
Introduction :

réimaginer la pédagogie des multilittératies II pour agir dans une société marquée d'incertitude

Angel M. Y. Lin*
angellin_2018@sfu.ca
Simon Fraser University

Bong-gi Sohn
bsohn@sfu.ca
Simon Fraser University

Geneviève Brisson
genevieve.brisson2@usherbrooke.ca
Université de Sherbrooke

Keiko Tsuchiya
ktsuchiy@yokohama-cu.ac.jp
Yokohama City University

Catherine Levasseur
catherine.levasseur@uottawa.ca
Université d'Ottawa

En 1996,^{*} le New London Group (NLG) a proposé la pédagogie des multilittératies (PdM-I¹) pour faire face aux défis et aux changements inhérents à la *diversité locale*, à la *connectivité mondiale*, à la *restructuration du lieu de travail* et aux *nouvelles technologies de communication*. L'ère du postfordisme, combinée à une logique de marché dominante, exigeait des travailleuses et travailleurs qu'ils soient flexibles et polyvalents. Les médias de masse et le consumérisme s'immisciaient dans la vie privée qui était devenue davantage publique et multidimensionnelle. La PdM-I a introduit le concept de *design* dans les programmes scolaires : les apprenantes et les apprenants se livrent à des activités sémiotiques afin de produire du sens (*designing*) et de transformer les discours (*redesigning*). La langue et les autres modes (audio, visuel, spatial et gestuel) peuvent être des ressources de design (*available designs*). Quatre principes ont été mis de l'avant dans la PdM-I :

* Autrice-ressource.

¹Dans ce numéro spécial, nous utilisons PdM-I et PdM-II pour distinguer et refléter le développement de la PdM.

1. *La pratique située*, qui favorise l'expérience sémiotique d'apprentissage des apprenantes et apprenants en immersion au sein d'une communauté ;
2. *L'enseignement explicite*, l'étayage des enseignantes et des enseignants par l'introduction d'un métalangage afin de soutenir la création de sens chez les apprenantes et les apprenants ;
3. *Le cadre critique*, qui se rapporte à la pratique réflexive et critique des apprenantes et apprenants quant à ce qu'ils ont appris ;
4. *La pratique transformée*, où les apprenantes et les apprenants transfèrent et recréent du sens et des discours.

Vingt-cinq ans après la genèse de la PdM-I, ces quatre principes restent pertinents, mais le paysage sémiotique social de nombreuses sociétés mondialisées et en voie de mondialisation a rapidement changé depuis : il est devenu plus fluide et inévitablement interconnecté. La technologie a évolué d'une manière sans précédent. Les constants changements sociaux suscitent des incertitudes dans tous les aspects de nos vies : le pouvoir de provoquer une transformation sociale n'est plus à la portée des nations et des institutions, les frontières entre les groupes tendent à s'effacer et l'agentivité individuelle s'en trouve affaiblie (Bauman, 2000). S'il y a bien une vérité que la Covid-19 nous a imposé, c'est que personne ne peut échapper à cette inévitable connectivité et que les agents de transformation ne sont pas toujours immédiatement identifiables (Latour, 2005). Le monde devient également superdivers (Blommaert, 2013; Vertovec, 2007, 2010) ainsi que plurilingue et pluriculturel (Castellotti & Moore, 2010; Moore, 2006a) en raison de la circulation internationale intensifiée d'humains, de capitaux, d'idées et de virus. Ce contexte global superdiversifié sur les plans sociolinguistique et socioculturel contraste fortement avec les programmes pédagogiques et curriculaires monolingues, rigides et profondément ancrés dans le purisme linguistique, dans les idéologies linguistiques légitimant la domination de la langue anglaise, ainsi que dans une approche ségrégationniste de la communication humaine (Harris, 2013; Love, 2014; Makoni & Pennycook, 2012) que l'on retrouve dans de nombreuses parties du monde. La PdM-I, qui a vu le jour dans les années 1990, continue donc d'évoluer (Cope & Kalantzis, 2009, 2015). C'est dans ce contexte que les autrices et auteurs de ce numéro spécial ont documenté ces nouveaux développements qui refont, remanient et réimaginent la PdM-I en l'imprégnant des études et mouvements intellectuels récents sur les théories du *translanguaging*, de la trans-sémiotisation (*trans-semiotizing*), de la nouvelle matérialité, du posthumanisme, de la perspective actionnelle et de la médiation.

Pour rendre compte de ces nouveaux développements à l'aide d'une abréviation, nous proposons le terme pédagogie des multilittératies II (PdM-II) afin de souligner l'évolution constante de la PdM pour répondre à la réalité de notre

époque. La PdM-II invite à déstabiliser diverses frontières d'origine sociohistorique, mais aussi à les franchir, les dépasser et les déconstruire. Les littératies multiples ou multilittératies, telles que pensées par le NLG, ont introduit la notion de pluralité. Au cours de la même période, soit à la fin des années 1990, l'approche plurilingue émergeait aussi en Europe, (Castellotti & Moore, 2002; Coste, Moore & Zarate, 1997/2009; Moore, 2006b; Lüdi, & Py, 2009). Elle a évolué parallèlement au concept de multilittératies. Au cours des deux dernières décennies, en Europe et en Amérique du Nord, les travaux de plusieurs autrices et auteurs, dont Cenoz, Gorter et May (2017), Creese et Blackledge (2010), Bailey (2012), García, Johnson, Seltzer et Valdés (2017), ont permis de proposer et de développer un autre concept, soit le *translanguaging*. Plutôt que d'adopter une vision traditionnelle où les langues sont conçues comme des unités parallèles, le *translanguaging* reconnaît et valorise les nuances des modèles sémiotiques déjà hybrides, tels qu'ils coexistent en fait dans la société, à l'école ou dans la salle de classe. Nous constatons que ces tendances théoriques, qui se développaient séparément à l'origine, ont depuis peu tendance à converger et s'éclairer mutuellement.

Tout en soulignant l'importance de décentrer la recherche des savoirs traditionnels des pays du Nord planétaire (*Global North*), un nombre croissant de contributions des pays du Sud planétaire (*global South*) mettent de l'avant des formes différentes de production de connaissances et de recherche (Pennycook & Makoni, 2019). Ces contributions proposent, par exemple, une interrogation récurrente sur la nature coloniale de l'anglais (Lin, 1996, 1999, 2006; Lin & Mortha, 2020; Shin, 2006 et bien d'autres), et une analyse de la politique néolibérale de l'anglais, langue mondialisée (Park & Wee, 2013; Piller & Cho, 2013; Tupas, 2015) ainsi que d'autres langues (Sharma & Phyak, 2017; Sohn & Kang, 2021). Ces contributions favorisent une discussion plus critique de la définition des langues (nommées) et du bi/multilinguisme. Elles convergent pour étayer la reconceptualisation du langage en tant que processus de création de sens *trans/languaging/sémiotisation/corporelle* globale.

Tous ces courants intellectuels convergents témoignent de la réalité de notre époque. Il n'est plus possible de se satisfaire du terme *multilinguisme*. En effet, celui-ci est souvent utilisé de façon rhétorique et n'aborde pas la réalité profondément enracinée du colonialisme (empire et colonisateurs) et du racisme qui construit des hiérarchies de locutrices et locuteurs en établissant et en réifiant des hiérarchies de langues (Kubota, 2016) dans la classe, l'école et la société (avec quelques exceptions, voir Fuji-Round, 2015; Konakahara & Tsuchiya, 2020). « Pluri » fait allusion aux continuums hybrides des modèles sémiotiques et le plurilinguisme considère les langues comme étant continues les unes par rapport aux autres, plutôt que comme des entités discrètes et définies par des frontières claires (Lin, 2019; Moore & Gajo, 2009).

Ces modèles sémiotiques sont devenus, à divers degrés, des abstractions réifiées (bien que parfois pour de « bonnes » raisons pédagogiques) en diverses entités. Par exemple, les langues standardisées, les registres universitaires, les styles et les accents sont souvent récupérés par les discours politiques pour justifier des perspectives déficitaires à l'égard des étudiantes et des étudiants minoritaires, ainsi que des étudiantes et des étudiants internationaux (Lin, 2020; Marshall, 2020).

La PdM-II a également évolué à partir de la PdM-I en réponse aux nouveaux systèmes technologiques dynamiques, doués d'agentivité. Au sein de ces systèmes, les cultures participatives (telles que conçues par le NLG) ont été remaniées de l'intérieur par des régimes algorithmiques et par une intelligence artificielle qui « apprennent » activement à interpeller les utilisatrices et utilisateurs dans des bulles idéologiques parallèles, ségréguées et à caractère presque tribales. La conscience croissante que nous avons de l'importance des technologies nous mène à les définir et à les considérer non seulement comme des éléments de contexte ou des outils (tel que conçus dans les théories socioculturelles sur lesquelles s'est basé le NLG pour développer le PdM-I), mais comme des agents actifs et intelligents qui interagissent avec les humains. Cette attention accrue à l'agentivité post-anthropocentrique partagée ne doit cependant pas diminuer l'importance de reconnaître que

1. notre travail en éducation doit s'ancrer dans une position dynamique et orientée vers l'action, tel qu'illustré dans la perspective actionnelle qui redirige notre attention de la communication à l'action, de la réflexion à la formation d'habitudes, des processus cognitifs aux émotions et à la créativité (Piccardo & North, 2019);
2. la création de sens par l'être humain est une expérience entièrement plurilingue, pluriculturelle et corporelle globale (Busch, 2017), ainsi qu'un processus dynamique et actionnel;
3. la médiation interculturelle et l'intercompréhension sont des éléments centraux de ce processus, mais aussi que thèmes largement absents de la plupart des recherches menées dans des contextes anglophones monolingues.

Ainsi, comme le montrent, de manière empirique, les autrices et auteurs de ce numéro spécial la PdM-II renforce l'engagement et l'agentivité des apprenantes et des apprenants, ainsi que des enseignantes et des enseignants pour développer la société pluriculturelle symbiotique (Fujita-Round, 2015) inhérente aux populations superdiverses d'aujourd'hui et de demain. Dans la section suivante, nous proposons un résumé des articles de ce numéro spécial. La majorité des articles est organisée en trois groupes, chacun se concentrant sur un

aspect de notre réalité contemporaine : l'approche *trans/languaging/sémiotisation* (TL/TS), la nouvelle matérialité et le posthumanisme, puis la perspective actionnelle dynamique. Enfin, le numéro spécial se termine par un article qui propose une méta-analyse des discours issus du texte du NLG à travers la perspective réflexive de chercheuses et de chercheurs qui ont relu ce texte à la lumière de leur pratique.

Les approches plurilingues, trans/languaging/sémiotisation

Les quatre premiers articles proviennent respectivement de Hong Kong, du Japon, de Taïwan et de la France. Ils ont tenté, d'une part, d'insuffler à la PdM des principes et des pédagogies de la TL/TS pour contrer les pratiques monolingues en anglais et l'idéologie du locuteur natif en Asie. D'autre part, ils essaient de se détacher des pédagogies monolingues en créant, avec des étudiantes et des étudiants internationaux, un espace pluriculturel dans une université française. Cet espace repose sur une approche plurilingue et de TL/TS. Il permet aux apprenantes et aux apprenants, ainsi qu'aux enseignantes et aux enseignants, de participer de manière critique et créative à l'apprentissage du contenu et des langues, en utilisant l'ensemble de leurs répertoires plurisémiotiques.

L'article de Yiqi Liu, « Pedagogy of multiliteracies in CLIL : Innovating with the social systems, genre and multimodalities framework », présente une étude de cas sur la mobilisation du cadre théorique SGM (Lin & Liu, 2020) dans une classe d'anglais langue additionnelle d'une école secondaire à Hong Kong. Ce cadre offre un espace où les étudiantes et les étudiants peuvent analyser de manière critique les textes et les discours, en examinant les questions suivantes : quel est le contexte social ? (système social), comment le sens est-il structuré ? (genre) et quelles sont les ressources sémiotiques utilisées ? (ressources de production de sens). Dans l'étude de Liu, les étudiantes et les étudiants étaient engagés dans leurs apprentissages de manière autonome dans le cadre d'un cours d'anglais en ligne, en petit groupe (SPOC, de l'anglais *small private online course*). En plus du cadre SGM, ce cours utilisait aussi d'autres cadres pédagogiques connexes : la pédagogie des multilittératies, Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE), le *translanguaging* et la trans-sémiotisation (Lin, 2015). Les analyses des journaux d'activité des apprenantes et des apprenants sur les sites Web, ainsi que les données recueillies lors d'entrevues montrent que le programme favorise efficacement l'agentivité individuelle et la capacité critique des étudiantes et des étudiants, tout en améliorant leurs compétences en anglais universitaire.

Dans son article « Designing a modern language course for culturally and linguistically diverse students », Kiyu Itoi présente une description détaillée d'un cours de langue bilingue avec *translanguaging* (TDL, de l'anglais *translanguaging dual language*), cours conçu par l'autrice et ses collègues en

s'appuyant sur la PdM-I et le *cycle d'entextualisation multimodal* (He & Lin, 2019). Le contexte dans lequel ce cours a été développé est unique : il s'agit d'un programme d'études bilingue dans une université japonaise où sont inscrits des apprenantes et des apprenants d'origines linguistiques et culturelles diversifiées. Itoi a effectué des analyses qualitatives des vidéos de jeux de rôles réalisées par les étudiantes et les étudiants, ainsi que des entrées du journal réflexif de l'enseignant. Les résultats révèlent que le cours de TDL améliore leur capacité à explorer les ressources sémiotiques à leur disposition, mettant en évidence les pratiques de *translanguaging* des apprenantes et des apprenants qui permettent la négociation du sens et la co-construction des connaissances. Selon Itoi, le cours de TDL se distingue ainsi des classes EMILE conventionnelles, qui se limitent généralement à la langue cible (par exemple, seul l'anglais est permis). En effet, dans le cours de TDL, les enseignantes et les enseignants (ainsi que les étudiantes et les étudiants) ont souvent recours au *translanguaging* pour soutenir la compréhension de la matière enseignée et pour reconnaître les identités des étudiantes et des étudiants.

Dans leur article intitulé « Empowering local bilingual teachers through extending the pedagogy of multiliteracies in Taiwan's primary education », Fay Chen et Wenli Tsou présentent l'exemple inspirant d'un enseignant taïwanais de première année du primaire. Cet enseignant, formé localement, a su négocier avec succès le programme officiel d'éducation bilingue de Taïwan, un programme qui exige que tous les enseignantes et enseignants de la maternelle à la 12^e année enseignent le contenu scolaire en anglais. Les chercheuses soutiennent que la politique bilingue a un effet négatif sur le corps enseignant taïwanais local, car elle le place dans une position d'infériorité par rapport aux locuteurs natifs de l'anglais. Remettant en question l'idéologie dominante du locuteur natif anglophone qui circule dans les discours scolaires et sociétaux, Chen et Tsou démontrent comment cet enseignant expérimenté a utilisé diverses ressources sémiotiques de manière créative — notamment le chinois et l'anglais, le langage corporel, la variation de la voix, les supports visuels — pour enseigner des concepts mathématiques (par ex., le tri). Leur analyse de discours en salle de classe montre comment le *translanguaging* et la trans-sémiotisation (Lin, 2019) dans la classe EMILE de première année sont créatifs et porteurs de sens et permettent aux élèves d'apprendre à la fois le contenu mathématique et de l'anglais des mathématiques. Par le biais de cette enquête, Chen et Tsou proposent un scénario dans lequel les enseignantes et les enseignants taïwanais locaux deviennent des éducateurs plurilingues chinois-anglais compétents qui créent des opportunités d'apprentissage nouvelles et créatives pour leurs jeunes apprenantes et apprenants taïwanais.

Dans son article intitulé « Enseignement du français aux étudiants internationaux : apports du *translanguaging* et des multilittératies en contexte

institutionnel », Christelle Hoppe présente les résultats préliminaires d'une recherche-intervention menée en contexte institutionnel français dans un département universitaire d'enseignement du français comme langue additionnelle à des étudiantes et des étudiants internationaux. Elle décrit la mise en œuvre d'une approche pédagogique combinant *translanguaging* et multilittératie, puis invite les lectrices et lecteurs à réfléchir à la manière d'exploiter pleinement l'ensemble du répertoire linguistique des étudiantes et des étudiants internationaux dans leur apprentissage scolaire du français. Selon Hoppe, le *translanguaging* et la multilittératie peuvent contribuer au développement de la réflexivité métalinguistique des étudiantes et des étudiants, en plus d'engendrer des modes d'interaction dynamiques en concordance avec notre société numérique.

Le nouveau matérialisme et l'approche posthumaniste

Si les théories posthumanistes, deleuzo-guattariennes et néo-matérialistes ont eu une influence sur l'éducation et la littératie de la petite enfance depuis un certain temps déjà (ex. : Hackett et Somerville, 2017; Lenz Taguchi, 2011; Myrstad et al., 2020; Odegard, 2012; Pacini-Ketchabaw et al., 2017), ce n'est que récemment qu'elles ont commencé à s'ancrer dans la recherche sur les langues et l'éducation au Canada et ailleurs (ex. : Bangou, 2020; Kuby & Gutshall Rucker, 2016; Pennycook, 2018; Smythe et al., 2017; Toohey et al. 2019; Waterhouse, 2021). Cela a donné un souffle nouveau à la PdM-I et l'a poussée à s'éloigner de ses orientations souvent basées sur le texte pour considérer les enchevêtrements entre l'humain et le matériel.

Heather Lotherington, Kurt Thumlert, Taylor Boreland et Brittany Tomin, dans « Redesigning for mobile plurilingual futures », appellent à une réévaluation des pédagogies de la multilittératie et de l'apprentissage des langues dans et pour les contextes qui émergent du Web 3.0, caractérisé par la mobilité et le réseautage. Dans de tels contextes, les cultures participatives ont été recodées de l'intérieur par les cultures algorithmiques, l'intelligence artificielle, les robots-réseau, l'analyse des mégadonnées, l'apprentissage automatique, les systèmes de ludification et les technologies des médias sociaux. Ainsi, les autrices et auteurs proposent une discussion conceptuelle en vue de faire progresser la PdM-I, qui a été développée dans le cadre des outils et de l'environnement du Web 1.0 au milieu des années 1990 et qui a évolué avec l'environnement du Web 2.0 au début des années 2000. Étant donné que dans l'environnement du Web 3.0, la mobilité et la technologie deviennent la norme (comme on peut le voir avec les appareils mobiles), les autrices et auteurs proposent une discussion nuancée sur la façon dont la PdM-II peut être perfectionnée en se basant sur le « pourquoi » de la PdM-I (répondre à des contextes sociotechniques en pleine transformation), le « quoi » (*redesign* multimodal)

et le « comment » (pratique située, enseignement explicite, cadre critique et pratique transformée) de la pédagogie des multilittératies.

Dans un effort pour enrichir la PdM-I à travers les concepts deleuziens d'agencement et d'affect, Eugenia Vasilopoulos examine, dans son article « Academic writing re-designed : Connecting languages and literacy in the assemblage of EAP », l'intersection entre la technologie et le plagiat dans l'écriture en langue seconde dans le cadre d'un programme d'anglais universitaire (EAP, de l'anglais *English for academic purposes*) dans une université canadienne. En appliquant l'analyse rhizomatique à la PdM-I, Vasilopoulos suggère que limiter l'analyse aux manières dont les étudiantes et les étudiants internationaux mobilisent les ressources disponibles dans leur construction de sens est insuffisant pour saisir pleinement comment ils créent leurs mondes universitaires et leurs identités néolibéralisés. En examinant les conditions pédagogiques au sens large en tant que niveau d'analyse supplémentaire (ex. : les programmes d'EAP néolibéralisés dans l'enseignement supérieur et les technologies hautement accessibles), Vasilopoulos explique en détail comment le sens (non-)intentionnel se dégageant du processus de conception d'une étudiante internationale peut être (mal-)interprété par son enseignant. Cette analyse multiniveau nous permet de mieux comprendre les processus de production de sens et de production textuelle des étudiantes et des étudiants. Par cette analyse, Vasilopoulos montre que les programmes d'EAP doivent élargir leurs approches centrées sur le texte pour adopter des approches plus holistiques afin de mieux répondre à leurs réalités numériques et transnationales. Vasilopoulos aborde aussi la question de l'utilisation de la technologie dans le processus de production textuelle et si cette utilisation devrait être considérée comme du plagiat ou de la médiation.

Dans leur article « Perspective sociomatérielle sur la pédagogie des multilittératies », Geneviève Brisson, Magali Forte, Gwénaëlle André et Diane Dagenais proposent d'approfondir le concept des multilittératies au cœur de la théorie du NLG en incorporant une perspective sociomatérielle. Une telle perspective (Dagenais, 2019) a pour objectif d'inclure le monde matériel dans l'analyse des pratiques de communication, d'apprentissage/enseignement des langues et de littératie, puisque ces pratiques se sont produites dans le monde matériel et ne peuvent donc pas en être séparées. Selon ces autrices, le monde matériel (y compris les objets, les espaces, les langues utilisées, les sites Web, etc.) est souvent considéré comme une toile de fond distante et son rôle dans la dynamique de la communication n'est pas pleinement reconnu. Adoptant une posture critique et réflexive tout au long de l'article, les autrices décrivent un projet de recherche au cours duquel des jeunes ont participé à un atelier dans une bibliothèque municipale de l'Ouest canadien afin de créer des histoires bilingues et multimodales avec une application pour iPad. L'analyse socio-

matérielle des pratiques de littératie des jeunes participants a permis aux autrices de remettre en question la notion de design et de discuter de sa nature à la fois intentionnelle et spontanée.

La perspective actionnelle

La perspective actionnelle suggère de s'éloigner des modèles mentalistes de la didactique des langues pour aller vers des modèles actionnels et dynamiques. Les deux articles suivants combinent la PdM-I avec la perspective actionnelle pour créer de nouvelles initiatives pédagogiques et des méthodologies de recherche innovantes.

L'article d'Amélie Cellier est issu de son travail de doctorat à l'Université Sorbonne Nouvelle (Paris, France) dans lequel elle croise des recherches théoriques et des connaissances empiriques en vue de produire des méthodes et des techniques nouvelles (Zagre, 2013). Dans son article intitulé « Proposition d'hybridation de la perspective actionnelle et de la pédagogie des multilittératies : une nouvelle voie pour la formation des migrants en France ? Premières mises à l'essai », elle décrit un cadre théorique et pédagogique hybride combinant la pédagogie des multilittératies à l'approche actionnelle. En se centrant sur la notion de médiation, elle rend compte de la manière dont le cadre hybride a été mis à l'épreuve dans deux groupes d'apprenantes et d'apprenants adultes suivant un cours de français langue étrangère. Cellier estime que les activités de médiation multimodale utilisées ont permis aux étudiantes et aux étudiants de créer un espace pluriculturel inclusif, qui découlerait d'un sentiment d'identification entre eux. En outre, les étudiantes et les étudiants auraient développé leur capacité à interagir à l'écrit, à identifier et expliciter les sous-entendus textuels, en plus d'améliorer la cohésion textuelle en prenant en compte leur lectorat.

Dans son article, « “Activizing” the pedagogy of multiliteracies : The dynamic, action-oriented turn with languacultural landscape studies », Olessya Akimenko propose de mettre en relation la PdM du NLG et la recherche sur les paysages linguistiques. L'autrice contribue ainsi à l'émergence d'une approche critique qu'elle nomme le paysage *languaculturel*. Cette approche vise à dépasser l'analyse du contexte social et historique des pratiques linguistiques observées dans différents espaces afin d'aller vers l'action et le changement social. En plus de discuter des concepts au cœur de son approche théorique, l'autrice propose un modèle pédagogique qui opérationnalise le cadre théorique du paysage languaculturel pour mieux soutenir les étudiantes et les étudiants dans leur analyse critique du paysage multilingue propre à leur environnement.

Méta-analyse du texte fondateur du NLG

Le dernier article, « Discussion académique sur le New London Group et les multilittératies : réflexions de chercheurs francophones et perspectives contemporaines », écrit par Amal Boultif, Myra Deraïche, Simon Collin, Francis Bangou, Jean-François Boutin et Nathalie Lacelle, est fondé sur le modèle de la conversation académique. Il présente les perspectives de trois chercheurs et d'une chercheuse en éducation sur le texte fondateur du NLG et, plus particulièrement, sur le concept des multilittératies. Les personnes interrogées dans le cadre de cet article ont toutes mobilisé des concepts liés aux multilittératies dans leurs propres travaux, tout en adoptant des perspectives épistémologiques différentes. Leurs lectures de la théorie développée par le NLG sont donc complémentaires et suscitent de riches réflexions sur l'apport et la pertinence des concepts et approches du NLG dans la recherche actuelle, ainsi que dans les pratiques pédagogiques.

Reconnaissant que la PdM-I du NLG fait partie du paysage depuis de plus de deux décennies, ce numéro spécial a entrepris un examen critique de la recherche afin d'identifier les enjeux cruciaux ainsi que les orientations que devrait adopter la recherche pour se diriger vers la PdM-II. Bon nombre des défis identifiés par le NLG (1996) en ce qui a trait à la didactique de la littératie persistent encore aujourd'hui. Certains d'entre eux ont été accentués par la mondialisation et les avancées technologiques. Grâce à cette collection d'articles empiriques et conceptuels traitant de la PdM-II, nous avons discuté de la manière dont certains anciens défis sont exacerbés par l'apparition de nouveaux défis en enseignement des langues et de la littératie dans différents contextes pédagogiques du monde, et par de nouveaux développements de la société et des technologies de l'information et de la communication.

Références

- Bailey, B. (2012). Heteroglossia. In M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese (Éds.), *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 499–507). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203154427>
- Bangou, F. (2020). How might teacher education in CALL exist? Becomings and experimentations. In F. Bangou, M. Waterhouse, & D. Fleming (Éds.), *Deterritorializing language, teaching, learning and research : Deleuzo-Guattarian perspectives on second language education* (pp. 175–198). Brill Sense.
<https://doi.org/10.1163/9789004420939>
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes : Chro-*

- nicles of complexity*. Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781783090419>
- Busch, B. (2017). Expanding the notion of the linguistic repertoire : On the concept of *Spracherleben* — The lived experience of language. *Applied Linguistics*, 38(3), 340–358. <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe — De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d>
- Castellotti, V., & Moore, D. (2010). *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/16805a1cb3>
- Cenoz, J., Gorter, D., & May, S. (Éds.). (2017). *Language awareness and multilingualism* (3rd ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-02325-0>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). « Multiliteracies » : New literacies, new learning. *Pedagogies : An International Journal*, 4(3), 164–195.
<https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). *A pedagogy of multiliteracies : Learning by design*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137539724>
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Conseil de l'Europe. (Ouvrage original publié en 1997)
<https://rm.coe.int/168069d29c>
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom : A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103–115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Dagenais, D. (2019). Explorations du sociomatériel dans les recherches sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 75(4), 319–328.
<http://doi.org/10.3138/cmlr.2019-0005>
- Fujita-Round, S. (2015). Rethinking multicultural 'Kyosei' in Japan : towards a community which accommodates multilingual identities [in Japanese]. *Educational Studies*, 57(229–230).
- García, O., Johnson, S.I., Seltzer, K., & Valdés, G. (2017). *The translanguaging classroom : Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging : Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan. <http://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Hackett, A., & Somerville, M. (2017). Posthuman literacies : Young children moving in time, place and more-than-human worlds. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(3), 374–391. <https://doi.org/10.1177/1468798417704031>

- Harris, R. (Éd.). (2013). *The language myth in western culture*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203820612>
- He, P., & Lin, A.M.Y. (2019). Co-developing science literacy and foreign language literacy through “Concept + Language Mapping”. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 7(2), 261–288. <https://doi.org/10.1075/jicb.18033.he>
- Konakahara, M., & Tsuchiya, K. (Éds.). (2020). *English as a lingua franca in Japan : Towards multilingual practices*. Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-33288-4>
- Kubota, R. (2016). Neoliberal paradoxes of language learning : Xenophobia and international communication. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(5), 467–480. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1071825>
- Kuby, C.R., & Gutshall Rucker, T. (2016). *Go be a writer! Expanding the curricular boundaries of literacy learning with children*. Teachers College Press.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social : An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.
- Lenz Taguchi, H. (2011). Investigating learning, participation and becoming in early childhood practices with a relational materialist approach. *Global Studies of Childhood*, 1(1), 36–50. <https://doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.36>
- Lin, A.M.Y. (1996). Bilingualism or linguistic segregation ? Symbolic domination, resistance and code switching in Hong Kong schools. *Linguistics and Education*, 8(1), 49–84. [https://doi.org/10.1016/s0898-5898\(96\)90006-6](https://doi.org/10.1016/s0898-5898(96)90006-6)
- Lin, A.M.Y. (1999). Doing-English-lessons in the reproduction or transformation of social worlds ? *TESOL Quarterly*, 33(3), 393–412. <https://doi.org/10.2307/3587671>
- Lin, A.M.Y. (2006). Beyond linguistic purism in language-in-education policy and practice : Exploring bilingual pedagogies in a Hong Kong science classroom. *Language and Education*, 20(4), 287–305. <https://doi.org/10.2167/le643.0>
- Lin, A.M.Y. (2015). Conceptualizing the potential role of L1 in CLIL. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 74–89.
<https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000926>
- Lin, A.M.Y. (2019). Theories of trans/languageing and transsemiotizing : Implications for content-based education classrooms. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(1), 5–16.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1515175>
- Lin, A.M.Y. (2020). From deficit-based teaching to asset-based teaching in higher education in BANA countries : Cutting through ‘either-or’ binaries with a heteroglossic plurilingual lens. *Language, Culture and Curriculum*, 33(2), 203–212.
<https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1723927>
- Lin, A.M.Y., & Liu, Y. (2020). *The S-G-M model : An integrated approach to critical multimodal discourse analysis* [Paper presentation]. Pokfulam Circle Research Group, University of Hong Kong.

- Lin, A.M.Y., & Motha, S. (2020). “Curses in TESOL” : Postcolonial desires for colonial English. In R. Arber, M. Weinmann, & J. Blackmore (Éds.), *Rethinking Languages Education : Directions, Challenges and Innovations* (pp. 15–35). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315107974>
- Lin, A.M.Y., Wu, Y.A., & Lemke, J., L. (2020). ‘It takes a village to research a village’ : Conversations between Angel Lin and Jay Lemke on contemporary issues in translanguaging. In S. Lau & S. Van Viegen (Éds.), *Plurilingual pedagogies : Critical and creative endeavors for equitable language in education* (pp. 47–74). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-36983-5_3
- Love, N. (2014). The locus of languages in a redefined linguistics. In H.G. Davis & T.J. Taylor (Éds.), *Redefining linguistics* (pp. 53–117). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315880273>
- Lüdi, G., & Py, B. (2009). To be or not to be a Plurilingual Speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 154–167. <https://doi.org/10.1080/14790710902846715>
- Makoni, S., & Pennycook, A. (2012). Disinventing multilingualism : From monological multilingualism to multilingua francas. In *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 451–465). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203154427.ch25>
- Marshall, S. (2020). Understanding plurilingualism and developing pedagogy : Teaching in linguistically diverse classes across the disciplines at a Canadian university. *Language, Culture and Curriculum*, 33(2), 142–156. <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1676768>
- Moore, D. (2006a). Plurilingualism and strategic competence in context. *International Journal of Multilingualism*, 3(2), 125–138. <https://doi.org/10.1080/14790710608668392>
- Moore, D. (2006b). *Plurilinguismes et école*. Didier.
- Moore, D., & Gajo, L. (2009). Introduction — French voices on plurilingualism and pluriculturalism : Theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 137–153. <https://doi.org/10.1080/14790710902846707>
- Myrstad, A., Hackett, A., & Bartnæs, P. (2020). Lines in the snow ; minor paths in the search for early childhood education for planetary wellbeing. *Global Studies of Childhood*. <https://doi.org/10.1177/2043610620983590>
- New London Group (NLG). (1996). A pedagogy of multiliteracies : Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Odegard, N. (2012). When matter comes to matter : Working pedagogically with junk materials. *Education Inquiry*, 3(3), 387–400. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i3.22042>
- Pacini-Ketchabaw, V., Kind, S., & Kocher, L.L.M. (2017). *Encounters with Materials in Early Childhood Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315743257>

- Park, J.S.-Y., & Wee, L. (2013). *Markets of English : Linguistic capital and language policy in a globalizing world*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203120323>
- Pennycook, A. (2018). Applied linguistics as epistemic assemblage. *AILA review*, 31(1), 113–134. <https://doi.org/10.1075/aila.00015.pen>
- Pennycook, A., & Makoni, S. (2019). *Innovations and challenges in applied linguistics from the global south*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429489396>
- Piccardo, E., & North, B. (2019). *The action-oriented approach : A dynamic vision of language education*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788924351>
- Piller, I., & Cho, J. (2013). Neoliberalism as language policy. *Language in Society*, 42(1), 23–44. <https://doi.org/10.1017/S0047404512000887>
- Sharma, B.K., & Phyak, P. (2017). Neoliberalism, linguistic commodification, and ethnolinguistic identity in multilingual Nepal. *Language in Society*, 46(2), 231–256. <https://doi.org/10.1017/S0047404517000045>
- Shin, H. (2006). Rethinking TESOL from a SOL's perspective : Indigenous epistemology and decolonizing praxis in TESOL. *Critical Inquiry in Language Studies*, 3(2), 147–167. <https://doi.org/10.1080/15427587.2006.9650844>
- Smythe, S., Hill, C., Dagenais, D., Sinclair, N., & Toohey, K. (2017). *Disrupting boundaries in education*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108234931>
- Sohn, B.-G., & Kang, M. (2021). “We contribute to the development of South Korea” : Bilingual womanhood and politics of bilingual policy in South Korea. *Multilingua*, 40(2), 175–198. <https://doi.org/10.1515/multi-2020-0034>
- Thibault, P.J. (2011). First-order languaging dynamics and second-order language : The distributed language view. *Ecological Psychology*, 23(3), 210–245. <https://doi.org/10.1080/10407413.2011.591274>
- Toohey, K., Smythe, S., Dagenais, D., & Forte, M. (Éds.) (2019). *An ontoethics of languages and literacies pedagogies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429491702>
- Tupas, R. (Éd.). (2015). *Unequal Englishes : The politics of Englishes today*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137461223>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Vertovec, S. (2010). Towards post-multiculturalism ? Changing communities, conditions and contexts of diversity. *International Social Science Journal*, 61(199), 83–95. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2010.01749.x>
- Waterhouse, M. (2021). Art, affect, and the production of pedagogy in newcomer language classrooms. *Language and Education*, 35(3), 268–284. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1846554>
- Zagre, A. (2013). *Méthodologie de la recherche en sciences sociales*. L'harmattan.