
Discussion académique sur le New London Group et les multilittératies :

réflexions de chercheurs francophones et perspectives contemporaines

Amal Boultif
aboutif@uottawa.ca
Université d'Ottawa

Myra Deraîche
deraiche.myra@uqam.ca
Université du Québec à Montréal

Simon Collin
collin.simon@uqam.ca
Université du Québec à Montréal

Francis Bangou
fbangou@uottawa.ca
Université d'Ottawa

Jean-François Boutin
jean-francois_boutin@uqar.ca
Université du Québec à Rimouski

Nathalie Lacelle
lacelle.nathalie@uqam.ca
Université du Québec à Montréal

Résumé

Cet article est une réflexion posée par quatre chercheurs sur le concept des multilittératies et ayant comme point de départ le manifeste du New London Group (NLG, 1996). Il a été proposé à quatre chercheurs en didactique des langues et du français de lire ou de relire le texte fondateur du NLG pour en discuter autour de questions préétablies, inspirées des problématiques abordées par le manifeste. Cet article, qui s'inspire du modèle de la conversation académique, fait la synthèse des réflexions des quatre participants et s'organise autour des thématiques suivantes : la réception du manifeste, son apport, la clarification du concept de multilittératies et les perspectives de recherche en enseignement des langues et du français, avec un retour critique sur le texte. L'article se conclut par une réflexion prospective sur les avenues à explorer dans le domaine des multilittératies.

Mots-clés : multilittératies, multimodalité, numérique, éducation, didactique du français

Abstract

This article is a reflective paper by four researchers on the concept of multiliteracies, drawing on the manifesto of the New London Group (NLG, 1996). We asked four researchers in the field of language and French didactics to read or reread the founding text of the New London Group in order to discuss it around a series of questions, inspired by the issues addressed by the manifesto. This text, which is based on the model of the academic conversation. The conversation synthesizes the reflections of the four participants, which is organized around the following themes: the reception of the manifesto, its contribution, the clarification of the concept of multiliteracies, the prospects for research in teaching language and French teaching, with critical feedback on the text. It concludes with a prospective reflection on the avenues to be explored in the field of multiliteracies.

Key words: multiliteracies, multimodality, digital, education, French teaching

Introduction et mise en contexte

Au Canada, et dans le monde, les chercheurs qui s'intéressent à la pédagogie de l'enseignement des langues dans une perspective unilingue ou plurilingue ont compris le potentiel novateur du concept de multilittératies et de ses corollaires, littératies multimodales, littératies numériques, que d'aucuns désignent sous l'expression *nouvelles littératies* (Sang, 2017). En partant des ancrages théoriques des usages des multilittératies en contexte pédagogique qui furent formalisés pour la toute première fois par l'équipe du New London Group (1996), de nombreux praticiens et pédagogues ont compris qu'un changement de paradigme s'offrait à eux. Il était désormais possible de dépasser une perspective transmissive des langues axée sur des contenus et des pratiques linguistiques, rhétoriques et littéraires figés dans l'espace et dans le temps. Il était envisageable d'opter pour une perspective créative, multimodale et pluriculturelle qui met l'accent sur des usages concrets et contextualisés des langues et qui ouvre une voie au renouvellement des pratiques pédagogiques.

De plus, les apprenants du 21^e siècle, qui bénéficient de multiples ressources d'apprentissage (médiums, outils, contextes, supports et objets), ont rapidement amplifié, voire révolutionné, les usages en mettant à jour des formes et des pratiques innovantes de la littératie. Ces pratiques créatives de la littératie et la pédagogie qui les soutient ont inspiré une myriade d'études empiriques et théoriques dans des perspectives pédagogiques, didactiques, sémiotiques, artistiques, culturelles, sociales et multimodales. Cependant, cette multitude de

pratiques et de perspectives a aussi provoqué une inflation terminologique et conceptuelle qui nécessite un recadrage après deux décennies des travaux du New London Group (NLG). Par ailleurs, ces usages authentiques et créatifs des apprenants du 21^e siècle imposent de réfléchir aux perspectives et aux enjeux de ces nouvelles littératies.

Pour réaliser la présente publication, il a été possible de s'inspirer des articles qui adoptent le format d'une conversation académique (Garcia et al., 2018) entre des chercheurs en éducation dans le domaine des langues et du français provenant d'horizons divers (Algérie, Canada, France, Guadeloupe, Québec). En partant d'une relecture du manifeste du NLG de 1996, un questionnement s'est imposé sur des thèmes comme la réception du texte manifeste, les perspectives de renouveau en éducation ébauchées par les membres du NLG. Les questions suivantes ont donc orienté le travail de réflexion et de structuration de ce projet d'écriture : Comment le manifeste du NLG résonne-t-il encore de nos jours ? Comment inspire-t-il les chercheurs et les pédagogues aujourd'hui ? Quelle place occupe ce manifeste dans la recherche en enseignement du français et plus largement en éducation dans le Canada francophone ?

Cadre conceptuel

À la suite de travaux des chercheurs du NLG, le concept de littératie, qui désignait la capacité d'une personne à « comprendre et à communiquer de l'information, oralement ou par écrit, sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes » (Lacelle et al., 2016), a évolué pour englober les multilittératies (NLG, 1996), les nouvelles formes de discours (Gee, 2009), les nouvelles littératies (Hull & Schultz, 2001; Cope & Kalantzis, 2009) et les nouveaux contextes sémiotiques (Cope & Kalantzis, 2015). Chacune de ces désignations émanait du cadre conceptuel et épistémologique lié aux domaines d'étude de ces chercheurs. Or, aujourd'hui, on parle davantage de littératies médiatiques et multimodales (Lebrun et al., 2000).

Ce foisonnement témoigne à la fois de l'intérêt porté à ce concept central en éducation, mais aussi de la convergence de plusieurs champs de recherche disciplinaires vers un même concept qui s'opérationnalise différemment selon les approches et les épistémologies, mais qui au fond désigne une même réalité. Cette évolution du concept a permis de dépasser les compétences liées au domaine du scriptural (lecture et écriture), et d'étendre le territoire couvert par ce concept en y incluant, en plus de la linguistique, la sémiotique et le champ numérique. Cette ouverture se matérialise par des pratiques de design liées à la création de multitextes impliquant des manipulations et des agencements complexes de textes écrits, d'images fixes ou mobiles, de sons, de liens hypertextuels et de plateformes ou supports numériques (Lacelle et al., 2015).

Le manifeste du NLG est venu bousculer les croyances liées à la préémi-

nence de l'écrit sur toute autre forme d'expression dans l'enseignement des langues. Le concept de multilittératies (NLG, 1996) et ses nombreuses reformulations, telles que nouvelles littératies (Hull & Schultz, 2001) et littératies médiatiques multimodales (Lacelle et al., 2015), ont été inspirés par le texte fondateur du NLG (1996). Ce collectif multidisciplinaire avait déjà entrevu, dans son manifeste visionnaire, la place importante que pouvait prendre une pédagogie des multilittératies, particulièrement dans le cadre de l'enseignement des langues. De nos jours, comme pour donner raison à cette équipe avant-gardiste de chercheurs, la pandémie de Covid-19 est venue appuyer leur vision, et plus encore, leurs prédictions. En effet, l'école de demain ne peut se faire en dehors d'une pédagogie qui prend en compte les multilittératies et les technologies de l'information et de la communication en éducation (TICE), ainsi que les pratiques des élèves qui en découlent, que ce soit dans des contextes formels ou informels.

Participants

Cet article prend la forme d'une conversation académique à entendre comme une discussion retranscrite des propos échangés entre chercheurs (Garcia et al., 2018). Dans cet esprit, la parole a été donnée à quatre chercheurs (SC, FB, JFB et NL) qui s'intéressent de manière plus ou moins directe aux multilittératies, dont certains qui adoptent, dans leurs travaux, ces notions de nouvelles littératies et de littératies médiatiques et multimodales en contexte numérique avec des postures épistémologiques différentes. Précisons que l'expertise de ce groupe de chercheurs recoupe, entre autres, l'enseignement/apprentissage de la littératie francophone, la didactique du français (langue maternelle, langue seconde, contextes minoritaires ou majoritaires), les usages du numérique et la multimodalité en éducation. De plus, trois de ces quatre chercheurs portent un intérêt plus direct aux multilittératies dans leurs travaux de recherche, bien qu'ils envisagent ces dernières sous des épistémologies différentes. De ce fait, le choix de ces collaborateurs se justifie par leur spécialité, mais plus encore par leurs postures épistémologiques critiques, ontologiques ou pragmatiques, distinctes vis-à-vis de la pédagogie des multilittératies¹. Cet article est donc une synthèse des réflexions qui résultent de leurs lectures ou relectures du manifeste du NLG (1996). Leurs propos portent essentiellement sur la découverte des travaux du NLG, les liens qu'ils font avec leurs propres recherches, ainsi que les manières de s'appropriier et d'actualiser les postulats et les thèses défendues par les auteurs du manifeste. Avant de présenter cette synthèse issue

¹Signalons que l'invitation a été lancée à d'autres chercheurs qui s'intéressent, dans leurs travaux et publications, aux multilittératies. Cependant, les quatre chercheurs cités dans cet article sont ceux qui ont pu se rendre disponibles pour collaborer à cet article.

de l'analyse des échanges entre les chercheurs (SC, FB, JFB et NL), et afin de justifier le choix de ces quatre chercheurs, un résumé de leur parcours académique respectif est ici présenté pour situer leur domaine de recherche. Une biographie plus détaillée de chacun des chercheurs se retrouve en Annexe 1.

SC est professeur au département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal et titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'équité numérique. Il s'intéresse aux enjeux éducatifs que suscitent les technologies, enjeux qu'il aborde dans une démarche critique. FB est professeur à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, spécialisé dans le domaine de la didactique des langues secondes. Sa recherche s'inscrit dans le poststructuralisme et porte sur l'adaptation des enseignants et des apprenants de langues à des contextes d'enseignement et d'apprentissage non familiers. JFB est professeur à l'Unité départementale en sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski, où il intervient aussi en orthopédagogie au secondaire et auprès des adultes. NL est professeure au département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal et titulaire de la Chaire de recherche en littératie médiatique multimodale. Sa recherche implique plusieurs thématiques dans les domaines de la didactique des langues, de la littératie médiatique et multimodale, de la littérature et des arts visuels et médiatiques. Ces quatre chercheurs ont généreusement accepté de partager leur expertise pour cet article.

Méthodologie et analyse des discussions

Les entretiens semi-dirigés ont eu lieu le 23 septembre et le 5 novembre 2020 et ont respectivement duré un peu plus d'une heure. Une liste de questions a préalablement été envoyée à chaque dyade de chercheurs (voir Annexe 2). Deux vidéoconférences Zoom se sont tenues avec deux chercheurs à la fois. Les vidéoconférences ont donné lieu à des échanges qui ont débordé des thématiques initialement prévues. Une transcription intégrale des deux discussions a été effectuée, suivie d'une analyse de contenu (L'Écuyer, 1987) à partir des catégories prédéterminées du questionnaire, et au moyen du logiciel NVivo 12. Après analyse et réduction, puis regroupement des catégories, quatre grandes thématiques ont été dégagées :

1. la réception du manifeste du NLG et son apport,
2. la clarification du concept de multilittératies,
3. l'apport des multilittératies et les perspectives de recherche,
4. les multilittératies et les approches critiques.

En lien avec les quatre thématiques dégagées à partir des entrevues, et afin de mieux présenter les résultats de l'analyse de ces dernières, il est proposé dans

les sections subséquentes une synthèse commentée des propos des chercheurs².

Réception du manifeste du NLG et son apport

Cette section présente une synthèse des points de vue des chercheurs portant sur la réception du manifeste du NLG (1996) et son apport dans le champ de l'éducation et de la pédagogie en enseignement du français. Pour le premier chercheur, JFB, le texte fondateur du NLG est arrivé comme une légitimation de ses préoccupations et de ses intérêts à propos de nouveaux objets de recherche en enseignement du français :

Je les ai découverts [le New London Group] grâce à Monique Lebrun et à NL³. Mon premier contact avec leurs travaux s'est effectué, tardivement, dans les années 2000. Mes intérêts m'ont amené vers quelque chose qui a une masse critique crédible dans le monde de la recherche, dans le monde de la pédagogie. Ces travaux sont devenus un élément fondateur, épistémologiquement parlant, pour moi.

JFB ajoute ce que le NLG a apporté à sa pensée et à sa réflexion scientifiques :

Tout un vocabulaire très intéressant qui me ramenait en sémiotique, que j'avais beaucoup abordée dans mes études. Leur manifeste et surtout leurs travaux m'ont permis de constater que je m'intéressais à la littératie et à la littératie multimodale, sans explicitement le savoir. Cette découverte a été pour moi comme une révélation, un véritable choc.

Pour FB, le manifeste du NLG a ouvert des perspectives nouvelles en enseignement/apprentissage. Il a contribué à la formalisation des premiers outils conceptuels et à une redéfinition des objets et des modalités pour enseigner les langues :

La découverte du texte manifeste du NLG a été une porte ouverte pour me permettre de travailler autour des littératies numériques. Mais ce qu'il y avait d'intéressant avec les multilittératies, c'est qu'elles prenaient aussi en compte d'autres modes d'expression. Tous les sens étaient impliqués et je trouvais cela intéressant.

Pour NL, il est primordial de rappeler les fondements disciplinaires du NLG et de l'évolution des travaux autour des multilittératies :

² Notez que les paroles des quatre chercheurs ont été éditées pour les besoins de cet article.

³ Chercheuse de l'Université du Québec à Montréal qui a beaucoup contribué, par ses travaux et écrits, à développer les concepts de multilittératies et de littératie médiatique multimodale en contexte d'enseignement et d'apprentissage du français.

Le NLG, ce sont des chercheurs qui proviennent des communications et qui sont intéressés par la sémiotique sociale. Quand ils ont voulu intégrer des concepts opératoires du point de vue du développement d'une grammaire de la multimodalité qui s'appuierait, par exemple, sur les théories de Barthes (texte, image), ils ont été vivement critiqués. Il y a donc eu une certaine résistance à introduire dans la théorisation de la multimodalité des concepts liés à la sémiotique classique — pourtant nécessaires pour décrire les textes multimodaux, du moins d'un point de leur forme — parce que c'était en tension avec l'idée d'une communication sociale qui s'affranchit des codes formels. Le temps a passé et j'ai suivi les travaux de chercheurs en éducation qui souhaitent introduire les compétences en littératie médiatique multimodale dans le curriculum scolaire notamment aux États-Unis, en Suède, en Australie et au Canada, qui s'inspirent du cadre conceptuel des multilittératies et du NLG. Je vous dirais que ce n'est même pas un cadre conceptuel pratique pour identifier les compétences pour former à la littératie médiatique multimodale, c'est plutôt un mode de pensée qui nous amène à repenser la formation scolaire, le rapport au savoir à travers des pédagogies actives comme la cocréation. Et pour cette raison, c'est un manifeste : c'est un mode de pensée qui guide la réflexion, mais qui n'outille pas nécessairement pour la mettre en œuvre.

NL ajoute qu'un chercheur en didactique des langues qui découvre le texte, de nos jours, ne peut qu'en relever la pertinence et la clairvoyance alors que le manifeste a été publié il y a presque 25 ans. SC, lui aussi, fait part de sa surprise à l'égard de l'actualité du texte et il met l'accent sur la justesse du portrait et du diagnostic posé par le NLG, notamment à propos de la didactique des langues :

J'ai été surpris, en découvrant le texte, de voir à quel point ils [les membres du NLG] avaient bien diagnostiqué un point de départ et à quel point ils avaient proposé des manières d'y répondre qui ne sont pas celles de ma discipline.

SC précise :

Si nous prenons la didactique des langues dans son ensemble, je trouve qu'ils [les membres du NLG] diagnostiquent très bien la situation. Ils sont vraiment très affinés et très avisés dans le portrait de départ, notamment des limites du domaine et des voies qu'ils proposent pour en sortir. Ils posent un diagnostic très intéressant relativement tôt. Et ce texte [du New London Group] éclaire dans la perspective des multilittératies, des courants, des intentions, des besoins, qui étaient parallèles dans d'autres disciplines. Je pense que le texte est vraiment précurseur de certaines préoccupations de l'époque qui transparaissent à travers différents courants.

Ainsi, pour SC : « Ce qu'ils [les membres du NLG] disent sur les médias est précurseur des réflexions sur les moyens de mieux déchiffrer, décoder, manipuler et maîtriser des nouveaux codes et modes [de communication] qui sont de plus en plus interreliés ».

Toujours selon SC, dans une perspective visionnaire, les membres du NLG ont anticipé une tendance forte en éducation qui misait sur l'influence des nouveaux modes, codes et contextes de communication, le tout appuyé par les nouvelles technologies. Ils ont amorcé un questionnement au centre de bon nombre de recherches actuelles, à savoir comment créer du commun à partir de la diversité et en respectant cette diversité, sans que ce commun ne l'écrase, ou ne l'uniformise. C'est là, selon SC, la question centrale à laquelle le manifeste proposait, déjà en 1996, des pistes de réponses et des réflexions intéressantes, ce qui résonne chez lui en tant que chercheur et pour ses propres travaux en lien avec les médias et le numérique.

Clarification du concept de multilittératies

Dans cette partie, une synthèse des propos des chercheurs est présentée, et ce autour du concept de multilittératies. Cette question thématique avait pour objectif d'apporter un éclairage sur le concept de multilittératies et de clarifier le sens que ce concept peut recouvrir actuellement, en éducation, en didactique des langues et dans leurs champs respectifs. Ainsi, il s'agit de savoir comment chacun des quatre chercheurs le définit dans leurs champs propres et à la lumière de leurs travaux respectifs. Cette question s'est révélée fascinante à plus d'un égard. Elle a non seulement permis d'établir des liens entre les vues des chercheurs interrogés et le manifeste du NLG, mais elle a aussi donné un nouvel éclairage aux territoires partagés par les quatre chercheurs dans le domaine des multilittératies.

Pour JFB, c'est d'abord dans un cadre exploratoire en lien avec ses premiers objets de recherche, la littérature illustrée et la bande dessinée, que s'est réalisé le premier contact avec les multilittératies :

La littératie n'était pas un concept avec lequel je travaillais explicitement quand je suis arrivé dans le milieu universitaire. Or, en didactique de la littérature, je m'y intéressais sans connaître toute la pensée du NLG à l'époque, je parle des années 90, quand ils se sont réunis. Je me suis beaucoup intéressé à la littérature illustrée. Le rapport texte-image m'interpellait énormément. Un objet d'étude que j'ai embrassé assez rapidement lors de mes études supérieures et j'avais donc un intérêt à démultiplier le fameux rapport aux modalités, mais je ne possédais pas encore le langage pour en parler.

Pour sa part, FB envisage les multilittératies comme « cette possibilité qui nous permettait d'aller au-delà des littératies qui étaient envisagées de façon traditionnelle, comme lire et écrire ». Pour le chercheur, elles connectent le monde de l'écrit, plus traditionnel, et l'univers de la technologie et de la communication en contexte numérique, qui domine nos échanges quotidiens à l'heure actuelle. La meilleure façon de les définir, selon FB c'est : *ways of becoming with the world* que nous traduisons par « des moyens de se transformer et de

transformer le monde ». Dans son approche des multilittératies, FB les envisage comme « des plateformes, des territoires, des agencements ». La valeur ajoutée de ce concept, selon lui, réside dans le fait qu'il est propice à l'expérimentation et qu'il recèle un potentiel évolutif et transformateur important à même d'enrichir les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage.

Pour sa part, NL aborde cette question sous l'angle des compétences, car c'est l'expertise qu'elle a développée dans ses recherches. La chercheuse précise le fait que, même si elle a souvent réfléchi aux dimensions plus sociales des multilittératies, sa réflexion se concentre davantage sur les compétences multilittératiques, qu'elle définit comme un ensemble d'agencements de codes, de modes et de supports dans des contextes variés.

Dans notre groupe de recherche, nous avons traversé plusieurs étapes — qui correspondent à l'évolution de la grille de compétences sur laquelle nous travaillons depuis douze ans — pour comprendre la manière dont les multilittératies constituent un ensemble d'agencements possibles entre les signes, les codes, les modes, les langages permettant aux lecteurs et producteurs d'être créatifs. Nous aussi, nous parlons beaucoup d'agencements qui sont propres à des situations de communication, pour lesquelles nous allons viser soit la créativité, soit l'efficacité. Nous allons nous intéresser à la sensorialité et à la sémiotique, même si ce sont deux systèmes de sens qui ne sont pas toujours reliés. La sensorialité nous amène à ressentir avec nos sens et la multimodalité à créer du sens avec ce à quoi nous donnons du sens ; elle nécessite la participation cognitive et affective de l'individu qui développe des habiletés à manipuler, à interagir et à se représenter des formes multimodales. Ainsi, chaque individu cherche toujours à reconstruire le sens de son environnement numérique et analogique qui lui propose des combinaisons de sens à l'infini. Pour chaque individu, il y a autant de combinaisons possibles.

NL parle de littératies plus conventionnelles et des approches subjectives en lecture⁴. NL ajoute :

En didactique de la lecture littéraire, les chercheurs adoptaient déjà une posture subjective pour décrire le rapport des lecteurs empiriques aux textes ; il y a eu 20 ans de recherches où on a beaucoup misé sur la singularité [du sujet lecteur] pour penser l'enseignement de la lecture. Je pense que les multilittératies singularisent davantage le rapport des lecteurs aux objets sémiotiques puisqu'elles exigent que les individus s'approprient de manière unique et personnelle les codes et les modes correspondant à des littératies différentes convoquées pour lire et produire différentes formes multimodales dans divers contextes.

Ainsi, pour NL, le concept d'agencements ou de design est au centre du concept de multilittératies, ce qu'elle trouve important.

⁴Ce courant, en lecture littéraire, est centré sur le sujet lecteur et a été mis de l'avant par des chercheurs comme Eco, Isser et Jouve.

SC, quant à lui, affirme que la force de la notion de multilittératie réside dans sa capacité à ne pas totalement se spécialiser dans le contexte scolaire pour envisager des contextes et des territoires d'apprentissage à sa périphérie. SC explique :

C'est une notion qui permet de dépasser les frontières [scolaires]. Il me semble que la lecture-écriture renvoie plus à des compétences scolaires à développer, alors que la force des multilittératies, comme présentées dans ce texte fondateur du NLG, c'est d'avoir su dépasser le contexte scolaire, et de le rattacher au contexte extrascolaire. Dans le cadre de la didactique, nous nous centrons sur l'apprentissage formel. Avec la littératie, il faut dépasser le formel, considérer aussi l'informel.

Apports des multilittératies et perspectives de recherche

La troisième thématique fait le lien entre le cadre des multilittératies, numériques et multimodales, et les perspectives de recherche des chercheurs, incluant leur expertise respective et les objets d'étude qui sont les leurs.

Sur les rapprochements possibles entre ses objets d'étude et le manifeste du NLG de 1996, JFB révèle qu'il a eu la chance d'échanger de vive voix avec quatre des signataires du manifeste :

J'ai pu rencontrer Jim Gee, Gunther Kress, Bill Cope et Mary Kalantzis, avec qui j'ai pu avoir des échanges vraiment intéressants, notamment avec le professeur Kress. Ces échanges m'ont nécessairement influencé. Le pédagogue-chercheur que je suis en 2020 est sans aucun doute marqué par leur pensée, par leurs réflexions et par leurs orientations. Cela a transformé ma pratique didactique au quotidien. Je ne parle plus de lecture-écriture, quand je donne un cours d'orthopédagogie, mais plutôt de réception, de production, de transaction de sens et de communication. J'essaie de m'éloigner du seul fétiche alphabétique, même en contexte d'orthopédagogie. Cela m'a complètement métamorphosé.

Néanmoins, malgré le grand engouement suscité par les multilittératies en éducation et l'intérêt pour ce « fantastique laboratoire pour enseigner le français », comme le dit si bien JFB, il souligne l'importance de maintenir une posture critique face à une accélération du rôle du numérique en éducation :

Nous en sommes à un moment charnière et, à ce moment précis, nous avons besoin de réflexions critiques, très poussées, très enracinées, très appuyées, mais surtout fondées sur l'observation des pratiques. L'école québécoise et l'école mondiale ont entamé un mouvement de changement révolutionnaire, et nous ne pourrions pas l'arrêter. Cependant, il va falloir l'orienter. L'école ne peut passer d'un extrême à l'autre, sans aide. Pour cette raison, nous avons besoin de postures critiques et de toute cette analyse que déploie mon collègue, SC.

Comme JFB, plus haut, l'intérêt de SC pour le manifeste du NLG est suscité à travers ses propres ancrages épistémologiques et par ses recherches qui impliquent, pour une large part, les approches critiques du numérique en enseignement/apprentissage du français et en éducation. C'est pourquoi l'attention

du chercheur s'est portée sur des éléments différents comme la relation des multilittératies avec les technologies. Pour SC, la force du manifeste du NLG réside dans la perspective des auteurs qui placent l'apprentissage et l'enseignement au sein d'un ensemble plus vaste, prenant en compte les contextes sociaux, économiques et politiques contemporains des apprenants :

Un autre point est leur volonté d'enclôser la diversité et de la construction du commun dans des mouvements plus généraux, qu'ils soient sociaux, économiques ou politiques. On sent que les signataires du texte mettent tout cela en contexte. Je trouve cette volonté admirable, à la fois dans l'amplitude qu'elle donne à leur objet [les multilittératies] et dans la finesse avec laquelle ils arrivent à capturer ces différents mouvements. Ces mouvements ont non seulement une influence sur l'immédiateté de l'enseignement et de l'apprentissage, mais aussi sur les outils et leurs usages. J'ai trouvé très rafraîchissant cet enclôsement de leurs préoccupations dans des logiques beaucoup plus larges, ce qui se retrouve au cœur de mes intérêts.

Selon SC, les multilittératies permettent de dépasser les contextes formels de l'enseignement/apprentissage pour mieux inclure les pratiques de littératies informelles, hors des contextes traditionnels d'apprentissage. Cette posture semble fondamentale pour le chercheur :

Je vois mal comment, à l'heure actuelle, nous pouvons développer les pratiques d'écriture des jeunes, si nous ne partons pas de leurs pratiques à l'extérieur de l'école, dans lesquelles ils font intervenir l'écriture, mais qu'ils ne considèrent pas comme de l'écriture. Nous avons tout intérêt à partir de ce qu'ils [les apprenants] font à l'extérieur [de l'école] pour orienter les interventions scolaires.

Mais SC précise que cette voie pédagogique demande bien plus que de simplement récupérer ce qui est fait à l'extérieur de l'école pour inspirer et motiver les apprenants. En effet, pour SC il est nécessaire de former les élèves à des usages susceptibles de les instruire et de les émanciper, tout en les préparant à apporter leur contribution à la société : « Dans ma perspective, il s'agit de partir de l'extrascolaire et de voir les continuités et les ruptures avec le scolaire. Appréhender les représentations des jeunes vis-à-vis de ces contextes ».

Enfin, SC souligne qu'il est crucial d'envisager l'apport des multilittératies sous le prisme de l'équité numérique. Pour le chercheur, il serait faux de penser que les compétences multilittératies liées au numérique se développent spontanément chez tous les apprenants, comme si elles étaient « déjà là, comme une actualisation de potentiel ». Selon SC, cet aspect mérite que nous nous y attardions pour déconstruire le mythe des « natifs du numérique » qui est accolé aux jeunes élèves de notre époque.

Dans son approche des multilittératies, qu'elle désigne par l'expression littératie médiatique multimodale, NL s'intéresse à l'intégration de la multimodalité et du numérique dans la didactique des langues. La didacticienne

commence par clarifier ses fondements et ce qui l'inspire pour faire le lien avec le NLG.

Le numérique est venu transformer des aspects du point de vue de notre discipline. Pour ma part, ce qui m'intéresse plus particulièrement, ce sont toutes les théories sémiotiques actuelles qui tiennent compte de la création. Actuellement, nous réfléchissons à des productions multilittératiques qui rompent avec les agencements auxquels nous sommes cognitivement et sémiotiquement habitués. Nous travaillons beaucoup sur les œuvres numériques et sur la capacité du lecteur-utilisateur à les comprendre et à les créer parce que les formes multimodales, la plupart du temps numériques, impliquent des agencements multilittératiques qui tiennent compte des propriétés et des compétences numériques.

Comme son collègue, SC, NL affirme que la question de l'apport du manifeste du NLG pose implicitement la problématique du scolaire et de l'extrascolaire, de la circulation qui se fait, ou qui ne se fait pas (entre les deux), du transfert des compétences, en littératie, dans chacun des deux contextes. Petit bémol de la part de NL, malgré les apports des chercheurs du NLG et de ceux qui ont suivi leurs traces, l'école n'a pas suivi et contribue encore au maintien d'une culture de l'écrit :

Nous arrivons difficilement à nous ouvrir à d'autres langages que l'écrit et même si nous introduisons des textes multimodaux sur des supports numériques, nous les introduisons dans la perspective d'une culture de l'écrit. Nous n'arrivons pas à repenser le rapport au savoir et à la création, malgré le fait que ces nouveaux outils [conceptualisés par les chercheurs du NLG dans leur manifeste de 1996 et dans leurs travaux ultérieurs] nous permettent de les repenser.

NL mentionne qu'elle collabore actuellement avec une équipe interdisciplinaire de chercheurs à l'international, des gens en sciences de l'information, sciences du langage, didactique du français, littérature, communication, entre autres⁵. Ces chercheurs ont des objectifs similaires à ceux de l'équipe d'origine du NLG. Dans une perspective disciplinaire et interdisciplinaire, l'équipe de recherche de NL se penche sur :

Les outils conceptuels qui s'incarnent dans les tâches réalisées par des élèves dans les disciplines scolaires complémentaires. L'équipe étudie, sous divers aspects et selon différentes approches, l'intégration des pratiques formelles et informelles des multilittératies ou littératies médiatiques et multimodales et des TICE aux disciplines scolaires.

Ce qui intéresse aussi NL et ses collaborateurs, en plus des compétences des élèves, ce sont tous les processus impliqués dans la réalisation de créations

⁵Il s'agit de chercheurs comme Pierre Fastrez, Christophe Ronveau, Érick de Lamotte.

multimodales et qui permettent une certaine formalisation des objets d'apprentissage. Son approche des multilittératies vise avant tout à identifier les pratiques multimodales et le contexte numérique qui sont liés, à les déconstruire et à les étudier avec des outils conceptuels nouveaux⁶. L'objectif s'avère de faire évoluer les disciplines et de former les futurs enseignants à une meilleure intégration des approches liées aux multilittératies et au numérique en enseignement/apprentissage du français.

Dans cette optique, sur la portée et le rayonnement des travaux du NLG, NL rajoute :

La pensée et le cadre du New London Group ont été récupérés un peu partout dans le monde par des chercheurs et des pédagogues. Par exemple, des membres de mon équipe ont collaboré avec des chercheurs du Brésil où cette l'approche des multilittératies a eu un grand retentissement. C'est très porteur, cette manière de penser le rapport au monde et aux savoirs à travers la multimodalité et peut-être que son succès est là : son caractère universel. Lors de congrès en éducation auxquels j'ai participé dans les dernières années, et dans lesquels on traite de l'éducation à la multimodalité ou par la multimodalité, il y a une belle représentativité des continents ou des territoires, ce qui nourrit l'évolution du concept [de multilittératies ou de littératies médiatiques et multimodales].

Pour FB, les concepts développés par le NLG sont extrêmement pertinents et avant-gardistes, surtout par rapport à l'époque de leur formulation, mais la critique qu'il adresse au texte est qu'ils se sont davantage attardés sur les aspects pédagogiques et didactiques et qu'ils ont négligé les aspects liés à l'épistémologie, aux cadres conceptuels et à la recherche. Voilà pourquoi FB s'y intéresse :

Il n'y a pas vraiment de réflexion [à ce sujet dans le manifeste du NLG]. C'est ce que je suis en train de développer, c'est-à-dire de faire de la recherche ou de penser la recherche dans le cadre des multilittératies, de la multimodalité et des TIC. Pour ce faire, j'utilise la rhizoanalyse qui permet de créer des environnements numériques d'apprentissage, pour les enseignants de langue ou autres, pour les aider à développer des compétences comme la créativité, la capacité à travailler avec des outils numériques, dans des contextes nouveaux et changeants. Les cadres auxquels je m'attache sont sociomatérialistes ou néomatérialistes⁷. Dans ces cadres, nous tentons de décentraliser l'humain en nous intéressant au rôle des objets, des supports et du matériel, en général, dans le processus de création, dans des contextes d'enseignement-apprentissage.

Pour conclure sur le thème de l'apport des multilittératies et sur les perspectives de recherche, FB constate qu'il y a des éléments positifs et d'autres qui

⁶Ces outils ont été développés par des chercheurs comme Alexandra Saemeer, Serge Bouchardon et René Audet.

⁷FB fait référence aux travaux de Deleuze et Guattari (1980).

appellent la critique :

Actuellement, nous sommes à l'aube d'un tournant épistémologique, ontologique et méthodologique, dans plusieurs domaines de l'éducation et, notamment, les humanités et la didactique des langues. Les gens ont soif de nouveaux cadres ou de nouveaux contextes pour guider leurs recherches, dont la nôtre, et c'est extrêmement stimulant ! Cependant, même si nous parlons beaucoup de créativité, de création, de démocratisation, etc., et que nous commençons à établir des ponts entre les disciplines et les domaines d'apprentissage, l'éducation et la recherche en éducation demeurent toujours des domaines qui sont extrêmement rigides, normatifs, difficilement compatibles avec ce que les chercheurs du NLG voulaient promouvoir dans leur manifeste. Je pense que si nous voulons vraiment aider à la transmission des idées du manifeste et encourager le potentiel démocratique et créatif chez les élèves, il faudrait revoir les contextes, les concepts et les méthodes obsolètes ou en passe de le devenir. Ainsi, les multilittératies, avec leur caractère multimodal, pourraient nous offrir de nouveaux territoires à explorer en didactique des langues, en enseignement et en recherche.

Multilittératies et approches critiques

Cette section dégage la quatrième thématique de cet article : les multilittératies et les approches critiques. Toutefois, avant de redonner la parole aux chercheurs, il importe de rappeler la position des signataires du manifeste du NLG.

Ces pédagogues et chercheurs travaillaient tous ensemble dans les années 1990 démontrant un engagement solide pour la justice sociale et l'émancipation de ce qu'ils nomment les communautés indigènes (Garcia et al., 2018). Un des signataires, Allan Luke, remet d'ailleurs la publication dans son contexte en précisant qu'il est important de voir le manifeste dans sa perspective historique : comme une réponse éducative à une distribution inégale persistante du capital, de la richesse et du pouvoir (Garcia et al., 2018). À l'époque, la bonne foi des éducateurs, les budgets importants consacrés au développement de nouvelles approches en éducation et les nombreux travaux des experts ne suffisent pas. Force est de constater, d'après les auteurs du NLG (1996), que les disparités sont incommensurables dans la société et qu'il faut agir. Ils se fixent alors comme objectif de créer des conditions d'apprentissage pour réduire les obstacles à la réussite scolaire, et ce, pour assurer la participation pleine et entière de tous dans la société (NLG, 1996). Dès lors, les auteurs du manifeste mettent l'accent sur la dimension sociale des multilittératies et visent explicitement le changement : « Le point de départ de cet article est la formation d'un changement social, les changements dans notre vie professionnelle en tant que citoyens, et dans notre vie privée en tant que membres de différentes communautés » (NLG, 1996, p. 64).

De ce point de vue, les chercheurs avec lesquels nous avons discuté du manifeste du NLG ont relevé la force de cet engagement social et ce solide

ancrage des multilittératies dans une sphère sociale plus large. Le manifeste du NLG marque d'ailleurs les esprits de plusieurs chercheurs parce qu'un tel engagement social ne s'avère pas des plus communs chez les didacticiens des langues. JFB décrit ainsi la résonance du texte :

Je pense qu'on est nombreux à avoir été frappés par le manifeste du NLG. Et il y avait la dimension sociale qui était intéressante dans leurs travaux. Il y avait une forme de militantisme de leur part. Puis, nous avons, chacun à notre façon, décidé d'épouser cette cause-là, sans en faire un objet politique, avec la visée que nous pouvions changer un jour les pratiques en classe.

Le manifeste se distingue aussi par sa vision large de l'éducation, englobant non seulement l'objectif du marché du travail, mais aussi celui de la citoyenneté. SC souligne cette vision juste des finalités sociales des multilittératies dans le manifeste :

Je trouve que les finalités, qui ont été cernées dès le départ et qui sont mentionnées ici sont effectivement pertinentes. L'école a différentes finalités. On peut vite s'en tenir à des finalités comme celle de former un citoyen adapté à la société, dans le sens où il participe bien, mais certainement pas en contribuant à la changer ou à l'interroger. Ce sont des dérives implicites qu'on voit avec des finalités visant strictement la qualification. On essaie de qualifier les gens, de façon à ce qu'ils aient un métier, bien sûr. Mais au-delà de cela, et en plus de cela, il y a aussi d'autres finalités qu'il ne faudrait pas perdre de vue. Je trouve que le texte est rafraîchissant parce qu'il a toute une autre portée qui rejoint davantage mes préoccupations, dont celles de la citoyenneté.

Cette dimension sociale des multilittératies demeure inséparable des outils technologiques qui les portent et les transforment. À cet égard, il était crucial en 1996 de bien comprendre les bouleversements technologiques et il demeure essentiel aujourd'hui de bien interroger, avec un œil critique, les liens entre le social et les technologies. Le NLG s'était donné le double mandat d'allier l'accès à l'éducation et l'engagement critique. Pour ce faire, l'enjeu était d'intégrer les analyses les plus récentes sur les lieux de travail marqués par la haute technologie, la mondialisation, et de les relier à des programmes éducatifs fondés sur une vision large du bien-être et d'une société équitable (NLG, 1996).

Dans cet esprit, les chercheurs interrogés embrassent cette noble cause, pour reprendre les mots de JFB, et se placent eux aussi, de par leurs recherches, dans cette voie critique à l'égard des technologies en éducation. Ce choix d'une approche critique se déploie de diverses façons selon les domaines de recherche, mais il demeure tout de même en résonance, de près ou de loin, avec le manifeste du NLG. Par exemple, un peu sur les traces de Jim Gee (2013) et du NLG, JFB rappelle l'urgence de repenser nos pratiques en éducation compte tenu des technologies contemporaines et c'est un point d'intérêt majeur dans ses recherches actuelles :

Gee disait : « Nous avons actuellement une occasion, nous ne pouvons plus la manquer, nous ne pouvons plus attendre avec l'explosion du réseautage social, surtout avec l'arrivée de l'intelligence artificielle. Il faut collectivement que des gestes soient posés par rapport au projet du New London Group sinon nous allons passer à côté de quelque chose de très important, c'est-à-dire une réelle refonte de la manière de transmettre les langages et de réussir à cohabiter ». Cela est une perspective très intéressante au niveau du posthumanisme. C'est cohabiter non seulement « humains-humains », mais aussi « humains-machines », « humains-vivants », etc. bref toutes nos relations. Cela m'interpelle énormément et m'a amené à m'intéresser, beaucoup plus d'un point de vue philosophique, à la question du posthumanisme en éducation. Présentement, je travaille beaucoup sur ce sujet. Il s'agit de repenser l'humanisme. C'est aller au-delà, c'est faire mieux que l'humanisme par lequel nous devons nécessairement passer, historiquement parlant. Maintenant, notamment les technologies de la communication de l'information nous imposent, même nous implorant, de procéder à un changement épistémologique majeur, un changement de paradigme. Pour ma part, j'essaie d'intégrer de plus en plus cette grille d'analyse, qui peut sembler radicale à cause de son appellation un peu trompeuse, mais qui est tout à fait pertinente.

Pour sa part, SC relève la lecture perspicace des auteurs du NLG qui avaient déjà, en 1996, cerné certains enjeux sociaux et éducatifs liés aux technologies :

Le texte met bien en exergue le fait que les médias et les technologies ne sont pas neutres. Ils ne sont certainement pas neutres, donc ils sont porteurs d'effets. À partir du moment où il y a des effets, il s'agit de s'intéresser aux implications de ces effets, ce qui revient à poser la question de savoir quel média nous voulons pour quelle finalité.

En écho à ces propos, Luke expliquait dans un article de 2018 qu'il ne fallait pas accuser les technologies pour les dérives sociales, démocratiques ou éducatives actuelles et qu'il importait plutôt de scruter le social qui les mène (Garcia et al., 2018). Dans ses recherches sur les enjeux éducatifs soulevés par les technologies, SC réfléchit, dans une perspective critique, aux dynamiques entre le social et les technologies, soulignant d'ailleurs que les technologies ne constituent pas une panacée :

Il faut finalement revenir aux principes démocratiques, réaffirmer ces principes, et mettre les médias et les technologies à leur service, ce qui demande une implication des acteurs. Il incombe que les technologies et les médias soient débattus, qu'ils soient vus comme potentiellement controversés, c'est-à-dire jamais négatifs ou jamais positifs, d'où la question : que voulons-nous en faire ? À partir du moment où nous adoptons cette posture-là, les médias et les technologies ont toutes les chances de participer positivement. Partir du principe que les médias pourraient apporter plus d'équité, oui, mais certainement pas automatiquement, malheureusement.

En dernier lieu, il faut souligner que plusieurs signataires du NLG continuent de « militer », pour inclure les multilittératies dans un programme éducatif pour le changement social. La preuve en est que, Luke, dans une discussion académique récente, réaffirmait son implication rappelant que toute tentative de reconnaissance des multilittératies doit commencer par un engagement éducatif accompagné d'une analyse critique des nouvelles conditions économiques, culturelles, civiques et médiatiques (Garcia et al., 2018). De plus, Cope et Kalantzis, deux signataires du NLG, ne cessent d'observer et de donner leur point de vue sur les multilittératies en éducation. Dans un article, ces deux chercheurs se demandent toujours s'il est possible d'utiliser les nouvelles technologies, qui pourraient être accessibles à tous, pour créer un changement de paradigme dans le processus d'apprentissage, comparant cette transformation aux énormes bouleversements qu'a pu créer la venue des premiers manuels scolaires, par exemple, à leur époque (Cope et al., 2017).

Dans cette optique, JFB rappelle les travaux récents de Jim Gee plusieurs années après la publication du manifeste :

Gee, en 2013, a senti le besoin de revenir à cette dimension plus sociale [des multilittératies] dans un essai qui s'intitule *The anti-education era*. Il parlait de ce constat. Oui, effectivement, dans l'opérationnalisation suivant le mouvement initié par le manifeste du New London Group, cette dimension [sociale] s'est perdue, s'est atténuée. Il y revenait donc avec, non pas un texte scientifique, mais un essai très personnel dans lequel vous pouvez replacer cette dimension et surtout la replacer en contexte de bouleversement technologique.

Les travaux du NLG et leur engagement social continuent d'inspirer la relève en recherche. Kachorsky et ses collègues (2017) qualifient d'ailleurs l'époque actuelle « d'excitante période pour les nouveaux chercheurs » (p. 196) en multilittératies. À leur avis, les chercheurs se doivent tout de même d'assumer certaines responsabilités s'ils veulent relever le défi lancé par le NLG. Kachorsky et al. (2017) dégagent d'ailleurs des responsabilités telles que l'innovation ou la collaboration que se doivent de remplir les chercheurs en multilittératies. De son côté, SC l'exprime davantage en termes de respect envers l'épistémologie des auteurs du manifeste pour mieux servir un courant comme celui des multilittératies :

Dans tout courant qui commence, il y a le risque de s'égarer, d'éparpiller le contenu initial, disons l'essence, la vision qui avait été donnée, pour s'opérationnaliser davantage comme un terrain d'étude que nous utilisons avec tel ou tel outil, de telle ou telle manière. [Nous négligeons] ainsi la réflexion épistémologique qui avait mené à ce nouveau courant. Je pense qu'il y a une vigilance ici qui vaut pour nous tous. Il faut rester vigilant et s'assurer que nous conservions l'optique épistémologique qui avait motivé le courant au départ, même quand le domaine prend de l'ampleur, s'institutionnalise, se légitime. Il faut

revenir à l'essence, mais pour mieux l'actualiser, la développer. C'est vraiment une position qui nous revient. C'est un défi que nous avons tous en tant que chercheurs.

Ainsi, les multilittératies constituent un domaine de recherche proposé par le NLG qu'il nous faut nous approprier, mais en toute liberté, en privilégiant l'innovation, l'engagement critique si nous voulons garder l'esprit du NLG. JFB l'explique en d'autres mots en se rapportant aux paroles de Jim Gee :

Gee, quand je l'ai rencontré à Gênes dans un colloque, m'a dit ceci : « le seul problème avec ce que nous avons fait, c'est qu'il ne faut pas que cela devienne un dogme. Il ne faut pas que cela devienne le texte sacré des gens qui veulent changer les choses en enseignement de la communication à l'école, en technologie, peu importe. Il faut que cela demeure un espace, certes fondateur, mais aussi évolutif qui peut être discuté, remis en question ». Le problème, c'est qu'il y a eu un risque assez fort d'en faire LE texte fondateur. Gee avait utilisé le mot *Gospel* et, je me souviens, cela m'avait frappé. J'ai trouvé très sain de la part d'un des signataires de ce document de dire : « écoutez, voilà une superbe belle base d'échange. C'est un beau jardin et à nous d'en faire ce que nous voulons, mais au moins nous savons que la terre qui est là est une terre qui devrait donner des fruits. Or, il ne faut pas voir cela comme la fin de tout ». Je pense qu'il faut le rappeler parce que, parfois, il y a des gens qui embrassent facilement le dogmatisme.

Conclusion

Cette discussion académique se veut un échange et une tentative de clarification conceptuelle et épistémologique du champ foisonnant des multilittératies, en lien avec les perspectives contemporaines de la recherche. Grâce à ce dialogue croisé entre quatre chercheurs francophones (SC, FB, JFB et NL) qui s'intéressent aux multilittératies sous des angles variés et complémentaires, nous pouvons mieux appréhender les liens entre les travaux du NLG et ceux des contributeurs à cet article. De cette manière, nous pouvons maintenant établir plus clairement des liens entre les perspectives critiques, ontologiques, pédagogiques et pragmatiques des pistes de recherche envisagées par les pionniers du NLG. Cet article, sous la forme de discussion académique, contribue à démontrer la richesse du concept de multilittératies, des décennies après le manifeste des chercheurs du NLG. De nos jours, des chercheurs francophones poursuivent les études sur leurs traces, avec des questions sur les enjeux critiques, les enjeux pédagogiques, les enjeux de création, ainsi que les enjeux d'émancipation et d'équité. Les collaborateurs à cet article ont parfaitement illustré à quel point ce domaine est vaste, complexe et fécond, en particulier pour l'enseignement du français et en éducation, de façon générale. Cet article a aussi permis d'identifier les points de tension perçus par les uns et les autres, comme les questions d'équité et d'émancipation. Il en ressort aussi

que le champ définitionnel et opératoire des nouvelles littératies ne cesse de prendre de l'ampleur, en partie à cause de l'influence grandissante des médias numériques.

Au-delà des études terminologiques, conceptuelles et théoriques, il incombe aux chercheurs de se pencher attentivement sur les compétences, les savoirs et les pratiques, dans le champ des multilittératies. Par ailleurs, les multilittératies ayant un fort potentiel d'équité, de justice sociale et d'émancipation des individus, elles peuvent inspirer les chercheurs en éducation qui veulent mieux en comprendre les relais et en maîtriser les dimensions essentielles, pour en tirer le meilleur parti. Pour terminer, le manifeste du NLG est la source d'une réflexion riche, qui se poursuit encore aujourd'hui, en lien avec les pratiques formelles et informelles les plus porteuses dans l'enseignement/apprentissage de la langue française. Ces débats et ces échanges foisonnent encore de nos jours selon des perspectives variées et complémentaires des multilittératies dans les nouveaux contextes numériques.

Références

- 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). The things you do to know : An introduction to the pedagogy of multiliteracies. In B. Cope & M. Kalantzis (Éds.), *A pedagogy of multiliteracies : Learning by design* (pp. 1–36). Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1057/9781137539724_1
- Cope, B., Kalantzis, M., & Schamroth Abrams, S. (2017). Multiliteracies : Meaning-making and learning in the era of digital text. In F. Serafini & E. Gee (Éds.), *Remixing multiliteracies : Theory and practice from New London to new times* (pp. 35–49). Teachers College Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Capitalisme et schizophrénie 2 : mille plateaux*. Minuit.
- Garcia, A., Luke, A., & Seglem, R. (2018). Looking at the next 20 years of multiliteracies : A discussion with Allan Luke. *Theory Into Practice*, 57(1), 72–78.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1390330>
- Gee, J.P. (2009). Reflections on reading Cope and Kalantzis, " 'Multiliteracies' : New literacies, new learning." *Pedagogies : An International Journal*, 4(3), 196–204.
<https://doi.org/10.1080/15544800903076077>
- Gee, J.P. (2013). *The anti-education era : Creating smarter students through digital learning*. St. Martin's Press.
- Hull, G., & Schultz, K. (2001). Literacy and learning out of school : A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 71, 575–611.
<https://doi.org/10.3102/00346543071004575>

- Kachorsky, D., Goff, M., Talarico, L., Stewart, O.G., Hoelting, M., Tran, K., Lee, K., & Elwood, K. (2017). Exciting times for new scholars : Doctoral students consider the past and the future of multiliteracies research and pedagogy. In F. Serafini & E. Gee (Éds.), *Remixing multiliteracies : Theory and practice from New London to new times* (pp. 19–34). Teachers College Press.
- Lacelle, N., Lafontaine, L., Moreau, A.C., & Laroui, R. (2016). Définition de la littératie. Réseau québécoise de recherche et transfert en littératie.
<http://www.ctreq.qc.ca/realisation/reseau-quebecois-sur-la-litteratie/>
- Lacelle, N., Lebrun, M., Boutin, J.-F., Richard, M., & Martel, V. (2015). Les compétences en littératie médiatique multimodale au primaire et au secondaire : une grille d'analyse transdisciplinaire. In L. Lafontaine & J. Pharand (Éds.), *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (pp. 168–184). Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin, J.-F. (2000). *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Les Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. In J.-P. Deslauriers (Éd.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49–65). Presses de l'Université du Québec.
- 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>
- Sang, Y. (2017). Expanded territories of “literacy” : New literacies and multiliteracies. *Journal of Education and Practice*, 8(8), 16–19.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1139059.pdf>
- Serafini, F., & Gee, E. (Éds.). (2017). *Remixing multiliteracies : Theory and practice from New London to new times*. Teachers College Press. Teachers College. Columbia University. <https://www.tpress.com/remixing-multiliteracies-9780807776148>

Annexe 1 :**Maquette d'entrevue**

Liste des questions et thématiques abordées durant les deux entrevues respectivement avec SC et JFB, d'une part, et avec NL et FB, d'autre part.

A. Liste des thématiques qui ont servi de guide à cette conversation académique :

1. la réception du manifeste du NLG de 1996 et son apport dans le champ de l'éducation et de la pédagogie en enseignement du français ;
2. la clarification des concepts en multilittératies et l'emploi des termes choisis dans leurs travaux de recherche et leur propre perspective de recherche ;
3. l'expertise des chercheurs et leur perspective de recherche en lien avec les multilittératies, la multimodalité et le numérique en éducation ;
4. les multilittératies et les perspectives critiques.

B. Liste des questions qui ont guidé les deux entretiens semi-dirigés en visioconférence avec les chercheurs :

1. À la suite des premiers écrits du NLG, et de leurs travaux respectifs sur le sujet, les définitions ont abondé et les appellations ont foisonné autour du concept de multilittératies. Pouvez-vous nous expliquer comment vous les définissez dans vos propres travaux ?
2. D'un point de vue épistémologique, la question de l'objet des multilittératies et des voies et moyens d'une pédagogie des multilittératies s'est posée assez tôt aux chercheurs (Serafini & Gee, 2017). À quels objets, approches et perspectives vous intéressez-vous dans vos travaux de recherches ? En quoi la philosophie et la démarche du NLG peuvent-elles se rapprocher de votre approche de la littératie et de son enseignement ?
3. Plus spécifiquement en lien avec l'enseignement-apprentissage du français et avec la didactique des langues, quelles sont, selon vous, les nouvelles avenues qu'il serait intéressant d'explorer au sein des multilittératies ?
4. Allan Luke, un des signataires du manifeste du NLG, explique dans une entrevue (Garcia et al., 2018) que le point de départ du groupe était un intérêt marqué et commun pour l'équité et la justice sociale, puis un espoir que les nouveaux médias de l'époque allaient atténuer l'exclusion des groupes défavorisés, des minorités culturelles et des communautés indigènes grâce à la littératie. Est-ce que cette position est partagée par des chercheurs en multilittératies de nos jours ? De quelle manière ?

Annexe 2 :**Biographies des chercheurs**

Simon Collin est professeur au département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal. Il est titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'équité numérique en éducation (<https://www.simoncollin.org/>) et chercheur au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Il s'intéresse aux enjeux éducatifs que suscitent les technologies, enjeux qu'il aborde dans une approche sociocritique, au croisement des travaux interdisciplinaires de la technique et des théories critiques. Ses recherches empiriques portent principalement sur des populations défavorisées et/ou minorisées.

Francis Bangou est professeur agrégé à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, spécialisé dans le domaine de la didactique des langues secondes. Sa recherche s'inscrit dans le poststructuralisme et porte sur l'adaptation des enseignants et des apprenants de langues à des contextes d'enseignement et d'apprentissage non familiers, la formation des enseignants de langues, l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement des langues, et l'enseignement du français langue de scolarisation en contexte de minorisation linguistique. Il est aussi le directeur du groupe de recherche Éducation et langues (<https://www.educlang.ca/fr/accueil>).

Jean-François Boutin est professeur titulaire en didactique de la littératie médiatique multimodale depuis plus de vingt ans, à l'Unité départementale en sciences de l'éducation du campus de Lévis de l'Université du Québec à Rimouski. Il y intervient aussi en orthopédagogie au secondaire et auprès des adultes. Il est membre cofondateur du groupe interuniversitaire de recherche en littératie médiatique multimodale (litmedmod.ca) et membre de la Chaire UQAM de recherche en littératie médiatique multimodale. Il dirige actuellement une équipe interuniversitaire de recherche subventionnée par le FRQSC et le MÉQ (2020-2023) qui s'intéresse au développement, chez les adolescents, de leurs compétences numériques et de littératie médiatique multimodale.

Nathalie Lacelle est professeure titulaire en didactique de la littératie médiatique au département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal. Elle est titulaire de la Chaire UQAM de recherche en littératie médiatique multimodale et est co-chercheuse responsable du volet éducation du partenariat Littérature québécoise mobile. Son activité de recherche implique plusieurs thématiques dans les domaines de la didactique des langues, de la littérature, des arts visuels et médiatiques. Dans les dix dernières années, elle a dirigé une vingtaine de projets de recherche sur les compétences à lire et à produire des œuvres numériques et a publié une soixantaine d'articles dans des revues professionnelles et scientifiques. En 2019, elle a obtenu le Prix d'excellence de la FSÉ en recherche de l'UQAM.