique d'un enfant multilingue, à la fois à l'école et en dehors de l'école. Cette étude de cas longitudinale examine le processus de développement de la multilittératie dans deux langues ancestrales minoritaires, le farsi et le coréen, qui ne s'écrivent pas en caractères romains, ainsi qu'en anglais, la langue de la communauté. Une analyse de plus de 650 textes multimodaux, de dessins, et de différents genres avec des scripts écrits, a illustré les formes translingues et multimodales de création de sens. Choi s'appuie sur ce que Leonard (2014) a appelé la syntonie rhétorique pour montrer comment l'enfant

multilingue est capable de déterminer le moyen le plus approprié pour transmettre le sens, quel que soit le contexte, mais aussi comment les frontières entre les langues sont floues. Les résultats de cette recherche invitent les formateurs en littératie à reconnaître les pratiques familiales et communautaires en matière de littératie et à faire une place à l'écriture translinguistique pour les enfants multilingues dans les contextes scolaires où les langues forment une synergie.

Dans le contexte de l'enseignement universitaire, les chercheurs se tournent vers le développement de littératies académiques plurilingues. Dans leur étude de cas menée auprès de trois étudiantes universitaires, Bell, Laguë et Payant examinent la conceptualisation par leurs participantes des littératies académiques plurilingues et d'une tâche d'écriture intégrée plurilingue. Les participantes ont lu trois études empiriques, publiées dans des revues internationales en anglais, au cours d'une semaine dans le but de rédiger un document de synthèse en français. En s'appuyant sur des entretiens de rappel stimulé et sur les notes de lecture multimodales des participants, les résultats révèlent certains défis associés au développement de la littératie académique et de la littératie plurilingue. S'éloignant d'une approche plus cognitive du développement de la littératie, ce travail met également en évidence les stratégies multimodales et technologiques utilisées par les participantes pour créer du sens à l'aide de leur répertoire plurilingue.

Au Québec, bien que le français soit la langue d'enseignement, les profils linguistiques et culturels des apprenants sont hétérogènes. Néanmoins, les approches pédagogiques dans ce contexte encouragent rarement la création de liens entre les langues, ce qui renforce les approches monolingues de l'enseignement des langues. Dans son étude menée auprès d'élèves de première année de l'enseignement secondaire, Maynard examine les possibilités offertes par le translanguaging pédagogique pour l'enseignement et l'apprentissage de la morphologie grammaticale du français. En comparant les performances des élèves utilisant le translanguaging pédagogique, les tâches de sensibilisation à la langue et les dictées métacognitives avec les performances résultant d'une approche monolingue, elle a trouvé des preuves positives indiquant qu'une approche plurilingue bénéficierait à certains aspects de ces caractéristiques complexes de la langue française au fil du temps. L'auteure incite les spécialistes de l'enseignement du français à adapter leurs pratiques d'enseignement développées dans des contextes L1 à « des milieux scolaires pluriethniques et plurilingues où la diversité linguistique et culturelle gagne à être reconnue et utilisée comme levier pour les apprentissages » (p. 87).

Usanova et Schnoor ont créé un modèle intégré de compétence en écriture multilingue basé sur un corpus de textes multilingues produits par des élèves de secondaire (364 bilingues allemand-russe et 601 bilingues allemand-turc). Les compétences des élèves en matière d'écriture ont été déterminées sur la base de trois dimensions : textuelle-pragmatique, lexico-syntaxique et productive, et notées en fonction de l'accomplissement de la tâche (dimension textuelle-pragmatique), des types de verbes, des conjonctions (dimension lexico-syntaxique) et de la longueur du texte en fonction du nombre de mots (productivité). Les résultats de l'étude démontrent une modélisation de la compétence d'écriture multilingue dans des répertoires multilingues complexes.

En résumé, le présent numéro spécial présente des études récentes qui abordent le lien entre le multilinguisme, les littératies et la multimodalité dans les salles de classe et à l'extérieur de celles-ci. Les études ont été sélectionnées en tenant compte de leurs méthodologies de recherche et de leurs contributions au domaine de l'écriture, tant d'un

point de vue théorique que pratique. Nous espérons que cette collection d'articles de recherche saura inspirer les chercheurs et praticiens de l'écriture (1) à élargir leur vision de ce que signifie l'écriture en 'langue seconde', mais également (2) à illustrer la pluralité des moyens de négocier le sens et la manière dont nous pouvons aider les étudiants linguistiquement divers à être fiers d'utiliser leurs répertoires linguistiques multiples dans des pratiques et des contextes socialement situés.

À propos des rédactrices

Caroline Payant est professeure au Département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal. Ses recherches portent sur la mobilisation des ressources linguistiques des apprenants plurilingues dans différents contextes de communication et d'apprentissage ainsi que sur la discrimination linguistique en contextes éducatifs auprès des minorités linguistiques. Ses travaux récents sont publiés dans des revues telles que *System*, *Language Teaching Research* et *La Revue canadienne des langues vivantes*. Elle est la vice-présidente de l'Association canadienne de linguistique appliquée (ACLA/CAAL) et de l'Association québécoise des personnes enseignantes du français langue seconde (AQEFLS). Depuis 2020, elle est co-rédactrice en chef de *La Revue de l'AQEFLS*.

YouJin Kim est professeure au département de linguistique appliquée et d'anglais langue seconde à Georgia State University. Elle est spécialisée dans l'acquisition de langues secondes, l'enseignement et l'évaluation des langues basés sur des tâches et la recherche en classe. Elle est co-auteure de *Pedagogical Grammar* (2014) et a également co-édité *Task-Based Approaches to Teaching and Assessing Pragmatics* (2018) et *Instructed Second Language Acquisition Research Methods* (2022). Ses travaux récents sont publiés dans des revues telles que *Language Learning*, *Studies in Second Language Acquisition* et *TESOL*.

References

- Belcher, D. D. (2017). On becoming facilitators of multimodal composing and digital design. *Journal of Second Language Writing*, 38, 80-85.
- Casanave, C. P. (2017). *Controversies in second language writing* (2nd ed.). University of Michigan Press.
- Cenoz, J., et Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press.
- Cenoz, J., et Gorter, D. (2022). Pedagogical translanguaging and its application to language classes. *RELC Journal*, 53(2), 342-354.
- Cho, H., & Kim, Y. (2021). Comparing the characteristics of EFL students' multimodal composing and traditional monomodal writing: The case of a reading-to-write task. *Language Teaching Research*.
- Cope, B., et Kalantzis, M. (Eds.). (2015). *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. Springer.
- dela Cruz, J. W. (2022). "I subtitle myself": Affordances and challenges of Canadian EAL students' plurilingual learning strategies in a francophone college. *TESL Canada Journal*, 38(2), 36-62.

- Flores, N., Kleyn, T., et Menken, K. (2015). Looking holistically in a climate of partiality: Identities of students labeled long-term English language learners. *Journal of Language, Identity et Education*, 14(2), 113-132.
- Galante, A. (2020). Pedagogical translanguaging in a multilingual English program in Canada: Student and teacher perspectives of challenges. *System*, 92, 102274.
- García, O., et Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17-35.
- Holloway, S. M., et Qaisi, R. (2022). Composing meaning through multiliteracies and multimodality with adolescent and adult learners. *Language and Literacy*, 24(2), 85-106.
- Kalan, A. (2022). Negotiating writing identities across languages: Translanguaging as enrichment of semiotic trajectories. *TESL Canada Journal*, 38(2), 63-87.
- Kim, Y., et Belcher, D. (2020). Multimodal composing and traditional essays: Linguistic performance and learner perceptions. *RELC Journal*, 51(1), 86-100.
- Kim, Y., Cho, H., et Ren, H. (2020). Collaborative writing tasks in an L3 classroom: Translanguaging, the quality of task outcomes and learners' perceptions. In C. Lambert et R. Oliver (Eds.), *Using tasks in second language teaching: Practice in diverse contexts* (pp. 255-280). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge
- Kubota, R. (2020). Critical engagement with teaching EFL: Toward a trivalent focus on ideology, political economy, and praxis. In O. Barnawi, et S. Anwaruddin (Eds.), *TESOL teacher education in a transnational world* (pp. 49-64). Abingdon, England: Routledge.
- Kubota, R. (2022). Decolonizing second language writing: Possibilities and challenges. *Journal of Second Language Writing*, 58, 100946.
- Lau, S. M. C., et Van Viegen, S. (2020). *Plurilingual pedagogies: Critical and creative endeavors for equitable language in education*. Springer.
- Leonard, R. L. (2014). Multilingual writing as rhetorical attunement. *College English*, 76(3), 227-247.
- Lotherington, H. (2007). From literacy to multiliteracies in ELT. In J. Cummins et C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 891-905). New York, NY: Springer.
- 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
- May, S. (Ed.). (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. Routledge.
- Mortenson, L. (2022). Integrating social justice-oriented content into English for Academic Purposes (EAP) instruction: A case study. *English for Specific Purposes*, 65, 1-14.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- OpenAI (n.d.). *Introducing ChatGPT* [Blog post]. Retrieved from <https://openai.com/blog/chatgpt>

- Payant, C. (2020). Exploring multilingual learners' writing practices during an L2 and an L3 individual writing task. *Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes*, 76(4), 313-334.
- Payant, C., et Galante, A. (2022). Le plurilinguisme et le translanguaging: approches pédagogiques pour la valorisation et la reconnaissance de la pluralité-une introduction. *TESL Canada Journal*, 38(2), xiv-xiv.
- Payant, C., et Maatouk, Z. (2022). Collaborative writing in a third language: How writers use and view their plurilingual repertoire during collaborative writing tasks. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 25(1), 127-151.
- Pennycook, A. (2021). *Critical applied linguistics: A critical re-introduction*. Routledge.
- Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and curriculum design: Toward a synergic vision. *TESOL Quarterly*, 47(3), 600-614. <https://doi.org/10.1002/tesq.110>
- Piccardo, E. (2019). "We are all (potential) plurilinguals": Plurilingualism as an overarching, holistic concept. *OLBI Journal*, 10, 183-204. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3825>
- Piccardo, E., Lawrence, G., Germain-Rutherford, A., et Galante, A. (Eds.). (2022). *Activating linguistic and cultural diversity in the language classroom*. Cham, Switzerland: Springer.
- Siegel, M. (2012). New times for multimodality? Confronting the accountability culture. *Journal of Adolescent et Adult Literacy*, 55(8), 671-681. <https://doi.org/10.1002/JAAL.00082>
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Street, B. (2016). Learning to read from a social practice view: Ethnography, schooling and adult learning. *Prospects*, 46, 335-344. <https://doi.org/10.1007/s11125-017-9411-z>
- Walsh, M. (2010). Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? *The Australian Journal of Language and Literacy*, 33(3), 211-239.
- Yi, Y., Shin, D. S., et Cimasko, T. (2020). Special issue: Multimodal composing in multilingual learning and teaching contexts. *Journal of Second Language Writing*, 47, 100717. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100717>