
Perspective sociomatérielle sur la pédagogie des multilittératies

Geneviève Brisson
Genevieve.Brisson2@USherbrooke.ca
Université de Sherbrooke

Magali Forte
magalif@sfu.ca
Simon Fraser University

Gwénaëlle André
gwenaelle_andre@sfu.ca
Simon Fraser University

Diane Dagenais
dagenais@sfu.ca
Simon Fraser University

Résumé

Dans cet article, nous travaillons avec des théories sociomatérielles pour proposer de nouvelles pistes de réflexion sur la notion de design, centrale dans le texte fondateur du New London Group (1996), « A pedagogy of multiliteracies : Designing social futures ». Nous portons un regard réflexif et critique sur les liens entre l'aspect intentionnel de nos plans de recherche/d'enseignement et la nature spontanée des relations qui ressortent au cours d'un atelier de création numérique d'histoires multimodales et bilingues. Pour ce faire, nous présentons un récit narratif qui suit le design pédagogique et le déroulement de l'atelier. Des moments de réflexion théorique qui mobilisent les concepts d'agencement, d'affect, de rhizome et d'espaces lisses et striés sont intégrés dans ce récit. De ces réflexions émerge une pédagogie des multilittératies sociomatérielle différente qui s'ouvre au caractère imprévisible d'interruptions productives qui ne sont pas toujours prises en compte lors de la planification de la recherche et de l'enseignement/apprentissage.

Mots-clés : littératies numériques, plurilingues et multimodales ; théories sociomatérielles

Abstract

In this article, we work with sociomaterial theories to propose new lines of thought on the notion of design, central to the New London Group's

(1996) foundational text "A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures". Adopting a reflexive and critical gaze on the dynamics among the intentional aspect of our own pedagogical approach, our research agenda and the spontaneous nature of relations that become apparent during a workshop on the digital creation of multimodal and bilingual stories, we present a narrative that follows the pedagogical design and chronological unfolding of our workshop. Moments of theoretical reflection are integrated in this narrative to put to work the concepts of agencement, affect, rhizome and smooth and striated spaces. A sociomaterial pedagogy of multiliteracies emerges from this narrative, open to the unpredictability of productive interruptions that tend to be disregarded when planning research and teaching/learning activities.

Key words: plurilingual and multimodal digital literacies; sociomaterial theories

Depuis sa publication, « A pedagogy of multiliteracies : Designing social futures », le texte fondateur du New London Group (NLG, 1996) est une référence dans le domaine d'étude des littératies. Le concept central de *multilittératies* qui y est développé souligne que les formes de littératie sont multiples et situées dans des relations de pouvoir, et qu'elles reflètent la diversité des identités et des pratiques sociales et culturelles qui s'étaient transformées de façon dramatique dans les années précédant cette publication. En introduisant ce concept en didactique des littératies pour tenir compte de ces changements, le NLG est passé d'une vision passive de l'enseignement/apprentissage, axée sur la transmission unidirectionnelle du savoir, à une perspective dynamique et multidimensionnelle de ce processus. Cette perspective considère les apprenant-es en tant qu'acteur-trices dans la construction de leurs compétences et met en avant leurs capacités à mobiliser les diverses ressources et formes d'expression nécessaires pour communiquer dans les sociétés contemporaines caractérisées par les flux migratoires, le plurilinguisme, les technologies de la communication et la mondialisation des marchés. Par ailleurs, le Douglas Fir Group (2016) s'est récemment inscrit dans la même lignée en soulignant la nécessité, dans le champ de l'acquisition des langues secondes en particulier, de prendre en considération la diversité de nos sociétés contemporaines. Ce groupe de chercheur-euses met aussi l'accent sur l'importance d'adopter une perspective transdisciplinaire dans la recherche en didactique des langues afin de mieux comprendre les aspects dynamiques et négociés des communications humaines qui continuent à changer à un rythme plus ou moins effréné selon le contexte socioéconomique.

Nous proposons d'examiner l'abondance des langues et des modes de communication dans la société canadienne en adoptant une perspective sociomatérielle fondée sur des développements théoriques récents dans plusieurs

disciplines. Regroupant divers courants de pensée, y compris les travaux sur le posthumanisme (Braidotti, 2013), le nouveau matérialisme (Barad, 2007), les nouvelles ontologies (Jackson & Mazzei, 2018) et la philosophie deleuzo-guattarienne (Deleuze & Guattari, 1980, 1987/2005), les théories sociomatérielles servent à articuler « comment les processus discursifs et les activités sociales sont imbriqués dans le monde matériel et sont ontologiquement inséparables de celui-ci » (Dagenais, 2019, p. 321). Dans les études en didactique des langues et des littératies qui s'inspirent de ces théories, les chercheur-euses s'efforcent de décentrer l'individu et son contexte social pour véritablement prendre en compte les dynamiques du monde matériel, souvent reléguées à une toile de fond. Ainsi, ce genre d'analyse considère tout ce qui participe à un événement donné, incluant aussi bien les êtres humains que les éléments matériels (par exemple : objets, espaces, flux d'affects).

Parmi les écrits portant sur les pratiques de littératies, nous nous référons plus particulièrement au travail de Leander et Boldt (2012) qui met en avant la nature imprévisible des situations de communication et d'enseignement/apprentissage. Ce point spécifique nous amène à explorer comment ces situations peuvent être considérées de façon différente, en lien avec la notion de *design pédagogique*, centrale dans la pédagogie des multilittératies (PdM) du NLG et initialement fondée sur une approche linéaire et prédéfinie. La critique de Leander et Boldt porte principalement sur deux aspects du design. Premièrement, ils remettent en cause la description des pratiques de littératies des jeunes comme étant le produit d'un design intentionnel et rationnel. Deuxièmement, ils refusent de considérer les identités présentes et potentielles comme des textes pouvant être rationnellement conçus et remaniés (*designed and redesigned*) par les enseignant-es et les apprenant-es.

À la lumière des théories sociomatérielles et de la critique de la PdM avancée par Leander et Boldt (2012), nous adoptons un regard réflexif et critique sur les dynamiques entre la nature intentionnelle de notre propre approche pédagogique et de notre agenda de recherche dans le cadre d'un projet exploratoire sur les multilittératies, et les relations spontanées qui ont émergé dans certaines pratiques de littératies observées et auxquelles nous avons participé. Ce projet proposait à des préadolescents de créer des histoires numériques, multimodales et plurilingues dans le cadre d'un atelier offert dans une bibliothèque municipale d'une métropole de l'Ouest canadien. Durant l'atelier, les jeunes ont écrit, dessiné et enregistré oralement leurs histoires en utilisant deux langues de leur choix à l'aide de ScribJab (www.scribjab.com), une application pour iPad et un site Web créés en 2014 par une équipe de la Faculté d'éducation de notre institution. Les approches plurilingues et multimodales centrées sur la compétence plurilingue des utilisateur-trices (ex. : Kress, 2003; Lankshear & Knobel, 2011; Lotherington, 2011) ont servi d'assises théoriques lors

de la création de ScribJab.

En réponse à l'appel à soumission de textes « conçus de manière créative » pour ce numéro spécial sur les multilittératies et pédagogies plurilingues au 21^e siècle, l'organisation de notre article sort des conventions académiques traditionnelles. En effet, plutôt que de présenter une recension des écrits, suivie d'une description de la méthodologie et de l'analyse des données, nous débutons en décrivant notre approche méthodologique et poursuivons avec un récit narratif rétrospectif qui suit le design pédagogique et le déroulement de notre atelier. En *pensant avec les théories* (*thinking with theory*), une approche de recherche post-qualitative¹ axée sur les processus de théorisation proposée par Jackson et Mazzei (2012, 2018) sur laquelle nous reviendrons plus bas, nous intégrons, sous forme de récit narratif, des transcriptions d'enregistrements vidéo et des captures d'écran recueillies durant l'atelier, éclairées par des concepts théoriques sociomatériels que nous définissons au sein même du récit narratif. En suivant cette approche, nous revisitons l'environnement d'enseignement et d'apprentissage de l'atelier pour considérer autrement le design pédagogique qui nous avait guidées. Nous explorons ainsi la façon dont les conditions sociomatérielles et les pratiques de littératies des jeunes durant l'atelier ont contribué, de manière inattendue, à la production des histoires, et ce malgré la progression linéaire des activités que nous avons planifiées. Ces moments, qui sont venus interrompre le design pédagogique préétabli de l'atelier, ont en fait agi comme des participants générateurs et productifs dans le processus d'enseignement/apprentissage.

En particulier, nous nous concentrons sur des enchevêtrements qui se sont formés spontanément durant l'atelier et qui ont impliqué divers participant-es (les corps des enfants et des chercheuses, un ordinateur, des iPads, des caméras, des chaises, des tables, etc.). En examinant ces enchevêtrements multiples, nous nous éloignons de l'idée que les êtres humains soient les seuls dotés d'une capacité à agir et à contribuer au design d'un produit (Edwards & Fenwick, 2013; Hackett et al., 2020; Kuby & Gutshall Rucker, 2016). Ainsi, nous mettons en avant une manière de conceptualiser une PdM différente, qui souligne la nature sociale, sémiotique, spatiale *et* matérielle des ressources (langues utilisées, références culturelles, appareils numériques, sites Web visités, etc.) impliquées dans les pratiques de littératies.

Penser avec les théories sociomatérielles au sein du récit narratif ci-dessous nous permet de mettre en évidence la façon dont divers agencements (De-

¹Nous faisons ici le choix d'écrire « enquête post-qualitative » avec un trait d'union, comme l'a fait MacLure (2013). Cette séparation entre « post » et « qualitative » nous permet de démarquer visuellement l'enquête post-qualitative de la recherche qualitative établie.

leuze & Guattari, 1980) ont parfois opéré simultanément durant l'atelier, et ont, à d'autres moments, eu des effets différents. Dans la perspective deleuzo-guattarienne, un agencement émerge lorsque différents éléments se combinent de façon spontanée et fonctionnent ensemble à un moment donné (Bangou, 2013, 2014). Le design préétabli de notre atelier imposait certaines contraintes aux participant-es (découverte de l'outil ScribJab, lecture d'une histoire, limite de temps, nombre minimum de deux pages dans chaque histoire créée, nombre maximum de deux langues, etc.). Avec le recul et en relisant le texte de Leander et Boldt (2012), nous nous sommes aperçues que ce design préconisait en fait une progression linéaire dans la production d'histoires et qu'il était fortement orienté vers un produit final. Lors du déroulement de l'atelier, des agencements formés par un groupe de trois garçons (identifiés ci-dessous par des pseudonymes), les caméras et chercheuses présentes, ainsi que d'autres participant-es matériel-les tels qu'un ordinateur, des iPads, le moteur de recherche Google, Google Images et Siri, ont ouvert la porte à des pistes productives à travers lesquelles une forme de créativité imprévue a émergé. Quelques mois après l'atelier, durant le visionnement des enregistrements vidéo, certains moments de cet atelier nous ont plus particulièrement frappées, et nous avons décidé d'examiner de plus près ces agencements afin de réfléchir à ce qui relevait de l'intentionnel et du spontané dans les activités pédagogiques.

Une approche post-qualitative : penser avec les théories

Dans le cadre d'un projet de recherche financé par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), notre équipe a adopté certains aspects des approches ethnographiques tout en s'inspirant de chercheur-euses qui repensent la méthodologie qualitative à travers une perspective sociomatérielle (ex. : Ingold, 2013; Jackson & Mazzei, 2018; Kuby & Gutshall Rucker, 2016). En nous inspirant de l'approche post-qualitative (Mazzei, 2020; St. Pierre, 2020), nous examinons l'émergence de relations entre participant-es sociomatériel-les lors de la création d'histoires avec ScribJab et le rôle que ces relations jouent dans l'enseignement/apprentissage des langues et des pratiques de littératies au sein de trois contextes : les maisons, les salles de classe et les bibliothèques municipales. Sur une période de dix mois, nous avons observé et participé à la création d'histoires plurilingues et multimodales avec ScribJab dans ces trois contextes. Nous avons documenté les processus créatifs à l'œuvre à travers des notes de terrain et des enregistrements audio et vidéo. Nous avons aussi discuté avec les employées de la bibliothèque, et mené des entrevues avec les enfants, les parents et les enseignantes dans les autres contextes.

Le récit narratif qui suit présente des moments qui ont *brillé* (MacLure, 2013), c'est-à-dire qui ont attiré notre attention, au cours d'un atelier en bibliothèque. Nous interrompons cette description à plusieurs reprises afin de

penser avec les concepts sociomatériels suivants : *agencement*, *affect*, *rhizome*, *espaces lisses* et *espaces striés*. Étant donné le format que nous avons choisi pour cet article, ces concepts seront définis au moment où ils apparaissent dans le récit narratif, invitant ainsi les lecteur-trices à s'engager avec nous dans notre façon de penser avec les théories. En effet, Jackson et Mazzei (2018) soulignent qu'en pensant avec les théories, on ne suit pas une méthode pré-établie. Cette approche repose en fait sur des principes de transformation et de créativité : « a process methodology — thinking with theory — is both its own generative movement as well as its own effect [It] is emergent and immanent to that which is becoming » (p. 719). Il s'agit donc d'une forme de méthodologie novatrice et souple mettant l'accent sur un processus de théorisation qui se développe au fur et à mesure de sa mise en œuvre. Ainsi, tout comme Bangou (2020), nous ne prétendons pas offrir aux lecteur-trices des réponses définitives aux questions que nous nous posons, mais nous suggérons plutôt des pistes de réflexion à suivre pour sortir des sentiers battus dans l'espoir qu'elles pourront à leur tour ouvrir de nouveaux horizons et susciter de nouvelles questions.

Nous revenons donc sur les processus de création d'histoires qui ont eu lieu lors d'un atelier que nous avons proposé, préparé, observé et animé dans une bibliothèque municipale au cours de l'été 2019. Cette bibliothèque se situe dans un quartier aisé d'une banlieue métropolitaine de l'Ouest canadien. Onze jeunes âgés de dix à 13 ans ont participé à cet atelier, et trois employées de la bibliothèque étaient également présentes, en plus de trois membres de notre équipe de recherche. Afin d'offrir cet atelier, nous avons pris contact avec la directrice du secteur jeunesse de la bibliothèque qui l'a intégré à la programmation estivale d'activités offertes dans le cadre d'un *Summer Reading Club*. Le descriptif de l'atelier était le suivant :

ScribJab : Make a Story in Two Languages ! Work in pairs using ScribJab, a multilingual tool to create and share digital stories in two different languages.

Lors de l'atelier, les iPads utilisés ont été prêtés par l'équipe de recherche et la bibliothèque ; l'application ScribJab avait donc été téléchargée au préalable sur l'ensemble des iPads. L'atelier s'est déroulé dans une grande pièce au sous-sol de la bibliothèque, équipée d'un projecteur et d'un réseau sans-fil (Figure 1). Le mobilier présent dans la pièce (des tables et des chaises) pouvait être facilement déplacé.

Nous avons commencé l'atelier en offrant des explications en grand groupe et en projetant au mur l'application ScribJab telle qu'elle apparaissait sur un iPad.



FIGURE 1

L'environnement dans lequel s'est déroulé l'atelier

Design et pratiques de littératies : irruption de l'imprévu et de l'imprévisible

Le design de l'atelier

Pour préparer cet atelier, nous avons pris en considération les demandes spécifiques de la bibliothèque, en plus de nous inspirer d'un atelier que Diane avait offert dans une autre bibliothèque. Notre demande de subvention du CRSH et les textes que nous avons soumis au comité d'éthique de notre université ont aussi servi de points de départ pour l'élaboration de notre plan d'atelier. Ces textes, qui décrivaient en détail le projet de recherche avant même que l'on ne se retrouve sur le terrain, nous ont amenées à planifier l'atelier afin de recueillir certains types de données. Pour capturer des données vidéo pertinentes sur le processus de production d'histoires numériques et pour respecter le temps alloué par la bibliothèque, nous avons donc élaboré un plan divisé en différentes étapes : présentation des animatrices et de l'outil ScribJab, partage d'une histoire, démonstration de la création d'une histoire, temps de création pour les participant-es, puis rassemblement en grand groupe pour parler des histoires créées et des langues utilisées. Ce plan devait nous permettre d'amener les jeunes à produire leurs histoires en 90 minutes, durée allouée par la

bibliothèque pour notre atelier. Cette limite de temps représentait donc une contrainte influençant fortement le design pédagogique.

En définissant le concept de *design* dans son texte fondateur, le NLG (1996) met l'accent sur le fait que, d'une part, nous héritons de schémas de pensée et de conventions qui nous aiguillent dans les actes de production de sens dans lesquels nous nous engageons. D'autre part, ce concept met en avant le fait que nous sommes aussi des concepteur·trices actif·ves, dans notre cas en tant qu'animatrices d'un atelier pédagogique. Le NLG propose de concevoir toute activité sémiotique à travers ce concept de design, impliquant lui-même trois éléments : *available designs, designing and the redesigned*. Les designs disponibles (*available designs*) constituent des ressources incluant les « grammaires » de divers systèmes sémiotiques : celles des langues, mais aussi celles d'autres systèmes tels que la photographie, le cinéma ou la danse. Dans le cas de la création de notre plan d'atelier, nous avons justement eu recours à des designs disponibles (tels que nos expériences préalables d'animation d'ateliers ou d'enseignement). Le processus de conception (*designing*) est, toujours selon le NLG, un processus de transformation qui implique la représentation et la recontextualisation de sens. On pourrait dès lors avancer que ce sont les textes produits pour nos demandes soumises au CRSH et au comité d'éthique, les requêtes de la bibliothèque, l'expérience d'atelier préalable de Diane, mais aussi nos expériences avec les jeunes en tant qu'enseignantes qui nous ont permis d'aboutir à un design « nouveau » (*the redesigned*). En effet, selon le NLG, une transformation est en fait toujours l'utilisation novatrice de matériaux déjà existants, ou une articulation nouvelle des ressources que constituent les designs disponibles (*available designs*).

Ceci dit, nous proposons d'aller au-delà de la vision prédéterminée, intentionnelle et rationnelle que ce concept de design semble proposer. Selon Leander et Boldt (2012), cette perspective réglementée entraîne en fait un phénomène d'exclusion : « this vision of practice involves a domestication that subtracts movement, indeterminacy, and emergent potential from the picture » (p. 24). Au lieu de considérer notre processus de conception et d'animation d'atelier de façon linéaire et prévisible, nous choisissons de nous concentrer sur certains agencements observés, auxquels nous avons participé, qui se sont formés de façon spontanée et nous ont menés dans des directions que nous n'aurions pas pu prévoir. À cet effet, les concepts deleuzo-guattariens complémentaires d'espaces lisses et d'espaces striés nous offrent des pistes productives. En envisageant un « modèle musical » des rapports entre espace lisse et espace strié, Deleuze et Guattari (1980) expliquent que le strié, c'est « ce qui ordonne », « ce qui organise », alors que le lisse, c'est « la variation continue, c'est le développement continu de la forme » (p. 597). De plus, ils insistent sur le fait que ces deux types d'espaces « n'existent en fait que par leurs mé-

langes l'un avec l'autre : l'espace lisse ne cesse pas d'être traduit, transversé dans un espace strié ; l'espace strié est constamment reversé, rendu à un espace lisse » (p. 593). Kuby et Christ (2018) suggèrent que ces deux concepts peuvent nous aider à voir comment des espaces propices à l'innovation (c'est-à-dire des espaces lisses) peuvent émerger, même au sein d'espaces d'enseignement/apprentissage a priori très structurés et normés (c'est-à-dire des espaces striés).

Nous proposons donc ici de revenir sur la planification et le déroulement de notre atelier en gardant à l'esprit ces notions complémentaires d'espaces lisses et striés pour remettre en cause la PdM du NLG (1996) dont le concept central fait de l'être humain le concepteur et le directeur d'un design pédagogique. Nous proposons une PdM sociomatérielle différente qui s'ouvre à ce que peuvent apporter les agencements sociomatériels imprévisibles et spontanés qui se forment durant un atelier pédagogique.

En décidant que le début de l'atelier serait filmé à l'aide d'une caméra par Diane, tandis que Geneviève et Magali se positionneraient entre les jeunes et le mur de projection pour présenter la session, l'espace pédagogique que nous avions imaginé était de nature striée. Ceci nous a d'autant plus frappées, après l'atelier, alors que nous écrivions cette description. Cet espace strié a eu un impact ressenti non seulement sur la gestion du temps pendant l'atelier et sur la configuration spatiale de la pièce où nous nous trouvions, mais aussi sur la façon dont les jeunes ont abordé le processus de création d'histoires numériques en deux langues avec ScribJab comme nous l'analyserons plus loin. Ces participant-es ont été invité-es à s'asseoir sur des chaises mobiles que nous avons placées en demi-cercle devant le tableau avant leur arrivée. Durant la présentation initiale, Geneviève, Magali et Diane ont parlé des langues qu'elles connaissent et ont demandé aux participant-es de penser à celles qu'il-elles parlent, lisent et reconnaissent à l'oral et à l'écrit. Ensuite, elles ont guidé les participant-es à travers l'application et leur ont lu une histoire choisie à l'avance qui semblait constituer un bon modèle pour les participant-es, d'après des critères eux aussi très normés et qui sont devenus plus évidents pour nous à la rédaction de cet article. En effet, les sept pages de cette histoire contenaient chacune du texte écrit en coréen et en anglais, une illustration, ainsi qu'un enregistrement audio. Par la suite, Geneviève et Magali ont expliqué comment créer une histoire, ont présenté quelques fonctions de ScribJab, ainsi que certains paramètres propres aux iPads (par exemple comment accéder à différents claviers pour écrire en diverses langues). Puis elles ont invité les jeunes à s'installer pour produire leur histoire dans deux langues de leur choix. Au cours de l'atelier, Geneviève et Magali leur ont aussi rappelé, à plusieurs reprises, de sauvegarder régulièrement leur production et d'en faire un enregistrement oral

dans les deux langues². Elles ont également annoncé que l'atelier se terminerait avec une période d'échange en grand groupe à la fin pour que les jeunes partagent leur opinion à propos de l'application et expliquent comment il-elles avaient créé leurs histoires.

Comme Lenz Taguchi (2010) l'affirme, les protocoles de recherche hérités de nos domaines influencent la façon dont nous conduisons nos observations sur le terrain, mais aussi les approches pédagogiques que nous adoptons, ici en tant qu'animatrices d'un atelier. Décrivant des approches pédagogiques d'observation dans le domaine de l'éducation à la petite enfance, Lenz Taguchi ajoute :

In fact, the protocol structures what the teacher asks the child and what she sees and does in the event, and thus it also structures what the child is able to answer or do, more or less exactly. The protocol can be understood as ... working on and actively imposing its categories on the teacher's thinking as well as on the child's understanding of itself being observed and talked to in this manner. (p. 77)

Elle poursuit en soulignant que tout ceci crée un espace extrêmement strié, mais qu'il est important de comprendre que ce dernier n'est pas nécessairement négatif. En effet, d'après Lenz Taguchi (2010), il s'agit de reconnaître le fait que tout est mélange et va-et-vient constant entre du plus ou moins lisse et du plus ou moins strié dans le flot des événements qui se déroulent dans un espace pédagogique donné. En partant d'une PdM sociomatérielle différente et toujours ouverte aux changements et aux interruptions, l'activité de littératie dans laquelle nous avons proposé aux jeunes participant-es présent-es de s'engager avec nous — la création d'histoires plurilingues et multimodales — prend donc nécessairement une forme autre que sa forme préconçue. C'est ce que Leander et Boldt (2012) explicitent lorsqu'ils remettent en cause les caractéristiques rationnelles et intentionnelles de la PdM telle qu'elle avait été définie par le NLG (1996), et proposent une perspective différente de l'activité de littératie : « literacy activity as not projected toward some textual end point, but as living its life in the ongoing present, forming relations and connections across signs, objects, and bodies in often unexpected ways » (p. 26).

Dans la suite de notre récit narratif, nous présentons trois moments qui nous ont particulièrement marquées, où nous observons un va-et-vient entre espaces striés, hiérarchiques, liés à des règles et autoritaires, et espaces lisses, dynamiques, transformateurs et en devenir, comme les définissent Voithofer et Foley (2009). Nous expliquons quel en est l'impact sur notre conception

²Bien qu'en tant qu'animatrices nous n'ayons pas spécifié de public cible pour les histoires créées par les participant-es à l'atelier dans nos consignes, il est possible que certain-es aient imaginé des lecteur-trices potentiel-les.

traditionnelle de ce qu'est une histoire et traçons les contours d'une PdM sociomatérielle.

Le déroulement de l'atelier

En planifiant l'atelier, nous avons imaginé deux scénarios : chaque jeune travaillant seul-e à la création d'une histoire à l'aide d'un iPad ou deux jeunes collaborant pour créer une seule histoire en utilisant un seul iPad. De plus, nous nous attendions à ce que les participant-es utilisent les iPads mis à leur disposition, mais aussi à ce qu'il-elles déplacent leurs chaises afin de travailler sur une table ou à ce qu'il-elles s'installent par terre. Dans ce qui suit, nous présentons trois agencements qui ont attiré notre attention et qui nous ont amenées dans des directions pédagogiques et analytiques imprévues et imprévisibles.

Le premier extrait s'attarde sur une discussion entre trois garçons, Tobias, Mark et Tyler, incluant aussi Diane, derrière la caméra. Ce moment a eu lieu au début de l'atelier, alors que les jeunes commençaient leurs histoires. Tobias était assis entre Mark et Tyler. Ces derniers ont chacun utilisé un iPad, qu'ils ont emprunté pour l'atelier, alors que Tobias avait apporté un ordinateur portable (MacBook Pro) de chez lui.

Extrait 1 : Chaises-garçons-ordinateur-iPads-alignement latéral-Diane

Les trois garçons n'ont pas déplacé leurs chaises et font toujours face au mur de projection. Tobias ouvre une fenêtre du navigateur Google Chrome sur son ordinateur et écrit « Siri » dans la barre d'adresse (Figure 2).



FIGURE 2.

Choix de langue et ouverture du navigateur

Mark, à sa gauche, est en train de choisir la deuxième langue dans laquelle il va écrire son histoire sur l'application ScribJab de l'iPad qu'il a emprunté.

Le résultat de la recherche de Tobias s'affiche. À la droite de l'écran, on voit le logo de Siri et le descriptif du site Internet Wikipédia. Tobias clique sur le logo et plu-

sieurs images en lien avec Siri apparaissent à l'écran. On voit à nouveau le logo de Siri et aussi de nombreux téléphones portables. Il s'exclame : « Oh, there it is ! »

De son côté, Mark est encore en train de sélectionner les langues qu'il utilisera pour son histoire.

En même temps qu'il clique sur la photo du logo, Tobias se gratte la tête et dit : « It's hard ... hmmm ». En entendant ces mots, Mark regarde l'écran de Tobias (Figure 3). Tyler, assis à la droite de Tobias, lui dit : « Just copy it ». Tobias essaie de copier le logo, mais n'y arrive pas et conclut en disant : « I can't copy it ».



FIGURE 3.

Tentative de copier-coller le logo de Siri

Diane, debout derrière les garçons, est en train de les filmer. Elle regarde l'écran de Tobias et lui dit : « Oh, you want ScribJab, not Siri right ? »

Ce moment a attiré notre attention pour deux raisons. D'une part, le fait que les chaises et leurs occupants soient restés exactement à la même place après la présentation de Geneviève et Magali nous a frappées. Garçons, chaises et appareils numériques sont en effet restés en ligne, les uns à côté des autres, tablettes/ordinateur sur les genoux, en face du mur de projection. Après l'atelier, nous nous sommes demandé pourquoi les garçons n'avaient pas déplacé leurs chaises, comme d'autres participant-es l'avaient fait, afin de s'installer plus confortablement (selon nous) en posant leur appareil numérique sur une des tables disponibles dans la salle, par exemple. Comme nous nous en sommes rendu compte à l'écriture de cet article, cette perspective prenait cependant essentiellement en compte l'intention et la capacité à agir de participant-es humains-es alors que les participant-es matériel-les ont joué un rôle important dans cette configuration spatiale. Si cet alignement latéral nous paraissait étrange et inconfortable de prime abord, c'est en prêtant attention à l'agencement sociomatériel formé à ce moment-là — chaises-garçons-ordinateur-iPads-alignement latéral-Diane — que nous avons compris quelque chose de différent. Nous nous inspirons d'une pratique adoptée par de Freitas et Sinclair

(2014), ainsi que par Kuby et Gutshall Rucker (2016), en ayant ici recours aux traits d'union afin d'illustrer la façon non hiérarchique dont tous les participant·es à un agencement donné entrent en relation et se mettent à fonctionner comme un ensemble (Lenters, 2016). Cet agencement chaises-garçons-ordinateur-iPads-alignement latéral-Diane souligne l'importance de l'orientation du regard des participants humains et du positionnement des participant·es matériel·les que sont les iPads, l'ordinateur et les chaises. Mark, Tobias et Tyler se regardent rarement dans les yeux lorsqu'ils se parlent. Ce qui attire leurs regards avant tout, c'est ce qui se passe sur les écrans, le leur ou ceux de leurs voisins. Cet alignement latéral permet dès lors un accès direct aux écrans, à ce qui s'y passe.

D'autre part, la façon dont Tobias s'est engagé, au cours de cet extrait, dans le processus d'illustration de la première page de son histoire a aussi attiré notre attention. ScribJab permet aux utilisateur·trices de débiter le processus de création de leur histoire en se lançant dans des pratiques de littératies variées : texte écrit, dessin ou narration orale. Dès le début de l'atelier, Geneviève, Magali et Diane ont signalé aux jeunes qu'il·elles pouvaient commencer par ce qu'il·elles souhaitaient. Dans l'Extrait 1, on voit que c'est Siri, la synthèse vocale de l'entreprise Apple, qui constitue le point de départ de l'histoire de Tobias par le biais d'une recherche en ligne. En se réappropriant le logo de Siri, Tobias réorganise et bricole (Lévi-Strauss, 1962) un signe culturel et lui donne une personnification nouvelle puisqu'elle devient un personnage de son histoire. Cette piste permettra d'ouvrir un espace lisse qui va engager Tobias et Mark dans un processus collaboratif de création de deux histoires qui se ressemblent et se suivent, comme nous le verrons plus en détail par la suite. Dans ce premier extrait, alors que Tobias essaie de transférer le logo de Siri depuis la page de son navigateur vers ScribJab, il se heurte rapidement à un obstacle : le design de l'application n'accepte pas le copié-collé comme technique propre à la création d'une histoire. Des lignes de tension émergent donc entre un espace lisse de créativité collaborative (puisque Siri rassemble Tobias et Mark autour d'un effort créatif collectif et productif comme nous le verrons plus bas) et un espace strié (puisque ScribJab ne permet la création originale de dessins qu'en ayant recours à des outils intégrés dans l'application, tels que le crayon, le pinceau, la gomme ou la palette de couleurs). L'idée originale d'utiliser le logo de Siri comme déclencheur d'histoire va donc à l'encontre de certains designs qui sont ici en présence à travers les conditions techniques de l'atelier, qu'il s'agisse de ScribJab ou du temps dont les participant·es disposaient afin de créer leur histoire. Les participant·es matériel·les ont donc un véritable impact sur la mise en images de l'histoire de Tobias et sur son élan créatif. De plus, quand le regard de Diane se pose sur l'écran de Tobias, celle-ci, surprise de le voir faire une recherche d'images sur Internet, tente de le réorienter vers Scrib-

Jab. Ce sont tous ces designs, envisagés et mis en place avant même que l'atelier ne commence, qui font figure d'espaces striés en structurant et en orientant le travail et la production attendus. De concert avec Kuby et Gutshall Rucker (2016), nous nous demandons cependant si la présence de ces espaces striés a en fait permis l'émergence d'espaces lisses dans le processus de création d'histoires. C'est, à notre avis, à l'intersection de ces espaces lisses et striés, qui ne peuvent exister l'un sans l'autre, et à travers les forces produites par l'agencement chaises-garçons-ordinateur-iPads-alignement latéral-Diane que deux histoires émergent. Ces histoires ne peuvent dès lors plus être attribuées à un-e seul-e auteur-e humain-e facilement identifiable.

Dans l'extrait suivant, qui se situe dans le prolongement du premier, juste après l'intervention de Diane, nous continuons à explorer des agencements qui se forment spontanément et qui donnent lieu à ce processus créatif qui nous a touchées et amusées.

Extrait 2 : Siri-ScribJab-histoires-droits d'auteurs-Tobias-Mark-inspiration-caméra-Diane

Mark constate que Tobias essaie de copier-coller le logo de Siri sur une de ses pages sur ScribJab.

Il s'exclame : « Hey wow, you're copying me ! You're copying me ! »

Tobias tourne la tête vers Mark tout en croisant ses jambes et lui répond : « No, you were gonna do 'Hi Siri', I was 'Hey Siri' ».

Mark réplique : « No ! » (Les deux garçons rient.)

Tobias répond quelque chose que l'on n'entend pas.

En tenant l'ordinateur sur ses genoux, Tobias utilise le pavé tactile de son ordinateur et fait défiler sur son écran des images de Siri sur la page du navigateur. Tobias ouvre ensuite une page de son histoire sur l'application ScribJab et il sélectionne une couleur pour dessiner quelque chose sur une page blanche. Puis il annonce : « I'm gonna draw a phone you know what. What ? Is there anything wrong with that ? »

Mark se penche en avant, regarde l'écran de Tobias quelques instants, se lève, fait quelques pas vers la droite, puis il revient s'asseoir. En s'asseyant, il regarde l'écran de l'ordinateur de Tobias, se penche vers lui et lui dit en riant : « Stop it ! You stole my idea ! »

Pendant qu'il dessine sur une page de son histoire à l'aide de son ordinateur, Tobias explique : « No I didn't, you said 'Hi Siri,' I was INSPIRED by your idea ».

Toujours penché vers Tobias, Mark demande : « I get the credit don't I ? »

Tobias répond : « No you don't ».

En riant, Mark se soulève brièvement de son siège et s'exclame : « Oh ! » (Figure 4)

Tobias affirme : « I got inspired, I didn't copy you. There's nothing wrong with getting inspired ».



FIGURE 4.
Réaction de Mark

Dans cet extrait, qui révèle un moment *chargé en affect* (*affectively charged*, pour reprendre les mots de Waterhouse, 2020a), un nouvel agencement a attiré notre attention : Siri-ScribJab-histoires-droits d’auteurs-Tobias-Mark-inspiration-caméra-Diane. Nous nous intéressons ici aux flux d’affect qui traversent les différents participant-es dans cet agencement. Deleuze et Guattari (1980) soulignent en effet l’idée que les divers corps matériels qui s’entremêlent dans un agencement donné « réagissent les uns sur les autres » (p. 112). Massumi (2015) nous rappelle que l’affect constitue une dimension de tout événement en prenant la définition de Spinoza (1842/1993) comme point de départ, soit la capacité de tout corps à affecter ou à être affecté. Massumi (2015) souligne que cette capacité double constitue en fait les deux facettes d’un même événement :

One face is turned towards what you might be tempted to isolate as an object, the other towards what you might isolate as a subject. Here, they are two sides of the same coin. There is an affectation, and it is happening in-between. You start with the in-betweenness You start in the middle, as Deleuze always taught, with the dynamic unity of an event. (p. 48)

Penser avec les notions d’agencement et d’affect nous permet ici justement d’entrer dans cet événement par le milieu, en continuant à nous intéresser au processus de création d’histoires bilingues et multimodales plus qu’à ce que les deux garçons présents ont produit de façon linéaire. C’est la relation entre tous les participant-es, humain-es et aussi matériel-les à cet agencement qui produit quelque chose. Waterhouse (2020a) met l’accent sur le fait que cette capacité à affecter ou à être affecté-e doit en effet être comprise de manière relationnelle. Dans notre analyse, nous nous concentrons donc sur ce qui se passe

au milieu de cet enchevêtrement de corps. Ce qui importe ici, ce n'est pas qui affecte ou qui est affecté. En nous intéressant aux flux d'affect qui traversent l'agencement opérant dans l'Extrait 2, nous nous éloignons d'une posture qui cherche à tout prix à interpréter quelles émotions seraient perçues ou ressenties dans l'événement en question afin de nous concentrer sur ce qui est affectivement produit (Benesch, 2012, citée par Waterhouse, 2020a) dans le contexte pédagogique de notre atelier de création d'histoires numériques. Les émotions ne sont pas considérées ici comme étant la propriété d'individus, comme le souligne Waterhouse (2020a) : « they are the effect (enactment) of affective relations between [different bodies]. They are active forces within the socio-material assemblage » (p. 139). Elle ajoute que, si l'affect peut s'actualiser sous la forme d'émotions, celles-ci expriment alors une réponse préconsciente à une rencontre de différents corps *avant même* que cette réponse soit identifiée comme une émotion spécifique.

Les flux d'affect qui traversent cet agencement (Siri-ScribJab-histoires-droits d'auteurs-Tobias-Mark-inspiration-caméra-Diane) sont « palpables » (Masny, 2013; May, 2005) non seulement à travers les propos et le ton de voix de Mark et de Tobias, mais également à travers les mouvements des différents corps enchevêtrés dans le moment décrit plus haut. Ces mouvements jouent ici un rôle important : les échanges de regards, Tobias qui croise ses jambes en restant calme lorsque Mark réagit de façon marquée, Mark qui se lève, s'éloigne et revient s'asseoir après s'être rendu compte que Tobias avait intégré Siri dans son histoire. Ils évoquent tous l'intensité des flux d'affect qui circulent entre les différents corps, incluant l'iPad que Mark tient entre ses mains et l'ordinateur qui repose sur les genoux de Tobias, les chaises sur lesquelles les garçons sont assis et la présence de la caméra, derrière Tobias. Siri, participante à part entière dans cet agencement, devient un objet de discussion vive entre les deux garçons alors même qu'elle participe, de façon significative, à leurs deux histoires. Cette discussion animée a attiré l'attention de Diane, qui filmait la scène, et sa présence a certainement eu un impact sur les participants. En effet, si son visage est pixellisé afin de préserver son anonymat dans la Figure 4, Mark regarde cependant bel et bien directement l'objectif de la caméra alors qu'il s'exclame, mettant ainsi en valeur la présence de la chercheuse et de la caméra. En visionnant les enregistrements vidéo, nous avons été intriguées et amusées par le ton que prenait cette conversation et par les expressions des visages des participant-es, tout autant que par le contenu discursif de leur échange. Comme nous le verrons dans l'extrait suivant, Siri finit de plus par devenir un objet d'échanges productifs, puis une participante au processus de création collaboratif.

Les propos de Mark et Tobias méritent également notre attention ici. Ce qui nous a le plus marquées, c'est le fait que leur échange témoigne de la com-

préhension nuancée de la notion de droits d'auteur qu'ont ces deux préadolescents. Deux conceptions de ce que constituent les droits d'auteur semblent entrer en conflit ici, de façon amusante d'une certaine manière, puisqu'ils rient tous les deux à plusieurs reprises (voir l'Extrait 2) et comme on peut le deviner d'après l'expression pixellisée de Mark sur la Figure 4. Mark affirme, dans l'Extrait 2, avoir eu l'idée originale d'utiliser Siri dans son histoire (« Hey wow, you're copying me ! You're copying me ! » / « Stop it ! You stole my idea ! »). Tobias, quant à lui, met l'accent sur la nuance qui existe entre copie et inspiration en revendiquant le droit d'être inspiré par les paroles et les actions de Mark. Le concept de *remix culture* est pertinent ici afin de comprendre différemment l'activité de littératie qui se déroule. Popularisé par Lessig (2008), ce concept désigne l'intégration d'éléments de la culture populaire et du quotidien dans des créations, et permet de définir une culture qui remet en cause la validité de la notion de droits d'auteur, encourage l'appropriation et la transformation des biens culturels et fait place à une nouvelle forme d'expression de la créativité. Selon Burnett et Merchant (2018), ce concept brouille les frontières entre consommation et production en s'appuyant sur des textes connus afin d'en créer de nouveaux ; c'est donc un processus qui offre un potentiel riche en créativité.

Cette question de l'auteur unique a déjà été posée dans d'autres domaines de recherche comme la sociologie ou la communication. Examinant précisément les cultures numériques, Casili (2010) évoque le passage de la culture de biens, où il est possible de désigner le propriétaire d'une idée, à la culture de liens, où l'acte de création est reconnu comme travail collectif. S'appuyant sur l'idée du *peer-to-peer* sur laquelle se base le réseau Internet, il explique que toute création se nourrit des échanges et transactions entre participant-es :

Dans l'établissement de cette relation, l'accent est mis sur un élément qui pourrait paraître éminemment utilitariste (s'emparer des fichiers d'autrui). Mais derrière cette attitude peu noble, se cache en réalité un travail commun d'ajout, de triage, de classification de l'information mise en commun. (p. 273)

Dans l'Extrait 2, on peut donc se demander qui est l'auteur de l'histoire. Celui qui écrit ? Celui qui inspire ? Comme le soulignent Hoechsmann et Poyntz (2012), « [t]his is not to say that invention is dead and that all new authorship will be based on rearrangement, but rather to bring arrangement out of invention's shadow and recognize it as a key competency of contemporary composition » (p. 178).

La prise en compte de l'agencement qui se forme spontanément à travers ce moment ainsi que des flux d'affect qui le traversent nous permet d'aller au-delà de ces questions centrées sur l'être humain et d'ouvrir notre regard en contestant la division étanche entre corps, idées, appareils numériques et autres

acteur·trices matériel·les et humain·es qui participent en fait tous à la création d'histoires numériques. Comme le fait Waterhouse (2020a), nous considérons que l'affect, même lorsqu'il s'actualise en émotions pouvant être interprétées comme négatives, peut avoir un potentiel productif dans des espaces pédagogiques, comme celui de cet atelier. Dans l'Extrait 2, l'affect — actualisé par le biais de mots ou de tons de voix exprimant l'indignation ou la surprise et aussi par des mouvements de corps et des rires — a permis un processus de création d'histoires auxquelles on ne peut attribuer un·e auteur·e humain·e unique, mais qui a plutôt lieu à travers l'enchevêtrement de participant·es humain·es et matériel·les.

En début d'atelier, nous avons tenté de baliser la production d'histoire. En effet, Magali avait encouragé les participant·es à compléter leur histoire en annonçant :

You're gonna have about 45 minutes to do your story, so we recommend that you try maybe and fit it in four or five pages ... because ... if you don't finish the story today then you can't go home and pick up where you left. We really want you to have a chance to finish the story today and publish it.

Cette directive, répétée à plusieurs reprises par la suite, s'explique par un problème soulevé lors de nos rencontres d'équipe de recherche. En effet, nous nous sommes rendu compte que, pendant le processus de création d'une histoire sur iPad, l'histoire est sauvegardée sur l'iPad lui-même, et non sur la plateforme ScribJab. Il est donc impossible de continuer l'histoire sur un appareil différent, que ce soit un autre iPad ou un ordinateur. Comme la plupart des participant·es utilisaient les iPads de la bibliothèque ce jour-là, il·elles n'auraient pas pu sauvegarder leur histoire et la terminer plus tard. Notre approche pédagogique durant l'animation de l'atelier, développée sous l'influence du design de sauvegarde des histoires propres à l'application ScribJab, visait donc la création d'un produit fini. En ce sens, notre approche était donc linéaire et conventionnelle tout en relevant d'un espace strié. Et comme l'Extrait 3 le montre, un autre agencement qui s'est formé spontanément (iPad-Mark-ordinateur-Tobias-proximité des corps-Siri) a ouvert un espace lisse permettant un processus collaboratif imprévu de création d'histoires. Encore une fois, nous observons donc comment le jeu imbriqué de ces espaces lisses et striés a mené à des pratiques de littératies auxquelles nous ne nous attendions pas.

Extrait 3 : iPad-Mark-ordinateur-Tobias-proximité des corps-Siri

Tobias se rapproche de Mark et de son iPad (Figure 5). L'espace d'une seconde, il pointe du doigt l'écran de Mark, puis repositionne sa main sur son ordinateur. Tout en restant assis sur sa chaise, Tobias se penche vers Mark. On l'entend lui dire, à voix

basse : « No, do the ... first write about ... this is going to be ... like ... no try to write about her ways of escaping ».

Diane, qui se trouve derrière eux, se rapproche des deux garçons avec la caméra, les filmant toujours de dos.

Mark tourne légèrement son visage vers la droite, vers Tobias, et il lui répond, en haussant les épaules : « Didn't you already do that in the first one ? »

Tobias lui répond avec assurance : « No. I'm just writing she's trying to escape » et il se repositionne devant son ordinateur regardant son propre écran. Puis il regarde à nouveau Mark.

Mark répond : « Riiiiight » (comme s'il venait de comprendre quelque chose qu'il n'avait pas saisi auparavant). Il reporte son attention sur l'écran de son iPad et touche une des boîtes de texte de la page sur laquelle il est en train de travailler. Tobias regarde Mark alors que celui-ci commence à écrire une phrase puis il regarde à nouveau l'écran de son propre ordinateur et dit : « Then you write her ways of trying to escape and then at last she finally escapes and then [pause] ooooooh I got an idea ».

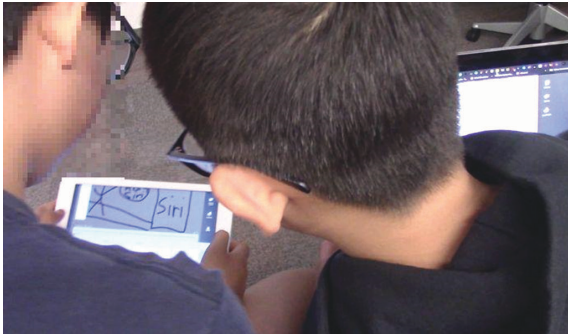


FIGURE 5.
Création collaborative

Tobias s'arrête, il lève les yeux au ciel, touche la jambe de Mark avec sa main, puis se penche vers lui et lui murmure quelque chose à l'oreille. On n'entend pas tout ce qu'il dit, mais sa phrase commence par « Let's have ». Alors qu'il chuchote son idée à l'oreille de Mark, Tobias fait doucement pivoter sa chaise de gauche à droite.

Tobias et Mark se regardent et rient tous les deux.

Comme Leander et Boldt (2012) le suggèrent, lorsque l'on s'intéresse à ce que des pratiques de littératies ont le potentiel de produire, au lieu d'essayer de leur attribuer un sens, cela permet de voir l'activité de littératie autrement, comme dynamique, non rationnelle et vivante : « Such activity is saturated with affect and emotion ; it creates and is fed by an ongoing series of affective intensities that are different from the rational control of meanings and forms » (p. 26).

Précédemment, l'Extrait 2 nous avait amenées à prendre en compte les intensités affectives que mentionnent Leander et Boldt (2012) dans la citation ci-dessus en entrant dans l'analyse d'un agencement donné par le milieu. Nous reprenons cette idée à l'analyse de ce troisième extrait, en nous appuyant sur le travail de Masny (2013) qui reconceptualise ainsi ce que l'on qualifie de « données » en recherche qualitative en partant du concept deleuzo-guattarien de rhizome : « Based on the concept of the rhizome, a bloc of data has no beginning, no ending. A researcher enters in the middle » (p. 341). Un rhizome, c'est une tige souterraine qui projette des racines et des pousses à l'horizontale, de façon irrégulière. Dès lors, comme Deleuze et Guattari (1980) le formulent eux-mêmes, « un rhizome ne commence et n'aboutit pas, il est toujours au milieu, entre les choses, inter-être, *intermezzo* » (p. 36). Lors de notre atelier, nous n'avons pas filmé Tobias et Mark (ou d'autres participant-es) en continu, du début à la fin du processus de création d'histoires dans lequel il-elles se sont engagé-es. Nous aurions pu installer une caméra fixe près des participant-es à cette fin, mais nous avons préféré filmer caméra en main et nous déplacer dans la salle en fonction de ce qui attirait notre attention sur le moment (brèves de conversation, éclats de rire, questions des participant-es sur le fonctionnement de ScribJab, etc.). Nos « blocs de données » n'ont donc pas de début ni de fin.

L'activité de littératie centrale dans l'Extrait 3 et décrite à travers l'agencement iPad-Mark-ordinateur-Tobias-proximité des corps-Siri peut donc ici être vue comme un *devenir non fini* (Gutshall Rucker & Kuby, 2020), en suspens, mais toujours important. Ce qui compte avant tout ici, c'est en fait le processus créatif dans lequel s'engagent tous les participant-es à cet agencement, peu importe que l'histoire soit développée avec un début, un milieu et une fin, qu'elle ait un certain nombre de personnages, une cohérence narrative, qu'elle ait un-e auteur-e unique identifiable, etc. Les lecteur-trices qui tomberont sur les deux histoires qui émergent à travers l'Extrait 3, telles qu'elles ont fini par être publiées sur ScribJab, n'auront pas les informations auxquelles nous avons accès et que nous partageons dans le cadre de cet article pour se rendre compte du processus créatif dans lequel se sont engagés Mark et Tobias, avec Siri, l'iPad, l'ordinateur portable et d'autres participant-es. C'est la raison principale pour laquelle nous avons souhaité écrire cet article, pour partager l'importance de ce processus créatif. Pour reprendre les mots de Burnett et Merchant (2018), à les voir à l'œuvre, on se rend compte que Mark et Tobias sont véritablement engagés dans une activité de littératie qui a du sens et est importante pour eux (comme en témoigne l'intensité palpable à travers la proximité des corps, les chuchotements, les exclamations et les moments de contact décrits dans l'Extrait 3) :

While we may question whether what [learners] produc[e] is a carefully crafted text, we do see them able to work . . . in a way that feels purposeful to them and

with the skills and resources they need to act on the decisions they make as they go along. (p. 78)

Entrer dans ce moment, dans ce bloc de données par le milieu nous permet dès lors de porter un regard différent sur les activités de littératie, et nous encourage, en tant qu'animatrices d'atelier, qu'enseignantes et que chercheuses, à remettre en cause ce à quoi on accorde de l'importance, par habitude et sans forcément y réfléchir, dans nos approches pédagogiques.

À travers l'agencement iPad-Mark-ordinateur-Tobias-proximité des corps-Siri, la trajectoire de création d'histoire bilingue et multimodale que l'on avait imaginée lors de la phase de planification de notre atelier dévie en effet encore une fois de ce à quoi l'on pourrait s'attendre, en envisageant une approche pédagogique rationnelle et linéaire, et ce, à deux égards. Tout d'abord, malgré l'espace strié auquel nous avons contribué avec nos directives et notre plan d'atelier, le design conventionnel propre à la création d'histoires avec ScribJab « une histoire = un-e auteur-e » a été dépassé³. Le processus dans lequel se sont engagés Siri, Tobias, Mark et les autres participant-es à l'agencement décrit ci-dessus, a, de ce fait, ouvert un espace lisse et mené à la création de deux histoires liées. Comme la Figure 6 présentée ci-dessous le montre, ces deux histoires partagent non seulement un certain contenu (fil directeur de l'histoire, personnage de Siri), mais également un style graphique commun (fond d'écran, choix des couleurs).



FIGURE 6

Capture d'écran des pages-titres des deux histoires sur ScribJab

³En effet, si la consigne permettait aux participants de créer une histoire en binôme, nous avions imaginé que cette création se concrétiserait sur un seul appareil au travers d'une seule histoire publiée, et non sur deux appareils différents au travers de deux histoires publiées.

Ensuite, nous nous sommes rendu compte que, bien que ces deux histoires soient écrites en différentes langues (anglais/chinois pour « Hey Siri » et anglais/espagnol pour « hey Siri the sequel »), elles fonctionnent tout de même « en tandem » à ce moment-là. Une approche rationnelle qui verrait ces deux histoires comme une même histoire scindée en deux aurait peut-être dicté que le choix des langues soit identique d'une histoire à l'autre. Pourtant, cela n'a pas été remis en cause durant le processus de création d'histoires bilingues et multimodales qui a eu lieu pendant cet atelier, même si cela nous a surprises et nous a fait réfléchir par la suite.

Le territoire pédagogique sur lequel nous nous sommes appuyées pour préparer notre atelier ne pouvait pas tenir compte, à l'origine, des flux d'affect qui traversent les corps des participant-es puisqu'ils n'avaient pas encore eu lieu. Dans l'Extrait 3, ce sont ces flux d'affect qui ont attiré notre attention, des mois après que l'atelier se soit déroulé, et qui nous ont permis de redéfinir l'acte d'écriture comme un devenir non fini (Gutshall Rucker & Kuby, 2020). En suivant ces flux d'affect et en nous intéressant au processus dans lequel se sont engagés Mark, Tobias, leurs appareils numériques, Diane et une des caméras pendant ce troisième moment, nous avons réfléchi à ce que Waterhouse (2020b) qualifie de pensée nomade dans le domaine de l'éducation (*nomad-thinking in education*). En s'appuyant sur les écrits de Deleuze et Guattari (1980), elle propose le concept de *rhizocurriculum* afin de décrire comment des façons de penser et de créer innovantes prennent place dans des espaces pédagogiques tels que la salle de classe, ou ici, l'atelier. Encore une fois, c'est la figure du rhizome qui est mise en avant à travers ce concept. Waterhouse (2020b) explique que le rhizocurriculum offre une trajectoire différente : « a mode of nomad-thinking in education that deterritorializes received understandings about learning and interactions between teachers and students » (p. 24). C'est cette trajectoire différente que nous suivons également et qui nous amène, en pensant avec les théories deleuzo-guattariennes, à mettre en avant une PdM sociomatérielle qui remet en cause ce que nous tenons pour acquis en tant que pédagogues. Ainsi, comme nous le rappellent Leander et Boldt (2012), le changement est la constante, car les corps, les objets, les événements se déplacent au sein d'agencements en constante évolution. Cette perspective, comme ils le soulignent par ailleurs, change également le positionnement des chercheur-euses :

It involves us as researchers in a temporality that is committed to a short horizon of vision ; we deliberately do not interpret the present in relation to past or future outcomes or texts, but rather limit ourselves to what might be observed as activity unfolds. (p. 35)

Quelques implications d'une PdM sociomatérielle

En nous inscrivant dans la lignée de la critique du NLG (1996) qu'ont offerte Leander et Boldt (2012), nous avons exploré, dans le cadre de cet article, comment l'imprévisibilité et l'imprévu dans la situation d'enseignement/apprentissage que constituait notre atelier en bibliothèque pouvaient troubler la notion de design pédagogique associée à une pédagogie des multilittératies (PdM) initialement fondée sur une approche linéaire et préétablie. À travers l'analyse de trois moments, nous avons dessiné les contours d'une PdM sociomatérielle différente afin de mettre en exergue la nature sociale, sémiotique, spatiale, mais aussi matérielle des participant-es impliqués-es dans les pratiques de littératies.

Après avoir réfléchi au processus de création d'histoires plurilingues et multimodales tel qu'il a eu lieu dans ces extraits, nous proposons donc de revoir le rôle du design dans nos approches pédagogiques, ainsi que le rôle de *designers* tel qu'il avait été décrit par le NLG (1996). Avec le concept de rhizocurriculum mobilisé à l'analyse de l'Extrait 3 dans notre article, Waterhouse (2011) met l'accent sur le fait que l'on ne sait jamais d'avance comment des événements qui ont lieu dans des situations pédagogiques peuvent nous surprendre : « We do not experience a rhizocurriculum and its concomitant affects without undergoing a transformation, a becoming. The way these transformations happen cannot be known in advance » (p. 285). C'est en nous penchant sur ces moments, en pensant avec les concepts d'agencement, d'affect, d'espaces lisses et striés et de rhizome que nous avons été amenées à repenser la notion de design et à remettre en cause les limites de nos pratiques pédagogiques en tant qu'animatrices d'atelier et qu'enseignantes.

Deleuze (1968) écrit qu'on « ne sait jamais d'avance comment quelqu'un va apprendre » (p. 215), et c'est en partant de ce principe que nous souhaitons repenser de manière critique nos pratiques pédagogiques et l'effet qu'elles peuvent avoir sur les pratiques de littératies des apprenant-es/participant-es. Une PdM sociomatérielle demande que l'on accepte l'imprévisibilité dans nos plans de leçon et dans nos pratiques pédagogiques. Elle met en avant l'importance de cesser d'ignorer le rôle des émotions et des mouvements des corps (Zembylas, 2007, p. 343) afin de les voir comme des participant-es matériel-les qui s'enchevêtrent avec les participant-es humain-es et sont omniprésent-es dans l'enseignement/apprentissage et dans nos projets de recherche. Répondant à l'appel de Bangou (2020) qui nous encourage à créer de nouveaux concepts, de nouvelles approches en éducation, nous proposons une PdM sociomatérielle qui décentre le sujet humain et prend en compte le potentiel de changement déjà présent dans toute situation pédagogique : « for all entities (i.e., material, expressive, political, ethical, technological, linguistic, etc.) can potentially create change through their interactions with(in) agencements » (p. 182).

Nous désirons enfin souligner l'importance d'une ontologie relationnelle même si cette idée n'est pas nouvelle puisqu'elle fait partie intégrante des perspectives autochtones (Coulthard, 2014; TallBear, 2015; Watts, 2013). Par exemple, un des principes d'apprentissage des peuples autochtones développés par des Aînés en Colombie-Britannique (FNESC & FNSEA, 2018) énonce très clairement : « Learning is holistic, reflexive, reflective, experiential, and relational (focused on connectedness, on reciprocal relationships, and a sense of place) » (p. 11). Dans tous les contextes d'enseignement/apprentissage, une PdM sociomatérielle s'inspirant de ces principes nous permettrait donc d'accorder de l'importance à toutes les relations entre participant-es humain-es et matériel-les qui ont le potentiel d'émerger et de se former dans nos environnements d'enseignement/apprentissage, dans nos ateliers et dans nos projets de recherche. Une PdM sociomatérielle empêcherait que l'on relègue ces relations à un second plan, même et surtout lorsqu'elles sortent du cadre de nos planifications et perturbent ainsi une vision linéaire et rationnelle du design.

Remerciements

Ce projet de recherche a été financé par une Subvention Savoir du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada [435-2018-0076] accordée à Diane Dagenais et Geneviève Brisson, 2018-2021. Magali Forte et Gwenaëlle André étaient co-chercheuses dans ce projet en tant qu'assistantes doctorales de recherche. Nous tenons à remercier les employées de la bibliothèque municipale de nous avoir accueillies pour animer l'atelier et nous sommes également reconnaissantes envers les jeunes de leur participation à la recherche.

Références

- Bangou, F. (2013). Reading ICT, second language education and the self : An agencement. In D. Masny (Éd.), *Cartographies of becoming in education : A Deleuze-Guattari perspective* (pp. 145–163). Brill-Sense.
<http://doi.org/10.1007/978-94-6209-170-2>
- Bangou, F. (2014). On the complexity of digital video cameras in/as research : Perspectives and agencements. *McGill Journal of Education*, 49(3), 543–560.
<http://doi.org/10.7202/1033546ar>
- 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 : Deleuze-Guattarian perspectives on second language education* (pp. 175–198). Brill-Sense.
<https://doi.org/10.1163/9789004420939>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway : Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Polity Press.

- Burnett, C., & Merchant, G. (2018). *New media in the classroom : Rethinking primary literacy*. Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781529714906>
- Casili, A. (2010). *Les liaisons numériques, vers une nouvelle sociabilité ?* Seuil.
- Coulthard, G.S. (2014). *Red skin, white masks : Rejecting the colonial politics of recognition*. University of Minnesota Press.
- 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>
- De Freitas, E., & Sinclair, N. (2014). *Mathematics and the body : Material entanglements in the classroom*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139600378>
- Deleuze, G. (1968). *Différence et répétition*. Presses Universitaires de France.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Capitalisme et schizophrénie 2 : mille plateaux*. Minuit.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2005). *A thousand plateaus : Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). University of Minnesota Press. (Ouvrage original publié en 1987)
- Douglas Fir Group (The). (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 19–47.
<http://doi.org/10.1111/modl.12301>
- Edwards, R., & Fenwick, T. (2013). Performative ontologies : Sociomaterial approaches to researching adult education and lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4(1), 49–63.
<https://rela.ep.liu.se/article/view/3767>
- First Nation Education Steering Committee et First Nations School Association (FNESC et FNSA). (2018). *English First Peoples : Grade 10–12 Teacher Resource Guide*. <http://www.fnesc.ca/wp/wp-content/uploads/2018/08/PUBLICATION-LFP-EFP-10-12-FINAL-2018-08-13.pdf>
- Gutshall Rucker, T., & Kuby, C.R. (2020). Making and unmaking literacy desirings. Pedagogical matters of concern from Writers' studio. In K. Toohey, S. Smythe, D. Dagenais, & M. Forte (Éds.), *Transforming language and literacy education : New materialism, posthumanism, and ontoethics* (pp. 18–31). Routledge.
- Hackett, A., MacLure, M., & Pahl, K. (2020). Literacy and language as material practices : Re-thinking social inequality in young children's literacies. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(1), 3–12. <http://doi.org/10.1177/1468798420904909>
- Hochsmann, M., & Poyntz, S. (2012). *Media literacies : A critical introduction*. Wiley-Blackwell.
- Ingold, T. (2013). *Making : Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*. Routledge.

- Jackson, A.Y., & Mazzei, L.A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research : Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- Jackson, A.Y., & Mazzei, L.A. (2018). Thinking with theory : A new analytic for qualitative inquiry. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Éds.), *The Sage handbook of qualitative research* (5e éd., pp. 717–737). Sage.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Kuby, C.R., & Gutshall Rucker, T. (2016). *Go be a writer ! Expanding the curricular boundaries of literacy learning with children*. Teachers College Press.
- Kuby, C.R., & Christ, R.C. (2018). An ethico-onto-epistemological pedagogy of qualitative research : Knowing/being/doing in the neoliberal academy. In R. Braidotti, V. Bozalek, T. Shefer, & M. Zembylas (Éds.), *Socially just pedagogies : Posthumanist, feminist and materialist perspectives in higher education* (pp. 131–147). Bloomsbury.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New literacies : Changing knowledge and classroom learning* (3e éd.). Open University Press.
- Leander, K., & Boldt, G. (2012). Rereading “A pedagogy of multiliteracies” : Bodies, texts, and emergence. *Journal of Literacy Research*, 45(1), 22–46.
<https://doi.org/10.1177/1086296X12468587>
- Lenters, K. (2016). Riding the lines and overwriting in the margins : Affect and multimodal literacy practices. *Journal of Literacy Research*, 48(3), 280–316.
<https://doi.org/10.1177/1086296X16658982>
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education : Introducing an intra-active pedagogy*. Routledge.
- Lessig, L. (2008). *Remix, making art and commerce thrive in the hybrid economy*. Penguin Press.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Plon.
- Lotherington, H. (2011). *Pedagogy of multiliteracies : Rewriting Goldilocks*. Routledge.
- MacLure, M. (2013). Research without representation ? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 658–667. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788755>
- Masny, D. (2013). Rhizoanalytic pathways in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 19(5), 339–348. <http://doi.org/10.1177/1077800413479559>
- Massumi, B. (2015). *Politics of affect*. Polity Press.
- May, T. (2005). *Gilles Deleuze : An introduction*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139165419>
- Mazzei, L.A. (2020). Postqualitative inquiry : Or the necessity of theory. *Qualitative Inquiry*, 23(9), 675–685. <http://doi.org/10.1177/1077800420932607>

- 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>
- Simon Fraser University. (2013). Scribjab [application]. <https://www.scribjab.com>
- Spinoza, B. de. (1993). *Éthique*. Flammarion. (Ouvrage original publié en 1842)
- St. Pierre, E.A. (2020). Why post qualitative inquiry ? *Qualitative Inquiry*, 27(2), 163–166. <https://doi.org/10.1177/1077800420931142>
- TallBear, K. (2015). Theorizing queer inhumanisms : An Indigenous reflection on working beyond the human/not human. *GLQ : A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 21(2–3), 230–235. <https://doi.org/10.1215/10642684-2843323>
- Voithofer, R., & Foley, A. (2009). *(Re)territorializing literacies in urban landscapes* [Paper presentation]. American Educational Research Association (AERA) National Conference, San Diego, CA. <https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/u.osu.edu/dist/c/190/files/2009/04/deleuze.pdf>
- Waterhouse, M. (2011). *Experiences of multiple literacies and peace : A rhizoanalysis of becoming in immigrant language classrooms* [Thèse de Doctorat, Université d'Ottawa]. uOResearch. <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/19942>
- Waterhouse, M. (2020a). Affect theory as a lens on teacher thinking in adult language classrooms. In K. Toohey, S. Smythe, D. Dagenais, & M. Forte (Éds.), *Transforming language and literacy education. : New materialism, posthumanism, and ontoethics* (pp. 136–152). Routledge.
- Waterhouse, M. (2020b). Rhizocurriculum in ESL : Instances of a nomad-education. In F. Bangou, M. Waterhouse, & D. Fleming (Éds.), *Deterritorializing language, teaching, learning, and research : Deleuzo-Guattarian perspectives on second language education* (pp. 21–42). Brill Sense.
<https://doi.org/10.1163/9789004420939>
- Watts, V. (2013). Indigenous place-thought & agency amongst humans and non-humans (First Woman and Sky Woman go on a European world tour !). *Decolonization : Indigeneity, Education & Society*, 2(1), 20–34.
<https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/19145>
- Zembylas, M. (2007). Emotional ecology : The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 355–367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.002>