

Table des matières |
Contents

Numéro spécial |
Special issue

*Multilittératies et pédagogies plurilingues au 21e siècle:
réponses critiques à l'ouvrage du New London Group
intitulé "A pedagogy of multiliteracies"*

*Multiliteracies and plurilingual pedagogies in the 21st century:
Critical responses to the New London Group's
"A pedagogy of multiliteracies"*

Rédacteur en chef | Editor-in-Chief: Nikolay Slavkov

Rédactrices invitées | Guest editors:

Angel M.Y. Lin, Catherine Levasseur, Geneviève Brisson,
Keiko Tsuchiya et | and Bong-gi Sohn

- Angel M.Y. Lin, Bong-gi Sohn, Geneviève Brisson, Keiko Tsuchiya et Catherine Levasseur
- 1** Introduction: réimaginer la pédagogie des multilittératies II pour agir dans une société marquée d'incertitude
- 15** Introduction: Redesigning the pedagogy of multiliteracies II for acting in a society with uncertainties
-

**Les approches plurilingues, trans/*linguaging*/sémiotisation |
The plurilingual, trans/*linguaging*/semiotizing stance**

- Yiqi Liu
- 31** Pedagogy of multiliteracies in CLIL: Innovating with the social systems, genre and multimodalities framework
- Kiyu Itoi
- 57** Designing a modern language course for culturally and linguistically diverse students

- Fay Chen and Wenli Tsou 79 Empowering local bilingual teachers through extending the pedagogy of multi-literacies in Taiwan's primary education
- Christelle Hoppe 105 Enseignement du français aux étudiants internationaux: apports du *translanguaging* et des multilittératies en contexte institutionnel
-

**Le nouveau matérialisme et l'approche posthumaniste |
The new materiality/posthumanist stance**

- Heather Lotherington,
Kurt Thumlert, Taylor
Boreland et Brittany
Tomin 141 Redesigning for mobile plurilingual futures
- Eugenia Vasilopoulos 173 Academic writing re-designed: Connecting languages and literacy in the assemblage of EAP
- Geneviève Brisson,
Magali Forte, Gwénaëlle
André et Diane Dagenais 201 Perspective sociomatérielle sur la pédagogie des multilittératies
-

L'approche actionnelle | The action-oriented approach

- Amélie Cellier 231 Proposition d'hybridation de la perspective actionnelle et de la pédagogie des multilittératies: une nouvelle voie pour la formation des migrants en France? Premières mises à l'essai
- Olessya Akimenko 259 "Activizing" the pedagogy of multi-literacies: The dynamic, action-oriented turn with languacultural landscape studies
-

Méta-analyse du texte fondateur du NLG |
Meta-analysing the NLG's founding text

Amal Boulouf, Myra Deraîche, Simon Collin, Francis Bangou, Jean-François Boutin et Nathalie Lacelle	289 Discussion académique sur le New London Group et les multilittératies: réflexions de chercheurs francophones et perspectives contemporaines
---	---



Remerciements :

Les rédactrices invitées aimeraient remercier Nikolay Slavkov et Bojan (Paco) Lalovic pour leur contribution et leur soutien dans la préparation de ce numéro spécial. Elles remercient également Adam Okoye, Annie-Claude Raby et Christina Thiele pour leur travail de révision et de préparation des manuscrits en vue de leur publication.

L'équipe des *Cahiers de l'ILOB* remercie le Commissariat aux langues officielles, Patrimoine Canada et le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada pour leur aide financière à la publication de ce numéro.

Acknowledgements:

The guest editors would like to thank Nikolay Slavkov and Bojan (Paco) Lalovic for their contribution and support in the preparation of this special issue. They would also like to thank Adam Okoye, Annie-Claude Raby and Christina Thiele for their work in reviewing and preparing the manuscripts for publication.

The *OLBI Journal* team would like to thank the Office of the Commissioner of Official Languages, Heritage Canada, and the Social Sciences and Humanities Council of Canada for their financial support in the publication of this issue.



Canadian
Heritage

Patrimoine
canadien



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Canada



Introduction :

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

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

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

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

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

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

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

* Autrice-ressource.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Les approches plurilingues, trans/languaging/sémiotisation

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

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

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

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

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

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

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

Le nouveau matérialisme et l'approche posthumaniste

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

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

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

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

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

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

La perspective actionnelle

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

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

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

Méta-analyse du texte fondateur du NLG

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

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

Références

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

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

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

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

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

Introduction:

Redesigning the pedagogy of multiliteracies II for acting in a society with uncertainties

Angel M. Y. Lin*

angellin_2018@sfu.ca

Simon Fraser University

Bong-gi Sohn

bsohn@sfu.ca

Simon Fraser University

Geneviève Brisson

genevieve.brisson2@usherbrooke.ca

Université de Sherbrooke

Keiko Tsuchiya

ktsuchiy@yokohama-cu.ac.jp

Yokohama City University

Catherine Levasseur

catherine.levasseur@uottawa.ca

Université d'Ottawa

In 1996,* the New London Group (NLG) proposed the pedagogy of multiliteracies (PoM-I¹) to cope with challenges and changes expected along with *local diversity*, *global connectedness*, *restructured workplace* and *new communication technology*. The era of post-Fordism required flexible and multi-skilled workers, and market logic had become dominant. Mass media and consumerism were making incursions in private lives, which had become more public and multi-layered. The PoM-I introduced the concept of *design* in school curricula learners are engaged in semiotic activities to make meaning (*designing*) and transform discourses (*redesigning*). Language and other modes (audio, visual, spatial and gestural) can be resources for design (*available designs*). Four principles were featured in PoM-I:

1. *Situated practice*, which fosters learners' semiotic experience of learning in immersion within a community

* Corresponding author.

¹In this special issue, we use PoM-I and PoM-II to distinguish and reflect the development of PoM.

2. *Overt instruction*, which are teachers' scaffolding for learners' meaning making by introducing metalanguage
3. *Critical framing*, which concerns learners' reflective and critical practice towards what they have learned
4. *Transformed practice*, where learners transfer and re-create meaning and discourses

Twenty-five years after its genesis, these four principles remain pertinent, but the social semiotic landscapes of many globalized/globalizing societies have rapidly changed since then: it has become more fluid and inevitably interconnected. Technology has evolved in an unprecedented manner. Constant social changes bring uncertainties to every aspect of our lives: power to cause social transformation is beyond individual nations and institutions, with group boundaries increasingly getting blurred and individual agency weakened (Bauman, 2000). As Covid-19 has so forcefully imposed this naked truth to us, no one can escape this inevitable connectedness, nor are agents of transformation instantly recognizable (Latour, 2005). The world is also getting superdiverse (Blommaert, 2013; Vertovec, 2007, 2010) and plurilingual and pluricultural (Castellotti & Moore, 2010; Moore, 2006a) with intensified global flows of human bodies, capitals, ideas and also viruses. This superdiverse sociolinguistic and sociocultural global-scape stands in sharp contrast with the rigid monolingual pedagogical and curriculum regimes deeply entrenched in linguistic purism, English dominant ideologies and a segregationist approach to human communication (Harris, 2013; Love, 2014; Makoni & Pennycook, 2012) in many parts of the world. PoM-I, born in the 1990s, thus continues to evolve (Cope & Kalantzis, 2009, 2015). It is against this background that the authors of this special issue have documented these new developments to re-make, re-design and re-imagine PoM through infusing it with the latest scholarship and intellectual movements, vis-à-vis translanguaging and trans-semiotizing theories, new materiality and posthumanist theories, action-oriented and mediation theories.

To capture these new developments with a shorthand, we propose the term pedagogy of multiliteracies II (PoM-II) to highlight the ever-evolving journey of PoM to respond to the spirit of our time. PoM-II focuses on destabilizing, crossing and ultimately deconstructing various boundaries that are sociohistorically constructed. Multiliteracies, as conceived by the NLG, already planted seeds of plurality. At the same time, the plurilingual stance has emerged also in the late 1990s in Europe (Castellotti & Moore, 2002; Coste, Moore & Zarate, 1997/2009; Moore, 2006b; Lüdi, & Py, 2009) and it has evolved side by side with the concept of multiliteracies. In the past two decades, in Europe and in North America, through the works of Cenoz, Gorter and May (2017), Creese

and Blackledge (2010), Bailey (2012), García, Johnson, Seltzer and Valdés (2017), among others, another concept was proposed and developed as the *translanguaging* stance, acknowledging and valuing the spectrums of already hybrid semiotic patterns rather than assuming parallel solitudes of named languages co-existing in society, school, or the classroom. We witness these trends originally developing separately but converging and inter-illuminating in recent times.

While highlighting the importance to decentralize research from the traditional knowledge in the Global North, a growing number of contributions from the Global South provide alternative forms of knowledge production and research (Pennycook & Makoni, 2019). For example, a continuous interrogation towards the coloniality of English (Lin, 1996, 1999, 2006; Lin & Motha, 2020; Shin, 2006 and many others), a recent analysis of the neoliberal politics of Global English (Park & Wee, 2013; Piller & Cho, 2013; Tupas, 2015) and other languages (Sharma & Phyak, 2017; Sohn & Kang, 2021). These contributions facilitate a more critical discussion towards what counts as (named) languages and bi-/multilingualism. They converge to underpin the reconceptualization of language as trans/ languaging/ semiotizing/ whole-body sense-making (García & Li, 2014; Lin, 2019; Lin, Wu & Lemke, 2020; Makoni & Pennycook, 2012; Thibault, 2011).

All these converging intellectual movements reflect the spirit of our time. They are not content with *multilingualism* since it is often used as mere rhetoric and does not address the deep-rooted (empire and settler) colonialism and racism which constructs hierarchies of speakers through setting up and reifying hierarchies of languages (Kubota, 2016) in the classroom, school and society (with some exceptions, see Fuji-Round, 2015; Konakahara & Tsuchiya, 2020). Pluri- hints at the already hybrid continua of semiotic patterns, and plurilingualism sees languages as continuous with one another rather than as discrete, bounded entities (Moore & Gajo, 2009; Lin, 2019). These semiotic patterns, to varying extents, have however been abstracted and reified (albeit sometimes for “good” pedagogical reasons) as various entities. For example, standardized languages, academic registers, styles and accents frequently get co-opted by policy discourses into a deficit-based stance against minoritized students and international students (Marshall, 2020; Lin, 2020).

PoM-II has also evolved from PoM-I to respond to the emerging techno-agentic dynamic systems where participatory cultures as conceived by the NLG have been redesigned from the inside out by algorithmic regimes and artificial intelligence that actively learn to interpellate users into parallel, segregated, almost tribal ideological bubbles. Our increasing awareness of technologies leads us to define it not just as a background or a tool (as conceived in sociocultural theories that the NLG drew on to propose PoM-I) but as active

intelligent agents interacting with humans. This heightened attention to post-anthropocentric distributed agency, however, must not dilute our recognizing of the importance of:

1. grounding our education work in a dynamic, action-oriented stance, as captured in the Action-oriented Approach (AoA), which draws our attention from communication to action, from mental gymnastics to habit formation, from cognitive processes to emotions and creativity (Piccardo & North, 2019)
2. human meaning making as a through and through plurilingual, pluricultural, whole-body lived experience (Busch, 2017) and an action-oriented dynamic process
3. intercultural mediation and intercomprehension as central to this process and as themes that are largely absent in much of the research arising in monolingual Anglo-speaking contexts

PoM-II thus, as the authors in this special issue empirically show, enhances students' and teachers' engagement and agency for developing the pluricultural symbiotic society (Fujita-Round, 2015) envisioned for the super-diverse populations in the present-day and the future. In the next section we shall offer a summary of the articles in this special issue. We organize the majority of the articles into three clusters, each focusing on one aspect of the spirit of our time, as follows: the trans/ languaging/ semiotizing stance, the new materiality/posthumanist stance and the dynamic action-oriented stance. The special issue ends with a meta-analysis article based on conversations regarding NLG, providing a meta-insight into this historical and inspiring position paper.

The plurilingual, trans/languaging/semiotizing stance

Four papers, respectively from Hong Kong, Japan, Taiwan and France, have tried, on the one hand, to infuse PoM with plurilingual, trans/languaging/semiotizing (TL/TS) principles and pedagogies to counter English monolingualism and English native speakerism in Asia and, on the other hand, to break away from monolingual pedagogies working with international students to create a pluricultural space in a university in France. Underpinning this space is the plurilingual, TL/TS stance that engages students and teachers critically and creatively in content and language learning, utilizing all of their pluri-semiotic repertoires.

Yiqi Liu's article, "Pedagogy of multiliteracies in CLIL: Innovating with the social systems, genre multimodalities framework," reported on a case study of the mobilization of the SGM framework (Lin & Liu, 2020) in an English as an additional language (EAL) classroom in a secondary school in Hong Kong.

The SGM framework provides a space where students can critically analyse texts and discourses, looking at “what is the social context?” (social system), “how meanings are structured?” (genre) and “what semiotic resources are utilised?” (meaning-making resources). In Liu’s study, students were engaged in autonomous learning through an English-medium small private online course (SPOC), which was designed by employing the SGM framework and other related pedagogical frameworks: the pedagogy of multiliteracies, CLIL (content and language integrated learning), translanguaging and trans-semiotizing (Lin, 2015). The analyses of learners’ activity logs of the websites and the interview data construe that the program effectively fosters students’ individual agency and critical awareness while improving their academic English skills.

In her article “Designing a modern language course for culturally and linguistically diverse students,” Kiyu Itoi adds a detailed description of a translanguaging dual language (TDL) course, which was designed by the author and her colleagues, drawing on the PoM-I and the multimodality entextualization cycle (He & Lin, 2019). The context in which this course was developed is unique: a bilingual degree program at a Japanese university, where linguaculturally diverse learners were enrolled. Itoi conducted qualitative analyses of the role-play videos the students created and the entries in the teacher’s reflective journal. The results indicate that the TDL course enhances the students’ ability to explore semiotic resources available to them, highlighting learners’ translanguaging practices for negotiation of meaning and co-construction of knowledge. This, Itoi emphasises, could differentiate the TDL course from traditional CLIL classrooms, which are often confined to the target-language-only (e.g., English-only) principle. Instead, teachers (and students) often translanguaged for learners’ understanding of subject contents and also for affirming students’ identities.

In their article, “Empowering local bilingual teachers through extending the pedagogy of multiliteracies in Taiwan’s primary education,” Fay Chen and Wenli Tsou provide a vivid classroom example where a locally trained grade 1 Taiwanese teacher fruitfully navigated Taiwan’s official bilingual education mandate, which requires all K-12 teachers to teach academic content through English. They argue that the bilingual policy facilitates an adverse effect on Taiwanese local teachers as it positions the highly experienced local teachers as inferior to English native speakers. Questioning the prevalent English native-speakerism that circulates in the educational policy and societal discourses, Chen and Tsou demonstrate the ways in which the experienced grade 1 Taiwanese teacher creatively used various semiotic resources—including Chinese and English, body language, voice variation, visual aids—to teach mathematical concepts (e.g., sorting). Their classroom discourse analysis shows how translanguaging and trans-semiotizing (Lin, 2019) in the grade 1

CLIL classroom are creative and meaningful for their students' learning of both content and mathematical English. Through this investigation, Chen and Tsou project a possibility where local Taiwanese teachers become competent Chinese-English plurilingual educators who create new and creative learning possibilities for their Taiwanese young learners.

In her article, "Enseignement du français aux étudiants internationaux: apports du *translanguaging* et des multilittératies en contexte institutionnel," Christelle Hoppe presents preliminary results from an intervention-research study conducted in a university department, teaching French as an additional language to international students in France. She reports on the implementation of a pedagogical approach combining translanguaging and multiliteracies and invites readers to reflect on how we can consider international students' entire linguistic repertoire when teaching them French. Hoppe writes that translanguaging and multiliteracies can contribute to the development of students' metalinguistic reflexivity and generate dynamic modes of interaction in tune with our digital society.

The new materiality/posthumanist stance

If posthumanism, Deleuzo-Guattarian and new materiality theories have been influential in early childhood education and early literacy for some time now (e.g., Hackett & Somerville, 2017; Lenz Taguchi, 2011; Myrstad et al., 2020; Odegard, 2012; Pacini-Ketchabaw et al., 2017), they have more recently started to take root in language and education research in Canada and elsewhere (e.g., Bangou, 2020; Kuby & Gutshall Rucker, 2016; Pennycook, 2018; Smythe et al., 2017; Toohey et al., 2019; Waterhouse, 2021). This has offered PoM-I a new impetus to move away from its often text-based orientations to consider the entanglement of both human and material.

Contrasting the Web 1.0 and 2.0 learning environment where NLG initially started, Heather Lotherington, Kurt Thumlert, Taylor Boreland and Brittany Tomin call in their article "Redesigning for mobile plurilingual futures" for the need to reassess multiliteracies pedagogies and language learning in and for the emerging Web 3.0 mobile and networked contexts, where participatory cultures have been recoded from the inside out by algorithmic cultures, artificial intelligence, bots, big data analytics, machine learning, gamification systems and social media technologies. To do so, they provide a conceptual discussion which pushes PoM-I, which was developed under the Web 1.0 tools and environment in the mid-1990s and evolved with the Web 2.0 environment in the early 2000s. As with Web 3.0 environment, where mobility and technology become the norm (as can be seen in mobile devices), they provided a nuanced discussion on how PoM-II can be further advanced based on PoM-I's "why" (responding to radically changing socio-technical contexts),

“what” (multimodal redesign) and “how” (situated practice, overt instruction, critical framing and transformed practice) of multiliteracies pedagogy.

Extending PoM-I through Deleuzian concepts of assemblage and affect, Eugenia Vasilopoulos explores in her article “Academic writing re-designed: Connecting languages and literacy in the assemblage of EAP” the intersection of technology and plagiarism in second language writing in an English for Academic Purposes (EAP) program in a Canadian university. Bringing rhizo-analysis to PoM-I, Vasilopoulos suggests that limiting the scope of analysis to ways in which international students mobilize their available resources in their meaning making is insufficient to fully grasp how the students create their neoliberalized academic world and identities. Examining the broader educational conditions as an additional analytic layer (e.g., neoliberalized EAP programs in higher education and highly accessible technologies), Vasilopoulos carefully presents how an international student’s (mis)intended meaning in the design process can be (mis)interpreted by her instructors. This multilayered analysis advances our understanding of students’ meaning-making and textual production processes. Through this analysis, Vasilopoulos explains EAP curriculum needs to expand its text-centric orientations to more holistic approaches to better address digital-transnational EAP curriculum realities. Whether leveraging technology in the textual production process should be seen as plagiarism or mediation is also discussed.

In their article “Perspective sociomatérielle sur la pédagogie des multilittératies,” Geneviève Brisson, Magali Forte, Gwénaëlle André and Diane Dagenais suggest enriching the multiliteracies concept at the core of the NLG theory by integrating a sociomaterial perspective. Such a perspective (Dagenais, 2019) aims to include in the analysis of communication, language learning/teaching and literacy practices the material world in which they occurred and cannot be separate from. For these authors, the material world (including objects, spaces, languages used, web sites, etc.) is often considered as a remote backdrop, not fully recognized for the role it plays in the communication dynamics. Adopting a critical and reflexive posture throughout the paper, the authors describe a research project during which youth attended a workshop in a public library in Western Canada to create bilingual and multimodal stories via an iPad application. The sociomaterial analysis of the young participants’ literacy practices allowed the authors to question the notion of design and discuss both its intentional and spontaneous nature.

The action-oriented approach

The action-oriented approach emphasizes moving away from mentalist models of language education to dynamic action-oriented models. The following two articles infuse PoM-I with AoA to create new educational initiatives and

innovative research methodologies.

Amélie Cellier's article stems from her doctoral work at the Université Sorbonne Nouvelle (Paris, France) in which she combines theoretical research and empirical knowledge to produce new methods and techniques (Zagre, 2013). In "Proposition d'hybridation de la perspective actionnelle et de la pédagogie des multilittératies: une nouvelle voie pour la formation des migrants en France? Premières mises à l'essai," Cellier describes a hybrid pedagogical and theoretical framework blending the pedagogy of multiliteracies with the AoA. Focusing on the notion of mediation, she reports on how the blended framework was put to the test in two groups of adult learners taking a course in French as a foreign language. Cellier suggests that the multimodal mediation activities used allowed the students to create an inclusive pluricultural space, resulting from students identifying with one another. Moreover, students also developed their competence to interact in writing and to identify and explain sub-texts, and they improved textual cohesion by taking their readers into account.

Olessya Akimenko, in her article "'Activizing' the pedagogy of multiliteracies: The dynamic, action-oriented turn with languacultural landscape studies," proposes to draw from the NLG's PoM and to link it to linguistic landscape research. The author thus contributes to the emergence of a critical approach that she calls languacultural landscape. This approach aims to go beyond the analysis of the social and historical context of linguistic practices observed in different spaces, to orient action and social change. In addition to discussing the concepts at the heart of her theoretical approach, the author puts forward a pedagogical model that operationalizes the theoretical framework of the languacultural landscape to better support students in their critical analysis of the multilingual landscape they can find in their environment.

Meta-analysing the NLG's founding text

The final paper, "Discussion académique sur le New London Group et les multilittératies: réflexions de chercheurs francophones et perspectives contemporaines," by Amal Boultif, Myra Deraîche, Simon Collin, Francis Bangou, Jean-François Boutin and Nathalie Lacelle, based on an academic conversation model, presents the perspectives of four Canadian researchers in education on the NLG foundational text and, more particularly, on the concept of multiliteracies. The researchers interviewed for this paper have all mobilized concepts related to multiliteracies in their own work, while adopting different epistemological perspectives. Their readings of the theory developed by the NLG are thus complementary, leading to rich reflections on the contribution and relevance of NLG concepts and approaches in current research, as well as for pedagogical practices.

Acknowledging that the NLG's PoM-I has been with us for over two decades, this special issue undertook critical reviews of research and pointed out pressing issues and timely directions of research towards PoM-II. Many of the old challenges for literacy education outlined by the NLG (1996) back then persist today, with some of them further heightened with globalization and advancements in technology. Through the collection of both empirical and conceptual papers addressing PoM-II, we have discussed the ways in which old challenges are intensified with new challenges for language and literacy education in the various educational contexts in the world as with new developments in society and information communication technology.

References

- Bailey, B. (2012). Heteroglossia. In M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese (Eds.), *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 499–507). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203154427>
- Bangou, F. (2020). How might teacher education in CALL exist? Becomings and experimentations. In F. Bangou, M. Waterhouse, & D. Fleming (Eds.), *Deterritorializing language, teaching, learning and research: Deleuzo-Guattarian perspectives on second language education* (pp. 175–198). Brill Sense. <https://doi.org/10.1163/9789004420939>
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: Chronicles of complexity*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090419>
- Busch, B. (2017). Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben* — The lived experience of language. *Applied Linguistics*, 38(3), 340–358. <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe — De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d>
- Castellotti, V., & Moore, D. (2010). *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/16805a1cb3>
- Cenoz, J., Gorter, D., & May, S. (Eds.). (2017). *Language awareness and multilingualism* (3rd ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-02325-0>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164–195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137539724>

- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle: vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Conseil de l'Europe. (Original work published 1997) <https://rm.coe.int/168069d29c>
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103–115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Dagenais, D. (2019). Explorations du sociomatériel dans les recherches sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 75(4), 319–328. <http://doi.org/10.3138/cmlr.2019-0005>
- Fujita-Round, S. (2015). Rethinking multicultural 'Kyosei' in Japan: towards a community which accommodates multilingual identities [in Japanese]. *Educational Studies*, 57(229–230).
- García, O., Johnson, S.I., Seltzer, K., & Valdés, G. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan. <http://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Hackett, A., & Somerville, M. (2017). Posthuman literacies: Young children moving in time, place and more-than-human worlds. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(3), 374–391. <https://doi.org/10.1177/1468798417704031>
- Harris, R. (Ed.). (2013). *The language myth in western culture*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203820612>
- He, P., & Lin, A.M.Y. (2019). Co-developing science literacy and foreign language literacy through "Concept + Language Mapping." *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 7(2), 261–288. <https://doi.org/10.1075/jicb.18033.he>
- Konakahara, M., & Tsuchiya, K. (Eds.). (2020). *English as a lingua franca in Japan: Towards multilingual practices*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-33288-4>
- Kubota, R. (2016). Neoliberal paradoxes of language learning: Xenophobia and international communication. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(5), 467–480. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1071825>
- Kuby, C.R., & Gutshall Rucker, T. (2016). *Go be a writer! Expanding the curricular boundaries of literacy learning with children*. Teachers College Press.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.
- Lenz Taguchi, H. (2011). Investigating learning, participation and becoming in early childhood practices with a relational materialist approach. *Global Studies of Childhood*, 1(1), 36–50. <https://doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.36>

- Lin, A.M.Y. (1996). Bilingualism or linguistic segregation? Symbolic domination, resistance and code switching in Hong Kong schools. *Linguistics and Education*, 8(1), 49–84. [https://doi.org/10.1016/s0898-5898\(96\)90006-6](https://doi.org/10.1016/s0898-5898(96)90006-6)
- Lin, A.M.Y. (1999). Doing-English-lessons in the reproduction or transformation of social worlds? *TESOL Quarterly*, 33(3), 393–412. <https://doi.org/10.2307/3587671>
- Lin, A.M.Y. (2006). Beyond linguistic purism in language-in-education policy and practice: Exploring bilingual pedagogies in a Hong Kong science classroom. *Language and Education*, 20(4), 287–305. <https://doi.org/10.2167/le643.0>
- Lin, A.M.Y. (2015). Conceptualizing the potential role of L1 in CLIL. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 74–89. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000926>
- Lin, A.M.Y. (2019). Theories of trans/languageing and transsemiotizing: Implications for content-based education classrooms. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(1), 5–16. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1515175>
- Lin, A.M.Y. (2020). From deficit-based teaching to asset-based teaching in higher education in BANA countries: Cutting through ‘either-or’ binaries with a heteroglossic plurilingual lens. *Language, Culture and Curriculum*, 33(2), 203–212. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1723927>
- Lin, A.M.Y., & Liu, Y. (2020). *The S-G-M model: An integrated approach to critical multimodal discourse analysis* [Paper presentation]. Pokfulam Circle Research Group, University of Hong Kong.
- Lin, A.M.Y., & Motha, S. (2020). “Curses in TESOL”: Postcolonial desires for colonial English. In R. Arber, M. Weinmann, & J. Blackmore (Eds.), *Rethinking Languages Education: Directions, Challenges and Innovations* (pp. 15–35). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315107974>
- Lin, A.M.Y., Wu, Y.A., & Lemke, J., L. (2020). ‘It takes a village to research a village’: Conversations between Angel Lin and Jay Lemke on contemporary issues in translanguaging. In S. Lau & S. Van Viegen (Eds.), *Plurilingual pedagogies: Critical and creative endeavors for equitable language in education* (pp. 47–74). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-36983-5_3
- Love, N. (2014). The locus of languages in a redefined linguistics. In H.G. Davis & T.J. Taylor (Eds.), *Redefining linguistics* (pp. 53–117). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315880273>
- Lüdi, G., & Py, B. (2009). To be or not to be a Plurilingual Speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 154–167. <https://doi.org/10.1080/14790710902846715>
- Makoni, S., & Pennycook, A. (2012). Disinventing multilingualism: From monological multilingualism to multilingua francas. In *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 451–465). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203154427.ch25>
- Marshall, S. (2020). Understanding plurilingualism and developing pedagogy: Teaching in linguistically diverse classes across the disciplines at a Canadian university.

- Language, Culture and Curriculum*, 33(2), 142–156.
<https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1676768>
- Moore, D. (2006a). Plurilingualism and strategic competence in context. *International Journal of Multilingualism*, 3(2), 125–138. <https://doi.org/10.1080/14790710608668392>
- Moore, D. (2006b). *Plurilinguismes et école*. Didier.
- Moore, D., & Gajo, L. (2009). Introduction — French voices on plurilingualism and pluriculturalism: Theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 137–153. <https://doi.org/10.1080/14790710902846707>
- Myrstad, A., Hackett, A., & Bartnæs, P. (2020). Lines in the snow; minor paths in the search for early childhood education for planetary wellbeing. *Global Studies of Childhood*. <https://doi.org/10.1177/2043610620983590>
- New London Group (NLG). (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
<https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Odegard, N. (2012). When matter comes to matter: Working pedagogically with junk materials. *Education Inquiry*, 3(3), 387–400. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i3.22042>
- Pacini-Ketchabaw, V., Kind, S., & Kocher, L.L.M. (2017). *Encounters with Materials in Early Childhood Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315743257>
- Park, J.S.-Y., & Wee, L. (2013). *Markets of English: Linguistic capital and language policy in a globalizing world*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203120323>
- Pennycook, A. (2018). Applied linguistics as epistemic assemblage. *AILA review*, 31(1), 113–134. <https://doi.org/10.1075/aila.00015.pen>
- Pennycook, A., & Makoni, S. (2019). *Innovations and challenges in applied linguistics from the global south*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429489396>
- Piccardo, E., & North, B. (2019). *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788924351>
- Piller, I., & Cho, J. (2013). Neoliberalism as language policy. *Language in Society*, 42(1), 23–44. <https://doi.org/10.1017/S0047404512000887>
- Sharma, B.K., & Phyak, P. (2017). Neoliberalism, linguistic commodification, and ethnolinguistic identity in multilingual Nepal. *Language in Society*, 46(2), 231–256.
<https://doi.org/10.1017/S0047404517000045>
- Shin, H. (2006). Rethinking TESOL from a SOL's perspective: Indigenous epistemology and decolonizing praxis in TESOL. *Critical Inquiry in Language Studies*, 3(2), 147–167. <https://doi.org/10.1080/15427587.2006.9650844>
- Smythe, S., Hill, C., Dagenais, D., Sinclair, N., & Toohey, K. (2017). *Disrupting boundaries in education*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108234931>
- Sohn, B.-G., & Kang, M. (2021). “We contribute to the development of South Korea”: Bilingual womanhood and politics of bilingual policy in South Korea. *Multilingua*, 40(2), 175–198. <https://doi.org/10.1515/multi-2020-0034>

- Thibault, P.J. (2011). First-order languaging dynamics and second-order language: The distributed language view. *Ecological Psychology*, 23(3), 210–245.
<https://doi.org/10.1080/10407413.2011.591274>
- Toohey, K., Smythe, S., Dagenais, D., & Forte, M. (Eds.) (2019). *An ontoethics of languages and literacies pedagogies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429491702>
- Tupas, R. (Ed.). (2015). *Unequal Englishes: The politics of Englishes today*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137461223>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Vertovec, S. (2010). Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity. *International Social Science Journal*, 61(199), 83–95. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2010.01749.x>
- Waterhouse, M. (2021). Art, affect, and the production of pedagogy in newcomer language classrooms. *Language and Education*, 35(3), 268–284.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1846554>
- Zagre, A. (2013). *Méthodologie de la recherche en sciences sociales*. L'Harmattan.

Les approches plurilingues,
trans/*linguaging*/sémiotisation /

The plurilingual, trans/*linguaging*/
semiotizing stance

Yiqui Liu

Kivu Itoi

Fay Chen & Wenli Tsou

Christelle Hoppe

Pedagogy of multiliteracies in CLIL:

Innovating with the social systems, genre and multimodalities framework

Yiqi Liu

liuyiqi@eduhk.hk

Education University of Hong Kong

Abstract

More than two decades after the conceptualization of “A pedagogy of multiliteracies” (PoM) by the New London Group (1996), the world has witnessed much pedagogical innovation in literacy education and radical technological advancement. However, few studies have shed light on how PoM can be actually practiced in non-western contexts. To fill this gap, this article proposes the social systems, genre and multimodalities framework as an instructional toolkit to practice PoM in English as an additional language contexts. To this end, the learning process of 240 Hong Kong secondary school students enrolled in an English-medium small private online course was investigated. The results show that PoM helps the students construct new learner identities and facilitates their content and language knowledge development. My study suggests that PoM can be enriched by offering students practical analytical toolkits and a multimodal autonomous learning environment.

Key words: pedagogy of multiliteracies, content and language learning, self-directed learning, small private online course, popular culture

Résumé

Plus de deux décennies après la conceptualisation de la pédagogie des multilittératies (PdM) par le New London Group (1996), le monde a été témoin de nombreuses innovations pédagogiques et avancées technologiques. Cependant, peu d'études ont révélé comment pratiquer réellement la PdM dans des contextes non occidentaux. Pour combler cette lacune, cet article propose le cadre théorique systèmes sociaux, genre et multimodalités pour pratiquer la PdM dans des contextes où l'anglais est une langue additionnelle. À cette fin, le processus d'apprentissage de 240 élèves du secondaire de Hong Kong inscrits à un petit cours privé d'anglais en ligne conçu avec la PdM a été étudié. Les résultats montrent que la PdM aide les étudiants à construire de nouvelles identités d'apprenants et facilite le développement de leur apprentissage de contenu, ainsi que leurs compétences linguistiques. Mon étude suggère que la PdM peut être enrichie en offrant aux étudiants des outils analytiques pratiques et un environnement d'apprentissage multimodal autonome.

Mots-clés : pédagogie des multilittératies, apprentissage intégré du contenu et des langues, apprentissage autodirigé, petits cours privés en ligne, culture populaire

摘要

在新倫教學派提出「多元識讀教學法」(PoM)後的二十多年,科技蓬勃進步,教學創新層出不窮,但似乎鮮有探討在非西方環境中如何實踐多元識讀的研究。在此背景下,本文提出在以英語為附加語言環境中進行多元識讀教育的框架“SGM”。為此,本文以SGM框設計一個以英語為教學媒介的小規模限制性在線課程(SPOC),並研究240位香港中學生參加此在線課程的學習過程。結果表明,多元識讀教學法可助學生建構新的學習者身份並促進其學科知識和外語能力的發展。本文最後建議多模態的分析框架及多模態自主學習環境可豐富、提高多元識讀教育的效能。

關鍵字: 多元識讀能力, 內容與語言整合學習, 自我導向學習, 小規模限制性線上課程, 流行文化

Introduction

Literacy, generally defined as the ability to read and write, constitutes a set of skills that are essential for academic and life success. To support literacy development is therefore one of the primary objectives of school education. The 21st century witnessed rapid development of digital and mobile technologies, including the internet and social media, which have drastically changed the nature of texts and literacy practices (Lankshear & Knobel, 2006). In contrast to written texts with language being the main semiotic resource, there has been a wide variety of texts and literacy practices which are often multimodal, and produced and distributed electronically. In other words, students need to be equipped with new reading and writing skills. It was against this background that the New London Group (NLG) proposed an international project of “A pedagogy of multiliteracies” (PoM) to embrace the multiplicity of communication channels (hence “literacies”) and propose that students need to learn and innovate patterns of meaning-making practices with *situated practice*, *overt instruction*, *critical framing* and *transformed practice* (NLG, 1996, pp. 85–88). However, few studies have shed light on how PoM can be actually practiced nor students’ experience with PoM outside of the English-speaking countries, particularly in content subject classrooms. Additionally, it is found that students and teachers outside the English-speaking countries do not see how multiliteracies pedagogy could be compatible with the local education contexts (e.g., Kohnen & Adams, 2019).

In view of such a research gap, in this study I shall address these issues by innovating with a pedagogical and analytical framework to practice PoM with English as an additional language (EAL) students from Hong Kong in a content and language integrated learning (also known as English-medium instruction in Hong Kong) small private online course about popular culture. The course

featured a stronger component on content knowledge while also having subject specific English support in the forms of glossary at the end of each session (i.e., unit of work) and a built-in online English-Chinese dictionary. Inspired by critical discourse analysis, cultural studies and systemic functional linguistics (SFL; Halliday, 1985), the social systems, genre and multimodalities (SGM) framework and resource kit (Lin & Liu, 2020) were developed for scaffolding EAL students' critical analysis of popular cultural texts. I will also analyse how the students respond to the SGM framework (Lin & Liu, 2020) and explore its effectiveness in improving students' second language, content knowledge and critical awareness development in achieving the principles of PoM.

Content and language integrated learning

In recent decades of globalisation, bilingual academic programs where teaching and learning are conducted in students' second language (L2) have become popular in different parts of the world for their potential in fostering students' multilingual and multicultural development. Content and language integrated learning (CLIL) in which "a foreign language is used as a tool in the learning of a non-language subject in which both language and the subject have a joint role" (Marsh, 2002, p. 58) is one such approach. Research regarding teaching and learning of CLIL in various sociolinguistic settings has revealed considerable challenges in curriculum planning and classroom teaching (e.g., availability of teaching resources, amount of teaching time and students' learning diversities). One major issue has to do with challenges to study the language as a foreign language (Meyer et al., 2015).

Recent developments in CLIL have benefitted teachers and students with the conceptualization of translanguaging (García & Li, 2014) by making content and language learning more explicit with the spontaneous multilingual, multisensory and multimodal meaning-making processes that transcend the named language boundaries (e.g., Lin & He, 2017; Liu, 2020). Echoing with Halliday's (2013) "trans-semiotic view," Lin (2015) has coined the notion of *trans-semiotizing* as further a development of translanguaging, which is used to describe "a whole spatial repertoire of visuals, human bodies, gestures, eye-gaze, etc." using verbal as well as non-verbal meaning-making resources within and beyond the sign maker (Lin, 2019, p. 11). In multilingual and multicultural settings, translanguaging and trans-semiotizing are found to serve important pedagogical and social functions (Lin & He, 2017); providing pedagogical scaffolding for learning both content knowledge and academic language as well as affording identity and culture affirmation. For example, in Hong Kong junior secondary classrooms, Liu (2020) has delineated the feeling-meaning making in CLIL classrooms by coordinating the prosodic features and bodily movements and drawing upon the classroom clock, the screen, visualizer

and worksheets, suggesting that translanguaging and trans-semiotizing should be incorporated as planned, systematic pedagogy for teaching and learning in CLIL. Another example is work by He and Lin (2020) that shows that Hong Kong teachers facilitated the South Asian minoritized students' development of disciplinary literacy skills using systematically integrated multimodal and multilingual support afforded by the multimodalities/entextualization cycle (MEC) in CLIL classes. However, there is a lack of research on how best to encourage students' explicit and optimal use of their whole semiotic repertoires in CLIL. In light of the close relationship between pedagogical practice and learning outcomes, such an area is worth research attention in order to augment our knowledge of the use of multimodalities as a potentially effective teaching approach in CLIL classrooms.

Achievement and issues with pedagogy of multiliteracies (PoM)

More than two decades after the New London Group's conceptualization of PoM, the world has witnessed unprecedented change of socio-political conditions and radical technological advancement. PoM proposes integrating four principles in teaching and learning: situated practice (i.e., connecting to students' everyday practices); overt instruction (i.e., explicit teaching of new concepts and knowledge); critical framing (i.e., engaging students in unpacking the underlying, implicit meaning); and transformative practice (i.e., transforming particular meaning-making patterns from one text to another) for social justice in education.

PoM has advanced and revolutionized the ways in which literacy is understood and taught in different parts of the world. Critical literacies and multiliteracies have also once been at the forefront in the Australian National curriculum reform and pedagogical innovations in foreign or heritage language instruction (e.g., Giampapa, 2010; Kuo, 2012; Leander & Boldt, 2012; Angay-Crowder et al., 2013; Ruan, 2015; Kim & Xing, 2019). In particular, the guiding framework of the *four resource model of literacy* (Freebody & Luke, 2003) has been used for improving curriculum and instruction in many parts of the world. A gender critical literacy program at a university in Taiwan following the four-resource model, for example, has been found to be effective in engaging first-year English as a foreign language (EFL) university students to actively rethink gender roles. However, it is also suggested that more popular cultural texts from students' lives can be used in the classroom and that the uniqueness of students and experiences should be at the centre of such programs (Kuo, 2012). As another example, a digital storytelling summer programme which was designed based on the four elements of PoM and involved written narrative, orchestration of text, image and sound, and reflection was found to be an empowering venue for second-language learners and teachers

as they were allowed to recreate their multilingual and multicultural identities (Angay-Croder et al., 2013).

However, few studies have shed light on how PoM can be practiced nor students' experience with PoM outside of English-speaking countries, particularly in content subject classrooms. Additionally, it has been found that students outside the English-speaking countries do not see how multiliteracies pedagogy could be compatible with the local education contexts (Kohnen & Adams, 2019). For example, in English lessons in Mainland China designed with frameworks of SFL and PoM, it was found that although the new media resources facilitated situated practice and transformed practice, the overall lessons were fraught with imitation of "native" pronunciation and decontextualized grammar drilling, thus lacking in critical framing and transformed practice (Qi et al., 2015). Kim and Xing (2019) also provide evidence that the challenges of practising PoM in teaching Chinese literacy to culturally and linguistically diverse students in Canada would result in a lack of critical framing and transformed practice. English language teachers in Mainland China were also reported to encounter problems when enacting PoM in English lessons in Mainland China. These problems included limited exposure to English, limited life experience and subject knowledge, limited questioning skills, limited information and technology skills and devices, and limited teamwork skills. As a result, they yearned for more practical guidelines and professional support for practicing PoM amid the national curriculum reform which was enacted in 2011 (Sun, 2019). In other words, with technological advancement, the challenge to practicing PoM was not about the "what" (i.e., what resources to use) but the "how" (i.e., how to use such resources) of PoM, which points to the need for developing feasible practical frameworks of PoM and systemic research on multiliteracies pedagogy.

The social systems, genre, and multimodalities framework

Inspired by the four principles of PoM, critical discourse analysis, cultural studies and SFL, the SGM framework and toolkits have been developed for scaffolding EAL students' critical analysis of popular cultural texts by the teaching team of a general education course on critical readings of popular culture at the University of Hong Kong (Lin & Liu, 2020) and later refined in a small private online course (SPOC) based on similar content. In the SGM framework, the social systems (i.e., "S") refer to the institutions, social relations, social values and subjectivities constructed in the popular culture text; the genre (i.e., "G") refers to the typical patterns of organizing meanings for the audience; and the meaning-making resources (i.e., "M") include the narrative, the language features and multimodal features (e.g., the kinetic features and cinematography) (Figure 1).

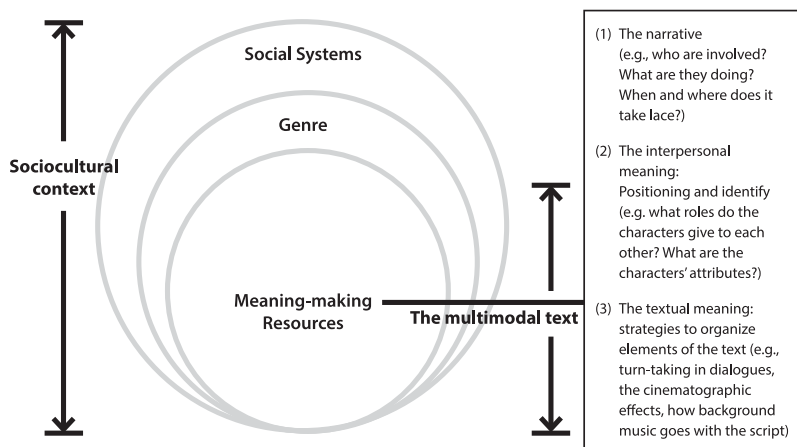


Figure 1

The SGM framework
(Lin & Liu, 2020)

Specifically in this study, the social systems refer to the social world created in the popular cultural texts that guide the audience to feel the feelings, dilemmas, conflicts or desires of the characters. Elements of the social systems refer to institutions (e.g., the political or economic systems), the social relations including the social, ethnic and gender groups, social values and subjectivities in the Foucauldian sense denoting the kind of “self” produced by the political and socialization forces of institutions and regulations. A genre is a typical way of organizing meanings for the audience, under which there can be sub-genres with typical features and organizing structures. The meaning-making resources are what makers and writers of pop cultural texts use to tell their story and to engage and impress the audience. Examples of meaning-making resources include film-making language/techniques such as the use of different types of shots, camera angles, editing techniques and linguistic techniques such as designing different speaking/speech styles (Table 1). In the course students were guided to observe how these techniques were used in the text and the effect on the audience or how it could be done differently with a different impact. The SGM framework (Lin & Liu, 2020) has potential in realizing three key aspects of PoM: overt instruction can be realized by making explicit the multimodal resources (i.e., “M”) employed in the pop cultural texts; critical framing can be realized by engaging students in relating the multimodal resources to the social systems (i.e., “S”); and transformed practice can be realized when students are equipped with knowledge about pop cultural genre elements and structures and critical awareness of embedded ideologies. The aspect of situated practice can

Table 1

The SGM framework in the SPOC
(Lin & Liu, 2020)

Components of the SGM framework	Meaning
S (social systems)	the institutions (e.g., the political or economic systems), social values and subjectivities
G (genre)	a typical way of organizing meanings for the audience, under which there can be sub-genres with typical features and organizing structures
M (meaning-making resources)	meaning-making resources employed, including the narrative, the interpersonal relationship among the characters, the turn-taking in dialogues, the cinematographic techniques and the background music.

be realized by the SPOC platform itself as it connects to students' prior everyday experience of using e-learning tools, online discussion forums and video sharing platforms which are key components of the SPOC.

Method

This research was part of a university's large-scale teaching development project. The project aims to facilitate and improve technology-enriched teaching and learning including developing and offering massive open online courses (MOOCs) and SPOCs. The offering of the SPOC concerned (Critical Reading for Popular Culture) lasted for 13 months from December 6, 2016 to January 31, 2018 on Open edX, during which the SPOC was offered twice, first mainly to Grade 10 or 11 (Form 4 or 5) students from English-medium secondary schools and then mainly to those from Chinese-medium secondary schools. Another reason why students from Chinese-medium secondary school were enrolled in the study as the second group of learners was because they were usually considered less capable to learn content subjects via English in view of their lower overall academic performance at primary school. Ethical approval with informed consent forms was obtained by school teachers and students who agreed to join the research component of the SPOC project.

The SGM framework and toolkit (Lin & Liu, 2020) were used in the SPOC in designing curriculum for different popular culture texts and guiding students' critical analysis of popular cultural works. The SPOC had five sessions,

HKU Online Learning HSHU9046 Critical Readings of Popular Culture

Courseware Course Info Discussion Progress Instructor

search Q

- Welcome
- Mini-movie Commercials
- Movies
- TV Dramas
- Print Advertisement
 - What Is Print Advertisement Quiz due Jan 02 2017 at 23:59 HKT
 - Analysing Print Advertisement Quiz due Jan 02 2017 at 23:59 HKT
- Final Assignment

PRINT ADVERTISEMENT

Advertisement is everywhere in our daily life. Have you ever decided to do something just because you had seen an attractive advertisement?

In this session, we will get to know how print advertisement came into being, and what function it serves. From there, we will learn to analyse print advertisement using SGM framework.

PRINT ADVERTISEMENT

0:00 / 0:00 Speed 1.0x

Welcome to print advertisements!
We have grown up with advertisements.
Well, who hasn't?
But what is a print

TRUE OR FALSE (2 points possible)

The original purpose of advertisements were for branding.

True

False

Figure 2

The SPOC interface
(Lin & Liu, 2020)

each of which offered three to four short lecture video clips in English (with subtitles), short quizzes, explanation on relevant cultural studies theories in English, exemplars of the final assignment and an online discussion forum (Figure 2). At the end of the SPOC, students were engaged in collecting samples of multimodal popular cultural texts in various genres such as television dramas, advertisements, commercials, movies, fiction, pop music and new media genres and producing reflections and critical commentaries following the SGM framework (Lin & Liu, 2020). 240 EAL Hong Kong Chinese senior secondary

school students of differing academic achievement levels signed up for the SPOC. Therefore, the English-medium SPOC on popular culture was able to provide a rich data source to understand the praxis and effect of PoM in self-directed content and language integrated learning. The study thus attempts to address the following questions:

1. What were the processes through which the EFL secondary students learnt the content and language in the SPOC?
2. How effective was the PoM realized via the SGM framework in facilitating development of students' content and language knowledge in the SPOC?

At the beginning of the SPOC, students were invited to voluntarily attend a semi-structured interview about their perceptions of learning English and studying English-medium content subjects or CLIL. After submitting their assignments, they were also invited to attend a second semi-structured interview with guiding questions identical to the first one. All interviews were conducted in Cantonese, the students' home language, transcribed and translated by the research team. For confidentiality reasons, all student and teacher names are replaced by pseudonyms. The interview data and the assignments were collected and analysed with SFL (see Table 2 for the scheme for analysing discourse data). Specifically, discourse analysis on the interview data will focus on language features constructing the experiential and interpersonal meaning (e.g., what the students thought about learning and their evaluation on themselves) while the analyse on student works will also examine the textual meaning (i.e., the organization of meaning-making resources) to evaluate their multiliteracy development in English. In what follows, I will present discourse analyses of the individual interview and assignment data which showcase some of the learners' everyday language practice (Spolsky, 2009) and delineate the emergent themes which are manifested in their learning processes.

Results

Students' learning process and their responses to the interviews demonstrated a series of practices entraining multiple semiotic resources and responding to principles of PoM. Two female students in the SPOC, Emily and Adele were chosen as the focal participants in the analyses of interviews, the discussion form and the writing assignment as they participated in all the learning and research activities of the project (including the pre- and post-interviews, the forum discussion, after-reading exercises and the writing assignment) although other learners' learning processes were also examined. Both of them came from the same traditionally Chinese-medium secondary school in the second

Table 2

Scheme for analyzing discourse data
(Fang & Schleppegrell, 2010, p. 593)

Questions about text	Types of meaning	Functional language analysis strategies
Content: What is going on in this text? Who does what to whom, how, when, and where?	Experiential meaning	Analyze process types with accompanying participants and circumstances
Organization: How is this text organized?	Textual meaning	Analyze clause themes Analyze cohesive devices such as pronouns and conjunctions
Style/voice: How does the author of this text interact with reader? What is the author's perspective?	Interpersonal meaning	Analyze mood Analyze modality Analyze word choices

run of the SPOC and were identified as hard-working mid-achieving students by their teacher.

Active participation from learners with less CLIL experience

In order to obtain an overview of all the learners' learning processes (research question 1), learning analytics data or quantitative metrics about learners' activities generated by the online course system (Clow, 2013) was retrieved from the YouTube page where most of the lecture video clips were saved and the Open edX where the SPOC was operated. It was found that the learners recruited from the traditionally English-medium senior secondary schools in the first presentation of the SPOC had better performance in content and language attainment in the assessment tasks. For example, an English-medium secondary school student used a variety of linguistic resources (see Figure 3 for part of the analysis made by the learner) to construct patterns of interpersonal and textual meanings characteristic of English academic writing: abstract nouns (e.g., "psychological struggles," "affinity" and "climax") and cohesive devices (e.g., "due to" and "however") to connect complex ideas in a combination of coordination and subordination. However, their activity on the platform was significantly less active than learners from Chinese-medium senior secondary schools in the second run of the SPOC.

Specifically, learners from Chinese-medium senior secondary schools in

Critical Analysis on Movie 200 Pounds Beauty

200 Pounds Beauty, a famous Korean movie produced by *KM Culture* and *REALise* in 2006. It describes the psychological struggles of an overweight girl, Hanna, who tries to undergo plastic surgery for a complete change of her outlook. Originally Hanna is a backstage singer for Amy, a beautiful lady with poor voice and limited musical talent. She always dreams to be a front-stage singer but she knows it is impossible due to her appearance and huge body size. She is still satisfied with her job as she naively thinks that Sang-Joon, the handsome music producer, will admire her voice as long as she puts full effort on singing. However, it is only a one-side love. During the birthday party of Sang-Joon, Hanna notices that she is just a product for making money but has no meaning to Sang-Joon at all. This dealt a severe blow to her self-esteem and leads to her thought of undergoing plastic surgery. After this successful turning, she becomes an elegant lady and is invited to be the front-stage vocalist. The movie ends with Hanna discloses her secret.



At the start of the story, the movie focuses on the personalities of Hanna and Amy, by taking many close shots on their actions, so as to show the differences between them. It creates a contrast between them, emphasizing inequality in appearance: Hannah has talent in singing while Amy does not. Hannah is willing to work hard and treat others by heart while Amy is self-centered and bad-tempered, but it turns out Amy gains more opportunities due to her appearance. This brings audience an ironic fact that in the society one's face or body shape determines his/her fate.

When the story introduces Sang-Joon, Hanna's one-sided lover, it even creates a lowly image of Hanna. Sang-Joon has no feeling towards Hanna but Hanna is willing to devote all her effort on music only wants to gain recognition from him. An affinity is built up from Hannah to the audience due to her purity in character, which makes the audience to follow the feelings of Hannah.

The climax of the story begins when Hannah listens to the whispering between Amy and Sang-Joon during Sang-Joon's birthday party. "You think I like her? Be grateful she's coming to us. Then teach her a lesson. Why are you crying? Hannah is the one to be crying. She is

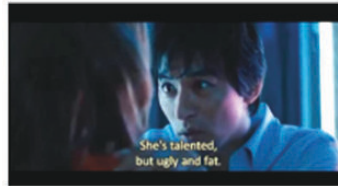


Figure 3

An example of the SGM critical analysis

the second run invested more time and effort on the online CLIL learning. Although the enrollment number was lower in the second run (30 in the second run vs 210 in the first), there was a much higher percentage of active learners who attempted at least one quiz (i.e., 57% in the second run vs 29% in the first run) and course completers who got over 60% for quizzes (i.e., 33% in the second round as compared to 7.6% in the first run) among the second-run enrollees, who came from traditionally Chinese-medium secondary schools (Table 3). Additionally, nearly half of the registered learners from traditionally Chinese-medium schools submitted the critical analysis/reflections and spent much more time per visit (i.e., 85:06 minutes). In the first run, each registered learner visited the platform webpages about 30 times on average while in the second run the average number of visits per learner amounted to about 88 times.

Table 3

Summary of the first and second run of the SPOC

	First run	Second run
Enrollment	210	30
Active learners	60 (about 29%)	17 (about 57%)
Course completers	16 (7.6%)	10 (33%)
Assignment submission	5 (2.3%)	13 (43.3%)
Total visits	6,348	2,656
Average time per visit	15:51 minutes	85:06 minutes

The semi-structured interview

Semi-structured interviews were carried out with the students before and after the SPOC learning to understand the learners' learning process (research question 1). Before the SPOC, students showed strong motivation in learning the English subject but revealed their low self-efficacy in learning. They would associate learning English literacy mainly with exam preparation. Some of them also expressed a dislike for learning English-medium subjects, but in spite of this expressed willingness to improve their performance in these subjects. The following four excerpts showcase Adele's perceptions about her learning experience and capability before the SPOC.

Instrumental goals of improving English skills

During the interviews before the SPOC, this group of secondary students constantly expressed their instrumental goals of learning English in order to fulfil the minimum English requirement that is required to be admitted to government-

funded undergraduate programs. The following is an excerpt of the group interviews with Emily and Adele in which they framed the learning of English literacy skills solely as part of the preparation for university entrance exams.

Excerpt 1

Turn	Speaker	English translation	Cantonese utterances
1	Interviewer:	Do you like to learn English, why? And why do you like learning English?	妳鐘唔鐘意學英文?點解? 同埋鐘意嘅話點解?
2	Adele:	So-so I think. I mainly learn English because of the exams. But my English foundation is very poor. That's why I have to learn more English to improve. Also er the minimal requirement of the Hong Kong exam, the minimal passing grades are 3322. In order to fulfill this goal I have to learn English.	我覺得一般般啦。主要係其實為咗考試。但係我英文個底好差所以呢要學多啲、多啲嘅英文去增進下自己嘅英文。而且，呢，係香港考試，即係考試最低嘅合格率都係三三二二。為咗達到三呢個目標所以要學習英文。
3	Interviewer:	So how would you describe your English proficiency?	咁，呢，妳會點形容妳嘅英文水準?
4	Adele:	Very poor.	好差。
5	Interviewer:	Very poor? What do you mean by very poor?	好差?好差嘅意思啲係咩咩?
6	Adele:	Maybe around level two.	可能level two。
7	Interviewer:	You mean in DSE?	妳意思係DSE入面?
8	Adele:	Yes, in DSE.	DSE。
9	Interviewer:	Um, so do you want to improve it?	呃，咁妳想唔想 improve?
10	Adele:	Yes.	想。
11	Interviewer:	Why?	點解呀?
12	Adele:	For the sake of the examination.	為咗考試。
13	Interviewer:	Only for the exam?	淨係為咗考試?

...

Turn	Speaker	English translation	Cantonese utterances
14	Adele:	Yes. Because I think English is really difficult. Um ... Yep, also in Hong Kong, it's hard to find a job without good English skills.	係。因為我覺得英文真係好難。呃，係囉。而且係香港呢個地方如果無咗英文嘅話其實好難去搵工做。
15	Interviewer:	So have you tried any method to improve your English? And was that successful?	咁妳有冇試過咩方法或者技巧去改善妳嘅英文？同埋妳用嗰個方法成唔成功？
16	Emily:	Do more past exam papers.	做多啲past paper。
17	Adele:	Do more past papers. Yes, I mean do more exercise, on different aspects.	做多啲past paper。 啱係做多啲練習， 係唔同方面。

At the beginning of the excerpt, Adele described learning English as a means to fulfill the university entrance requirement of obtaining Level 3 in the English subject exam in the Hong Kong Diploma of Secondary Education (HKDSE), i.e., the minimum English language requirement for admission to government funded university in Hong Kong, and thus did not like learning English very much (Turn 2). She even mentioned it for three times, in Turns 2, 12 and 14. When subsequently asked about giving a self-evaluation of her English skills (Turn 3), Adele expressed an extremely negative view “very poor” (Turn 4) and specified it with a bare-pass grade (i.e., “level two” in Turn 6) of the English subject in HKDSE. While she expressed strong desire to improve her English skills, Adele also positioned English skills as something hard to obtain and yet necessary for finding jobs in Hong Kong (Turn 14). However, she reported that her way of improving English skills was limited to making prepare for exam and echoed Emily’s view when saying “do more past papers” in Turn 17. In so doing, Adele and Emily jointly constructed the experiential and interpersonal meanings associated with English literacy development as challenging and depressing exam paper drilling for better education and career prospects, resonating with the instrumental goal of many other EFL students learning English/English-medium studies (e.g., Liu, 2019; Tsui & Ngo, 2017). It can be seen that their understanding and imagination about English literacies not only revolved around the dominant print-based literacy, but was also mainly circumscribed by those assessed by the university entrance exam.

Desire to improve subject-specific English by joining the SPOC

When asked about her own academic English proficiency and how it could be improved, Adele expressed negative self-evaluation with regards to her English skills again and that her way of improving academic English was to attempt the SPOC in the study.

Excerpt 2

Turn	Speaker	English translation	Cantonese utterances
1	Interviewer:	So how would you describe, for example, your English proficiency in your content subjects?	咁妳會點樣去形容妳嘅學譽 如果啲content subject 嘅時候妳嘅英文程度?
2	Adele:	Very poor.	好差。
3	Interviewer:	Very poor again?	又係好差呀?
4	Adele:	This is a very realistic problem.	呢個係一個好現實嘅問題。
5	Interviewer:	OK, so do you want to improve it?	Ok, 咁妳想唔想去改善呢?
6	Adele:	Of course, or else I won't be, yep ... (Interviewer recall: interviewee's body gesture means "be here joining this program..")	當然, 如果唔係我都唔會。 係。

Prior to this excerpt, Adele revealed she also had experience of learning content subjects (i.e., one of her elective subjects such as business and accounting and financial studies) via English. Although she also negatively described her subject-specific English as very poor again (Turn 2), she used both her words and body language to communicate that the primary intention to join the SPOC was to improve her capacity and academic English to study English-medium content subjects.

Expanded understanding about English literacies

After the SPOC, the researcher also conducted a semi-structured group interview (with seven students in a group due to arrangement of the school teacher's arrangement) in a classroom of the Chinese-medium secondary schools. They described their learning strategies, such as watching the video clips with the subtitles and checking new words with the dictionary embedded in the courseware. In particular, Emily showed an expanded understanding of English lit-

eracies in appreciating the SPOC as a way to learn new content (“the cinematic techniques”) as well as the traditional print-based English literacy skills (i.e., “different English new words”) as opposed to a narrow imagination about English learning before the SPOC:

I think the videos let me learn more than English. For example, the cinematic techniques in the movies and strategies to attract the viewers. I also learnt lots of different English new words.

(Original Cantonese utterances: 我覺得嗰啲短片令我學識咗
啲其他嘢, 唔係淨係英文咯。比如話, 電影入面可以有啲麼野拍攝手
法啊, 比較吸引到人㗎。同理, 都係學識咗好多唔同嘅生字。)

[Emily, Group Interview 1]

In addition, some students were also seen taking initiative in making new usage of features of the SPOC platform (e.g., the English subtitles of short lecture clips that introduced theoretical concepts allowing for overt instruction). In particular, a male student, Vincent, described below how he developed his own self-study patterns and made the CLIL e-learning platform better suit his learning needs. He drew upon multimodal practices (e.g., “viewing the clips,” “track the subtitles” and “Google Translate”) to develop English multiliteracy skills (i.e., “the pronunciation and the rhythmic patterns,” “increase my vocabulary,” “practice using those new words” and “reading comprehension”) and broke away from the monolithic experiential meaning relation between English learning and exam paper drilling.

The benefit of using the SPOC is that I can track the subtitles while viewing the clips. I can also pay attention to the pronunciation and the rhythmic patterns. The speed of the videos is fast but there are lots of expressions worth studying, through which I can increase my vocabulary and motivation to learn. Besides, you need those sentence patterns and vocabulary when answering questions. If there are new words, you can try Google Translate and you may practice using those new words in doing reading comprehension on the SPOC.

(Original Cantonese utterances: 我覺得嗰啲短片令我學識咗
啲其他嘢, 唔係淨係英文咯。比如話, 電影入面可以有啲麼野拍攝手
法啊, 比較吸引到人㗎。同理, 都係學識咗好多唔同嘅生字。)

[Vincent, Group Interview 1]

Desire for scaffolding for print-based English literacy skills

In the comment above, the student pointed out that he could learn more about new academic English expressions with the multimodal lecture video clips (e.g., with images, sounds and subtitles) and then consolidate this knowledge

by completing other tasks on the SPOC. In so doing, he was not learning English in order to take exams and passively taught different exam-tackling skills (as those Emily and Adele described in the pre-SPOC interviews) but also an agentive learner with the awareness and capability for planning and implementing active language studies. However, another male student, Simon, voiced some negative views about the SPOC:

The videos there are interesting but I don't like the English subject much, particularly when I have to spend extra time, because my other school subjects take time, too. I would rather read long passages than learning via the SPOC videos. When learning English, I would focus on reciting vocabulary and sentence patterns, like those for argumentative essays and useful for writing composition and doing reading comprehension.

(Original Cantonese utterances: 影片係有趣, 但我自己唔係咁中意英文嘅, 因為要特登再擺時間。因為仲有其他科要再擺時間。睇片去理解, 不如睇篇文去理解。我會注重背vocab。背一啲 sentence patterns, 議論文果啲。對作文有用嘅, 同埋做 reading 嘅時候都會見到類似嘅。)

[Simon, Group Interview 1]

From the comment above, it could be seen that Simon constructed negative interpersonal meaning (“don’t like”) and semantic connection between the SPOC and the school English curriculum (“don’t like the English subject”) when asked to comment on his learning experience. He also showed strong preference for traditional print-based literacy skills (e.g., “I would rather read long passages than learning via the SPOC videos” and “focus on reciting vocabulary and sentence patterns.” He was therefore seen as rejecting the multimodal presentation of the subject content, embracing the print-based mode and the instrumental value of literacy education.

Final assignments and online discussion posts

In order to investigate the impact of PoM on the students’ language and content attainment in CLIL (research question 2), the final assignments (i.e., the critical analysis following the SGM framework) and the students’ posts on the SPOC’s online discussion forum were collected for a discourse analysis based on three aspects of SFL (i.e., the experiential meaning, the interpersonal meaning and the textual meaning). Although all learners who participated in the SPOC were required to submit a critical commentary written based on the SGM framework (Lin & Liu, 2020) about a pop culture text (e.g., a mini-movie commercial), not all students managed to formulate a complete analysis. While some students from the traditionally English-medium schools composed a detailed analysis, only one of the learners from the traditionally Chinese-medium school

was able to write up such an analysis (Figure 4). Although Emily and Adele only wrote reflections on the learning process instead of critical SGM analyses, their use of language in both the reflections and online posts (see Appendix) has made rich experiential, interpersonal and textual meaning in a way similar to that of academic English writing. In terms of the experiential meaning shown by the semantic domain, degree of specialisation and angle of representation, Emily used “movie,” “media,” “types of movies” and “movie-making” to construct the semantic meaning of “genre.” In addition, she used “culture values and knowledge” to respond to “social system” and “storyline,” “picture” and “the plot or certain words” to construct the component of “meaning-making resources” in the SGM framework (Lin & Liu, 2020). In the online posts, she drew upon both subject-specific and general academic vocabulary to discuss the movie stages, racism, orientalism and print advertisements, e.g., “set up,” “complications,” “aftermath,” “orientalism,” “racism,” “genocidal actions,” “institutionalized racism” and “intertextual light and background information.” In terms of angle of representation, it could be seen that she used mainly relational (e.g., “I think the movie is a great media to spread a positive message.”; “There are many types of movies,” “it is manifestation of culture values” and “It is not only made for fun”) and mental verbs (e.g., “I think”) (except the post describing a movie) for sharing her thoughts which resembles the process type pattern in research writing (e.g., Martínez, 2001). In terms of interpersonal meaning, she drew upon positive adjectives (e.g., “great” and “positive”), semi-formal language and the first person pronoun for discussing her thoughts to construct a positive and personalized authorial stance. In terms of the textual meaning, Emily deployed many more subordinated clauses (e.g., “produced by,” “were systematically massacred” and “based on their race or ethnicity”) as well as more abstract noun phrases (e.g., “perception, superiority of one race over another,” “ideologies,” “discrimination and prejudice” “action,” “narrative,” “types of the slogan” and “the rhetorical device”) in the online posts than in the reflection, thus making the online posts more abstract and technical than the reflection. This can be seen as being a result of receiving more modelling of academic language use from learning resources on relevant discussion topics.

In analysing Adele’s reflections and posts, we can see that although her English proficiency was lower than Emily’s, she still managed to express her feelings about completing the SPOC and her desires for learning English, contradicting her self-evaluation comment before the SPOC that her English proficiency was extremely low. Albeit with grammatical errors in writing, Adele discussed current socio-political issues and shared her feelings about them in English with some technical terms. This could be more cognitively and linguistically demanding than completing the English language subject exam papers,

Critical Analysis on the mini-movie commercial -True Move

The movie is about a boy who has been paid by a man when he was caught stealing medicine for his injured mother in a store and caught by the shopkeeper. 30 year later, the boy became a doctor. He saved the man who paid the money for him.-

Second, I will analyze this movie with the SGM toolkit. The story is very touching and educational. They were just a few civilians, because the little boy stole the medicine and had a conflict. The social situation in the old age of the film was not very good. Everyone was dressed in a very humble way, doing some small business. The light in the film is used very well, and the picture is dark yellow when the little boy is caught. When the little boy who became a doctor saved the man, he was photographed from the bottom and molded into a successful man. The shot from the bottom can create a sense of success, ability, and wisdom.-

Besides, the middle-aged man was willing to help people in any time, and was saved by the little boy later. I think it also sends a concept to the audience that the Thai people believe in fruit retribution. The little boy's role is portrayed as the character of gratitude. The man in the movie holds up a family, and it can be seen that the man's position in the society and in the family was more important than a woman.-

Background music is also one of the most important points that can drive the audience. For example, when the little boy was caught and the man fell ill, the

music was miserable and slow. And when men have enough money to operate, music is more cheerful. When music is heavy, the heart of the audience changes with the music.-

The movie is a symbol of the man cooking work. When he dropped the film cooking tool, it is a symbol of he fell ill. And it can be seen that the policy of the government was not perfect at that time. The poor people fell ill and had no proper funding. They could only live alive and wait for death. Overall, the movie is very easy to make the audience understand and it's educational, just like the end of the movie-giving is the best communication }

Figure 4

A high-achieving learner's final assignment in the second run

which Adele had previously taken as the sole purpose of learning English in the interview prior to studying the SPOC. For example, in her reflection, she positively discussed her gains in the course (i.e., the experiential and interpersonal meaning), e.g., learning some sociocultural knowledge as well as the positive values she learnt from the mini-movie commercials viewed in the course with cohesive devices, e.g., “firstly” and “secondly” and some abstract lexical items and nominalization, such as “sympathy” and “concerning” (i.e., the textual meaning). In the online post, she also deployed some subject-specific vocabulary, e.g., “neoliberalism,” “human rights,” “capitalism” in Post 1 and “elements of racism” in Post 2 while discussing her views with everyday experience. She was also seen using a range of modal expressions, “would,” “can” and “cannot.” Additionally, Adele still saw English as the primary means for upward social mobility after the SPOC learning, as can be seen in this statement: “I hope the course can make me improve my English because I think English is important for us to learn. It can help me to work well in the future.” However, she had already expanded her linguistic repertoire (e.g., using the subject-specific vocabulary item such as “neoliberalism”) beyond the required knowledge of the English subject exam.

***Discussion and implications:
Developing an autonomous space with rich scaffolding for authentic
meaning-making in CLIL***

The learning analytics data, interviews, students' written work and discussion forum posts reveal that PoM, as realized by the SGM toolkit (Lin & Liu, 2020) and the SPOC, has important positive outcomes for facilitating content and language integrated learning with a group of EFL secondary school students in a non-western context. The SPOC and the SGM toolkit (Lin & Liu, 2020) have facilitated the EFL learners to recognize the multiplicity of meaning-making channels. In particular, it should be noted that the learners from the second run of the SPOC actually faced twice the amount of unfamiliarity and challenges: from learning the subject knowledge in a less familiar language, i.e., English, and from the rather unfamiliar content of the SPOC. Particularly, each session of the SPOC began with familiar everyday pop culture texts but concluded with abstract critical cultural studies theories and concepts that were seldom seen in most secondary school curricular. However, a large proportion of these students managed to complete the course. In addition, they were learning in a stressful, hypercompetitive education system, with the pressure of obtaining a high enough grade in the university entrance examination lingering in their mind everyday (as communicated by Adele, Emily and their classmates in the interviews) and they were constantly considered less capable in view of their overall academic performance to benefit from English-medium instruction. However, their achievements and performance in the PoM-inspired SPOC have destabilised such stereotypes about medium of instruction in Hong Kong. As indicated by the learning analytics, they were earnestly engaged in studying the cultural studies knowledge in the English-medium SPOC, strategically planning their learning schedule (e.g., visiting the SPOC platform every few days rather than just before the closing date) and judiciously arranging their learning activity sequence for learning and practicing new academic English and content knowledge (as evidenced by Vincent in the interview), demonstrating their potential and capability to not just learn English but also to learn other content through effectively. Although they were not yet able to write extended critical analysis on pop culture examples, many of them managed to formulate critical reflections on race, class and gender ideologies embedded in multimodal semiotics and everyday life. In so doing, they managed to challenge the identity binaries and social positioning (Bucholtz & Hall, 2010) incurred by the schooling system (i.e., more capable English learning at English-medium schools vs less capable English learners learning at Chinese-medium schools) by constructing multiple, heterogeneous learner and audience identities and widening their engagement with English literacies: from a less capable stu-

dent studying English only for passing university entrance exams to an active learner who takes ownership of learning English and English-medium subjects and expresses inner voices via English and different modalities.

The results suggest that PoM realized in the form of the SGM framework (Lin & Liu, 2020) in a self-directed learning space helps students to imagine new learner/audience identities, enhance individual agency in content and language learning, facilitate critical awareness and increase their academic English knowledge. This study provides evidence that the PoM proposed by the New London Group is still current, not only in learning literacy, but also in learning content subjects. However, as demonstrated by the implementation of the SPOC with the SGM toolkit (Lin & Liu, 2020), it can be enriched in the following ways: (1) providing school teachers and students with detailed frameworks and practical toolkits to unpack the multimodal texts; (2) providing an autonomous and scaffold-rich learning space for designing their own learning and making genuine meaning where students can explore their own learning pathway and communicate their inner voice, love, hate and desires aside from what and how the dominant schooling system and the high-stake examinations desire them to learn, read and write. In such an autonomous space designed with PoM, there are multimodal learning materials and toolkits for unpacking such materials, but it is up to learners to explore, arrange and define what they are doing. Such a space for autonomous learning and authentic meaning-making in CLIL and English literacy curricula may seem unstructured and chaotic in the first place, but it enables learners to freely develop semantic relations between the known and the unknown that sustains their critical literacy development. However, due to the limitation of sample size and time constraint of the current study, future research is needed to examine the effectiveness of the SGM framework (Lin & Liu, 2020) in CLIL in other regional or national contexts.

References

- Angay-Crowder, T., Choi, J., & Yi, Y. (2013). Putting multiliteracies into practice: Digital storytelling for multilingual adolescents in a summer program. *TESL Canada Journal*, 30(2), 36–45. <https://doi.org/10.18806/tesl.v30i2.1140>
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2010). Locating identity in language. In C. Llamas and D. Watt (Eds.), *Language and identities* (pp. 18–28). Edinburgh University Press.
- Clow, D. (2013). An overview of learning analytics. *Teaching in Higher Education*, 18(6), 683–695. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.827653>
- Fang, Z., & Schleppegrell, M.J. (2010). Disciplinary literacies across content areas: Supporting secondary reading through functional language analysis. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(7), 587–597. <https://doi.org/10.1598/JAAL.53.7.6>

- Freebody, P. & Luke, A. (2003). Literacy as engaging with new forms of life: The “four roles” model. In G. Bull and M. Anstey (Eds.), *The literacy lexicon* (pp. 51–66). Pearson Education.
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave MacMillan. <http://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Giampapa, F. (2010). Multiliteracies, pedagogy and identities: Teacher and student voices from a Toronto elementary school. *Canadian Journal of Education*, 33(2), 407–431.
- Halliday, M.A.K. (1985). *An introduction to functional grammar*. Arnold.
- Halliday, M.A.K. (2013, October 23). *Languages, and language, in today's changing world* [Research seminar]. University of Hong Kong.
- He, P. & Lin, A.M.Y. (2020). Translanguaging and trans-semiotizing approaches to content and language integrated learning (CLIL): Innovating with the multimodalities-entextualization cycle (MEC) preparing our students for a rapidly evolving world. *JACET Selected Papers*, 7(2020), 55–88. https://www.jstage.jst.go.jp/article/jacetselectedpapers/1/0/1_55/_pdf
- Kim, M., & Xing, X. (2019). Appropriation of affordances of multiliteracies for Chinese literacy teaching in Canada. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/s41039-019-0095-2>
- Kohnen, A.M., & Adams, B. (2019). Teaching multiliteracies to Chinese students: Challenges and insights. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 68(1), 355–374 <https://doi.org/10.1177/2381336919870262>
- Kuo, J.-M. (2012). When Cinderella goes to college: A gender awareness activity from a critical literacy perspective. *Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures*, 20, 1–25. <https://doi.org/10.29716/TKSFL.201212.0001>
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). *New literacies: Everyday practices and classroom learning*. 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>
- Lin, A.M.Y. (2015). Conceptualizing the potential role of L1 in content and language integrated learning (CLIL). *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 74–89. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000926>
- Lin, A.M.Y. (2019) Theories of trans/languageing and trans-semiotizing: Implications for content-based education classrooms. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(1), 5–16. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1515175>
- Lin, A.M.Y., & Liu, Y. (2020). *The S-G-M model: An integrated approach to critical multimodal discourse analysis* [Paper presentation]. Pokfulam Circle Research Group, University of Hong Kong.

- Liu, A.M., & He, P. (2017). Translanguaging as dynamic activity flows in CLIL classrooms. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 228–244. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1328283>
- Liu, Y. (2019). Exploring bilingual learners' desires in English-medium studies: Evidence from a Thai private bilingual school. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1631750>
- Liu, Y. (2020). Translanguaging and trans-semiotizing as planned systematic scaffolding: Examining feeling-meaning in CLIL classrooms. *English Teaching & Learning*, 44(2), 149–173. <https://doi.org/10.1007/s42321-020-00057-z>
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE-The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. European Commission. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47616/1/david_marshall-report.pdf
- Martínez, I.A. (2001). Impersonality in the research article as revealed by analysis of the transitivity structure. *English for Specific Purposes*, 20(3), 227–247. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(00\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(00)00013-2)
- Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K., & Ting, T. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning — mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 41–57. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000924>
- 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>
- Qi, Y.J., Sun, Y., & Feng, D.Z. (2015). New media and English language teaching in China: A case study based on multiliteracies pedagogy. *TESOL International Journal*, 10(1), 149–160.
- Ruan, Q. (2015). Cultivating English learners' critical literacy in mainland China through the four resources model in blended learning. [PhD dissertation, University of Hong Kong]. HKU Scholars Hub. <http://hub.hku.hk/handle/10722/222361>
- Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge University Press.
- Sun, L. (2019). *A critical narrative inquiry of English teachers' experiences of enacting a pedagogy of multiliteracies in China* [PhD dissertation, University of Western Ontario]. Electronic Thesis and Dissertation Repository. <https://ir.lib.uwo.ca/etd/6195>
- Tsui, A.P., & Ngo, H. (2017). Students' perceptions of English-medium instruction in a Hong Kong university. *Asian Englishes*, 19(1), 57–78. <https://doi.org/10.1080/13488678.2016.1230484>

Appendix:**Emily's and Adele's commentaries and online forum posts**

[Author's note: The errors and mistakes in students' writing are left intact.]

MOVIE (Final assignment written by Emily)

I think the movie is a great media to spread a positive message. There are many types of movies, for example, action, comedy, horror... The viewer can gather as much as they need. Also, we can know more about other country landscapes, humanities, customs, and even some the newest technology of movie-making.

What is the role of the movie? It is not only made for fun or relaxation but also it is manifestation of culture values and knowledge. Some movies are teaching us in both positive and negative ways so it can help us reflect on ourselves. We will be touched by the plot or certain words in the movie to get to know more philosophies on life which can give ourselves inspiration. We cry and laugh at the progress of the storyline which shows that the film not only brings me the stimulus of the picture, but also the emotional resonance.

Post 1 by Emily (2018-01-31, 10:53:23)

Q2: Can you identify the six stages in the "Hollywood Movie Formula" with your favorite movie? Answer: "Get Out" is a 2017 American horror film written and directed by Jordan Peele.

Set up: Black photographer Chris Washington reluctantly agrees to meet the family of his white girlfriend Rose Armitage.

New situation: Chris Washington and his girlfriend Rose Armitage drove to hometown of Rose's suburban town over the weekend and Chris thought his skin color will be the of her family's discrimination. Fortunately, they aren't and very friendly and wanted to rest assured. One night, Rose's mother uses hypnosis made him quit smoking.

Progress: Chris observed that the demeanor of Georgian black housekeeper Joe King and black Gardett Walt was rather weird and Dozens of wealthy white people arrive for the Armitages' annual get-together. They take an interest in Chris. While Chris was away, Dean held a mysterious auction for Chris, while a blind art dealer, Jim Hudson, auctioned the auction.

Complications and higher stakes: Chris realize the problem and while he are packing to leave, Chris finds photos of Rose in prior relationships with black people, including Walter and Georgina. Chris felt a feared after reading, want to leave the house quickly, but when he came to the door, Rose and the family finally showed up and banned him from leaving the house, and Chris also fail sleep because of hypnotized.

Aftermath: Chris get out the risk smoothly and kill their family step by step for his life. Chris begins to strangle Rose, but stops. Rod arrives in a police car and Chris drive away.

Post 2 by Emily (2018-01-31, 12:14:05)

Orientalism: Mulan (1998 film) is a 1998 American animated musical action comedy-drama film produced by Walt Disney Feature Animation for Walt Disney Pictures. That movie which is written by west and about a legend in China which are written by west. Also, the Chinatown exists throughout the world, including Asia, Australia, the Americas, Africa and Europe. It includes Orientalism and the foreigners' perception of China.

Racism: in the Second World War, Holocaust refers to the genocidal actions of nearly 6 million Jews in Nazi Germany and its collaborators, from 1941 to 1945, the Nazis persecuted all ethnic and political groups in Europe, and Jews were systematically massacred in the largest scale in history. I think it is racism because the belief in the superiority of one race over another, which often results in discrimination and prejudice towards people based on their race or ethnicity, the Holocaust is a classic example of institutionalized racism which led to the death of millions of people based on race.

Post 3 by Emily (2018-01-31, 13:09:13)

Q1: Can you identify meaning-making resources of a print advertisement? Answer: We should see the **action** that is the **narrative** that the print ad portrays also we should look into **typesfaces of the slogan and the rhetorical device** to reinforce the message. In print ads, we should notice what sorts of background information that shapes audience understanding is inherent in print ads, such **intertextual light and background information** may serve to **perpetuate certain ideologies or cultural values**.

Reflections (Final assignment written by Adele)

Firstly, I learn some knowledge in this course. For example, I have learnt some vocabulary and other social things. Secondly, I like the most parts of course is the mini-movie commercial as it can make me feel touched. Also the mini movie can increase our sympathy. If we help each other, the people would help us too when we have hardship. It can enhance the people to concern and care more about other people. Concerning the society is more important. It is sincerely hoped that the people can help more necessary people. Although we need to care about ourselves first, we can also take care of other people. So I think this course is very useful. Not only it can make us to learn some vocabulary, but also other social and special knowledge. It is good for us to do. Lastly, I hope the course can make me improve my English because I think English is important for us to learn. It can help me to work well in the future. In addition, I think it is an international language so we need to learn it.

Post 1 by Adele (2018-01-31, 17:01:40)*Pros and cons of neoliberalism*

Firstly, I think the pros of neoliberalism that it can protect human's rights as it competes with the government. It is good for capitalism. Secondly I think the cons of neoliberal-

ism are that it would make uneven between poor and rich people. It cannot protect the society's interest and ignore some people in the competition.

Post 2 by Adele (2018-01-31, 17:22:01)

Racism

Yes, I come across pop culture works that have elements of racism. Also when I work part-time, I saw a man from another country. Then, other people have discrimination against him.

Designing a modern language course for culturally and linguistically diverse students

Kiyu Itoi
kiyu@apu.ac.jp

Ritsumeikan Asia Pacific University

Abstract

Cultivating learners' multimodal communication skills and their intercultural awareness is necessary for effective collaboration. With this aim, a translanguaging dual language (TDL) course was developed at a Japanese multilingual university drawing on the pedagogy of multiliteracies (PoM) and translanguaging. The research questions this study addressed were: (1) What kinds of teaching and learning activities can be provided to allow students to negotiate and co-create knowledge? (2) How do students in a tertiary TDL course engage with the PoM? In the course, role-play videos were made by students to demonstrate approaches to communication with their classmates from various backgrounds. A multimodal textual analysis of the video data was conducted. The findings suggest that the course fostered students' capability of engaging and negotiating locally situated communication strategies using various semiotic resources including translanguaging. This article also suggests pedagogical implications for student-oriented classrooms that allow space for students' negotiation and co-construction of knowledge.

Key words: translanguaging, multimodality, pedagogy of multiliteracies

Résumé

Dans le but de cultiver les compétences de communication multimodale et la conscience interculturelle des apprenants, un cours de langue bilingue avec translanguaging (TDL) a été développé dans une université japonaise, en s'appuyant sur la pédagogie des multilittératies (PdM) et le translanguaging. Les questions de recherche abordées dans cette étude étaient les suivantes : (1) Quels types d'activités d'enseignement et d'apprentissage peuvent être proposés pour permettre aux étudiants de négocier et de cocréer des connaissances ? (2) Comment les étudiants d'un cours universitaire TDL s'engagent-ils dans la PdM ? Grâce à une analyse multimodale de la vidéo, les résultats suggèrent que le cours a favorisé la capacité des étudiants à s'engager et à négocier des stratégies de communication localement situées en utilisant diverses ressources sémiotiques,

y compris le translanguaging. Cet article suggère également des implications pédagogiques pour les classes orientées vers les étudiants, qui laissent un espace pour la négociation et la co-construction des connaissances par les étudiants.

Mots-clés : translanguaging, multimodalité, pédagogie des multilittératies

要旨

協働学習を効果的に行うためには、学習者のマルチモーダルなコミュニケーション能力と異文化間能力を養うことが必要である。そこで、日本にある多文化・多言語環境の大学において、マルチリテラシー教育(PoM)とトランスランゲージングを活用したトランスランゲージング・デュアルランゲージ(TDL)コースが開発された。本研究では、(1)学生同士での共通理解の成立、意味構築を促すために効果的な学習活動や教育の在り方(2) TDLコースの履修学生がどのようにPoMを捉え参加するのかを明らかにすることを目的とする。本稿では、様々なバックグラウンドを持つクラスメートとコミュニケーションを取る際に気をつける点や、好ましいアプローチを示すために、学生が作成したロールプレイビデオのマルチモーダル分析に焦点を当てる。分析を通し、学生がトランスランゲージを含む様々な記号論的資源を用い、教室のローカルコンテキストに沿ったコミュニケーションストラテジーを構築する能力を向上させたことがわかった。また、本稿では学生間での共通理解の成立、意味構築を行うことができるような、学生が主体となる教室作りの方向性を提言する。

キーワード: トランスランゲージング, マルチモーダル,
マルチリテラシー教育

Introduction

The mobility of people and information across borders has increased in today's globalized world. Given this, and the advancements in technology, traditional language and literacy education has encountered challenges and limitations. In 1996, the New London Group (NLG) proposed a pedagogy of multiliteracies (PoM) to focus on the multiplicity of communications platforms, as well as on cultural and linguistic diversity. Although the PoM was mainly developed in Anglo-speaking countries such as the United States and Australia, it can also be useful in non-English-speaking countries such as Japan. Since most of the students will use English as a lingua franca, the ability to negotiate and make meaning using various available designs (NLG, 1996) as well as critical intercultural awareness, rather than the mastery of one form of English, are important aspects to be considered in EFL classrooms.

Another important aspect of the PoM is the concept of designing. Designing refers to the "process of shaping emergent meaning" (NLG, 1996, p. 75); through designing, meaning is created by designers, who are the people involved in the communication. In addition, with new available designs, meanings are not simply reproduced but are also transformed, and new meanings

continue to emerge based on the designers' personal interests and experiences. In other words, in language classrooms, both the teachers and the students are active participants and initiators (i.e., designers) in this meaning-making process; thus, courses should be designed and re-designed based on the students' interests and experiences.

In addition, as the NLG (1996) stated, a teacher's role is no longer to impart one form of knowledge to provide students with "the knowledge" necessary in order to be successful citizens in a monolingual and monocultural society. In today's globalized society, people need to communicate effectively with people from different linguacultural backgrounds by using multiple languages, including diverse forms of English. Therefore, teachers need to help students to develop "the capacity to speak up, to negotiate, and to be able to engage critically" (p. 67) with their own particular contexts. From this perspective, a teacher's job is to provide students with opportunities to interact with people from various backgrounds and to learn to communicate and co-create knowledge with the people around them using all the resources that are available to them.

Drawing on the PoM, as well as on translanguaging (García, 2009), a translanguaging dual language project (TDL) course for advanced-level English and Japanese learners was developed in a university in Japan by a group of Japanese and English language teachers, including myself. The university offers a unique learning environment in which students from around 90 countries across the world come to study together. In order to maximize this learning environment, the TDL course was developed with the aim of cultivating the multimodal communication skills necessary for communication in various multicultural contexts in the 21st century among learners, as well as the intercultural sensitivity and awareness that are necessary to collaborate effectively with others. Although most of the Japanese and English language courses are taught in the respective languages, the TDL course incorporated the concept of translanguaging, which refers to the "act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous language, in order to maximize communicative potential" (García, 2009, p. 140). In other words, a monolingual policy was not imposed in the classroom and translanguaging was encouraged to allow students to negotiate and construct knowledge utilizing their cultural and linguistic resources. The present study aims to explore how the PoM and translanguaging pedagogy can be applied in a post-secondary level language classroom in which English and Japanese are learned by students from diverse cultural and linguistic backgrounds to provide insight into the application of the PoM in plurilingual and pluricultural contexts. The research questions were as follows:

1. What kind of teaching and learning activities can be offered to allow students to negotiate and co-create knowledge?
2. How do students in a tertiary TDL course engage with the PoM?

The data from this TDL class were used to explore the research questions. In particular, in the present paper, multimodal and multilingual videos created by the students in the class and the comments that other students made about the videos were analyzed to examine the students' engagement in the PoM. In addition, the reflective journal that the researcher wrote based on the field notes she took in class was used to understand the students' language use and meaning-making process.

In the following sections, I will first outline the Japanese education system with a particular focus on English education; I will then discuss how the PoM and translanguaging can be incorporated in language classrooms and will describe the research design of the study. Following this, I will illustrate how students from diverse linguacultural backgrounds engaged with the PoM while using translanguaging fluidly in the classroom. I will also discuss the theoretical implications concerning how translanguaging can be utilized in the meaning-making process in students' designing and re-designing of their learning, and how teachers can be agents of change to alter the conventional concept of language education and the monolingual standard.

Conventional teacher-student relationships in Japan

Like many other East Asian countries, the Japanese secondary educational system has a strong emphasis on students' performance in standardized entrance examinations. Thus, students' assessments in secondary education are based heavily on their performance in the standardized examinations, and many parents invest in private examination preparation courses and tutoring outside of schools (Yamamoto & Brinton, 2010). Therefore, teachers are seen as knowledge providers who can impart knowledge to students. In addition, the Confucian heritage culture plays a role in teacher-student relationships in Japan. Teachers are seen as authority figures; the students follow the teachers and do not ask questions or argue, even if they disagree with the teachers (Nguyen et al., 2006). As students are raised in such an educational system, even in higher education when performance in standardized examinations no longer matter, the teacher-student relationship usually remains the same. Regardless of whether the course is a lecture course or a seminar course, students usually attend class to learn from the teacher, and they expect to have knowledge imparted by the teacher.

Perceptions of English in Japan

According to Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) Japan, one of the goals of English education in Japan is to develop “the ability to fluently communicate with English speaking persons” (MEXT, 2014, p. 1); who the “English speaking persons” are is implied in the discourse of Assistant Language Teachers (ALTs). In Japan, ALTs are sent to all schools, and many of the ALTs work in the Japan Exchange and Teaching Programme (JET). Eligibility for the JET programme includes having “excellent standard pronunciation, rhythm, intonation in the English language” (JET Program USA, 2019). Considering that compulsory English education starts in the first grade, this means that many of the Japanese English learners are used to the form of English used by “native speakers.”

Matsuda’s (2003) study found that, although Japanese students “perceive English as an international language in a sense that it is being used internationally, they do not believe it belongs internationally” (p. 484), and Chiba et al. (1995) found that Japanese students tend to have negative attitudes toward non-native varieties of English accents. Regardless of the fact that many of the English speakers are non-native English speakers, the varieties of English that are spoken in so-called English-speaking countries (e.g., the United States, Australia and Canada) are considered to be the proper forms of English in Japan (Konakahara & Tsuchiya, 2020).

Importance of incorporating the PoM in language education in Japan

The New London Group (1996) argued that, as the world we live in has become more diverse, the nature of work and the work environment have changed. Therefore, instead of obedient workers who can follow one way of doing things, critical and creative workers who can adapt to the given contexts are and will be needed. In other words, a teacher’s job is no longer to simply produce students who can follow certain ways of learning and doing things, but rather to help students to develop the capacity to engage with the local contexts that are presented to them by negotiating with others. Thus, in a classroom in which students and teachers from different backgrounds learn together, there should not be expectations regarding how students should participate and learn in the specific academic community as this should be negotiated by all the members of the classroom community.

I also grew up in the Japanese educational system until high school and was socialized into a classroom culture in which teachers are expected to be responsible for delivering the knowledge that students need, and students are expected to listen to the teacher and learn as much as possible by listening to the lessons. Therefore, asking questions, being critical or sharing my ideas

was not part of the classroom culture into which I was socialized. However, as I was socialized into different academic discourses by studying at an international university in Japan and in Finland during my undergraduate studies and in Canada for my master's degree, I realized that I was developing a negative L2 identity due to not being able to meet the academic expectations of the new academic discourses (e.g., Morita, 2004) in Finland and Canada. International students tend to develop negative L2 identities, particularly when confronted by the new academic discourse in universities in so-called English-speaking countries for complex reasons which include a perceived lack of English proficiency and different cultures of learning (Jin & Cortazzi, 2017). Typically, in so-called English-speaking countries students are expected to participate and engage in classroom discussions, share their own ideas and act as full members of the discourse community (e.g., Hiraga et al., 2003). Due to such differences in the cultures of learning, when students cannot meet the academic expectations of their new classroom discourse, they tend to struggle.

In addition, due to the ideologies pertaining to English education in Japan, which Kubota (2018) called *genso*, which means misconceptions, including native-speakerism (Holliday, 2006), I was unable to develop a positive identity as a non-native English speaker and teacher. However, as I learned different theories about language education and realized how much I was influenced negatively by native-speakerism, I felt that language education, particularly in a non-English-speaking country such as Japan, needed to change to accommodate the growing diversity of communication styles. In a rapidly changing world, students need to develop skills to “interact effectively using multiple languages, multiple Englishes, and communication patterns that more frequently cross cultural, community, and national boundaries” (NLG, 1996, p. 64). Therefore, in order to prepare students to engage in the society that is becoming more diverse than ever, I felt that educators needed to work on a pedagogy that allows students to bring their unique linguistic and cultural backgrounds and to negotiate and co-construct meaning with their peers.

Research context

The TDL project course was developed by six English and Japanese language teachers to challenge the monolingual standard language education and to allow students to learn about the world and make meaning with their peers using all the available semiotic resources (Lin et al., 2020). As I was one of the curriculum developers for the course, and taught the course together with a Japanese language teacher, my beliefs about teaching and my experiences as an English learner and as a teacher had an impact on the design of the course.

This study was conducted at a middle-sized private university in the southern part of Japan. The university offers a multicultural environment, with half

of the students being international students from over 80 countries and regions around the world. Bilingual education is implemented in both Japanese and English in most of the content courses. Regardless of the students' first languages and whether they are domestic or international students, all the students are required to choose between English or Japanese as the medium of instruction when they enrol. Based on the language they choose as the medium of instruction, they are called either Japanese basis stream or English basis stream students. The English basis stream means that the students are required to take most of their content classes in English, but are also required to take standard track language classes in Japanese. The language courses that the students are required to take in their language basis programme constitute their standard language education. However, once they complete their required language classes, they are allowed to be enrolled in any elective advanced language courses offered in the language programme.

Two instructors (including myself) co-taught the course; both of us were female Japanese instructors. I was in charge of the English part, and the other instructor was in charge of the Japanese part. The 95-minute class was offered two days a week for 14 weeks; one class was conducted mainly in English, and the other was conducted mainly in Japanese based on the concept of two-way dual language education (Collier & Thomas, 2004). However, during discussions, the students were encouraged to translanguange freely as they saw fit to maximize their communicative potential (García, 2009). As the students came from different parts of the world including Japan, Korea, Thailand, India, Bangladesh, Australia and the United States, there was great cultural and linguistic diversity in the classes.

The course was developed for students studying advanced-level English and Japanese, respectively, after completing the mandatory language classes. The elective language course was designed incorporating the PoM and the concept of translanguaging (García, 2009). An important aspect of the PoM curriculum is called *situated practice*, which emphasizes the importance of providing students with activities that interest the learners and take their previous and current experiences into account, which will motivate learners to learn effectively. In order to provide students with meaningful contextualized tasks, a needs assessment survey was conducted among approximately 430 students. The survey included questions about the students' previous experiences of interacting with students from various linguistic and cultural backgrounds, the challenges they faced in intercultural communication and using the target language, their interest in a language course for both Japanese and English learners, the topics and skills that they would be interested in learning, and the ideal style of the course (i.e., teacher-led, student-led or research-based). The initial contents of the course, such as topics to be covered in class and the activities to

be offered, were then determined based on the survey results. Accordingly, the following five topics — education, the environment, social issues, big data and AI — were selected in order for students to learn intercultural communication.

In addition, the Multimodality Entextualization Cycle (MEC) (Lin, 2015) was employed to ensure the development of the students' linguistic abilities along with other skills needed in the 21st century. The MEC cycle is a curriculum genre that was originally developed for teachers teaching in Content and Language Integrated Learning (CLIL) and Content-based Education (CBE) settings. The MEC cycle consists of three stages; however, there is no end point as it is a cycle that allows for reiteration. In the first two stages of the cycle, students are encouraged to use multimodalities such as visuals, videos and translanguaging to learn about and engage with the topic, and to make meanings. Conversely, in the third stage, they are expected to produce a spoken and/or written text in their target language. The use of multimedia platforms is encouraged at various stages of the MEC. By moving away from “[k]nowledge-transmission-oriented and fact-focused approaches to teaching which serve to perpetuate the dominant ways of interpreting the world” (Kubota & Lin, 2009, p. 12), the course focuses on the students' negotiation and co-construction of meaning and knowledge. Therefore, all the stages in the MEC cycle were used in the planning and implementation of the course. Although this course incorporated some aspects of CLIL, it also differed from conventional CLIL courses; for example, the definition of CLIL is “a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language” (Coyle et al., 2010, p. 1), and this dual language project course also focused on the learning of languages and content, which was intercultural communication via various topics. However, it differed from CLIL in the sense that, while conventional CLIL courses often entail more teacher language or content instruction, this dual language project course was focused heavily on student-led learning. In other words, the students were constantly involved in the designing and re-designing of the course (NLG, 1996).

In terms of language use, although monolingual ideologies are dominant in many CLIL contexts, including the Japanese context, the students' L1 and translanguaging can be used as scaffolding to facilitate students' learning (Lin, 2015). Moreover, in a discussion between Japanese and Arabic speakers attending a CLIL course at a Japanese university, the students engaged in translanguaging, and the translanguaging space was co-constructed simultaneously during the discussion (Tsuchiya, 2019b). Tsuchiya (2019a) also suggested that the use of translanguaging could create a paradigm shift in language education in Japan by altering students' language-learning experiences and their perceptions of language learning as being the achievement of native-speaker competence. Moreover, Nikula (2007) found that L1 use in CLIL classrooms could

serve as support for students to develop their identities as emergent bilinguals. Therefore, translanguaging pedagogy was applied in the course in order to challenge the monolingual ideology of language learning and to allow for the co-construction of meaning.

The study

The TDL project course was offered online and 31 students enrolled. The focus of this paper is the analysis of the videos that the students created at the beginning of the course and the students' comments about the videos, which will be discussed in detail in the following section. I received ethical approval from both the university in Japan at which the study was conducted and from the university at which I am studying for my PhD. Invitation to participate in the study was sent to all the students in the class via email, including details about the study and a consent form. The students were informed that confidentiality would be guaranteed by changing their names and that of the course that they were in, and that they could withdraw at any time. Those who were interested in participating signed the consent forms and returned them to the researcher and the videos created by the students who gave their consent were used for the multimodal analysis in the study. In addition, although I was an instructor in the course, the videos used for the analysis were made as part of the course before the consent forms were sent, and the students were informed that their participation or non-participation in the study did not affect their final grades. The other source of data, my reflective journal, was written based on the field notes I took in class. After each lesson, I wrote a journal entry as a way of reflecting on the class; thus, the reflective journal was included in the study in order to understand the dynamic language use and meaning-making processes in the classes.

The activity

At the beginning of the semester, a mini unit called the Cultural Awareness Activity workshop was offered on three lesson days. Nine activities were offered (Table 1) in order to increase the students' critical intercultural awareness regarding anti-racism and of potential issues that the students may encounter when working with students from different backgrounds.

In this Cultural Awareness Activity unit, students attending different language classes first met separately with their teachers; the course was explained, the students were informed that most of the activities would be based on group work, and that they would be learning how to work collaboratively with diverse group members, which would be important and useful not only at university, but also in society in general. They were then given three questions to think about in groups:

Table 1

Summary of activities in the Cultural Awareness Activity unit

Activity	Language
1. Orientation to the course with an emphasis on collaborative group work	Japanese/English
2. Discussion of the three scenarios, coming up with what to do and phrases to use	Japanese/English
3. Thinking about the three scenarios individually at home in their stronger language	Japanese/English
4. Discussion of the three scenarios in mixed groups, and helping each other with language	Combination
5. Making a role-play video about one of the assigned scenarios	Combination
6. Watching and commenting on videos made by the classmates	Japanese/English
7. Oral reflection on the first group work, and a discussion of possible class rules in mixed groups	Combination
8. Decide about class rules	Combination
9. Written reflection on the mini topic, the Cultural Awareness Activity, conducted individually at home	Japanese/English

Q1: What are some ways in which you can disagree in a sensitive way to avoid offending others?

Q2: What should you do when you do not understand someone's English/Japanese in order not to offend them?

Q3: What can you say and do when discussing sensitive topics that may offend or upset other group members? For example, religion/lifestyle habits, war (comfort women, and so on) and gender (homosexuality and marriage).

These questions were generated by the instructors in order to prevent any potential discomfort students may have experienced, which may have led to unsuccessful group work throughout the semester. For example, what may be considered to be sensitive topics may vary depending on the culture and the specific context. Therefore, we provided some examples of what may be considered to be sensitive topics based on the discussions taking place in East Asia, including Japan, such as issues regarding comfort women and the topic of ho-

mosexual marriage; however, we emphasized that the students could propose their own topics.

The students were given a worksheet (Appendix 1) on which they could add explanations of what they could/should do and phrases they could use in each given scenario in their target language. They completed the worksheet as they discussed the three questions. The worksheet was divided into two parts, Japanese and English, and the students completed the part in their target language during the class. They were asked to think about the same questions in the other language, which was normally their first or stronger language, as their assignment. They were also told to think in the opposite language when completing the other part, as there may be differences in phrases and approaches when speaking in the two different languages.

The students from the different language classes met for the first time in the subsequent lesson; they were allocated into mixed groups and were asked to share what they had written on their worksheets. According to the MEC cycle, the first stages are intended for students to learn about and engage with the topic and meaning making. Therefore, the students were encouraged to translanguaging and use multimodalities in the discussion. After they had shared what they had written on their worksheets and added more ideas and phrases, each group was randomly assigned one of the three scenarios to produce a role-play video. As the final stage in the MEC cycle is intended for students to produce spoken and/or written texts in their target language, the students were instructed to make two separate videos, one in Japanese and the other in English. Simple instructions were given to the students for this activity: they were simply asked to make two role-play videos about the assigned scenario in Japanese and in English, respectively, and that all group members must be included in the videos. They were then instructed to post their videos on the educational platform that the school used, to watch the videos posted by other groups and to make comments about at least three videos in their target language.

Findings and data analysis

Students' videos

In this section, I will share the findings from the students' videos and comments and will provide an analysis of the videos from the PoM perspective. Having been given the simple instruction to make role-play videos about the assigned topics, the students came up with a variety of scenarios and content. Of interest, many of the groups made videos including two different examples with a narrator explaining why and how the characters' attitudes and communication were not good. Normally, a non-sensitive approach was introduced

first via role play, followed by a narrator reflecting on the non-sensitive example and explaining what was not good about it and how it could be improved. A better approach was then illustrated in an improved version of the role play.

The students used various semiotic resources in the role-play videos. One aspect of the PoM, *available designs*, refers to the resources used to create meaning, including linguistic, social and cultural resources, and semiotic systems such as pictures and gestures. Not only were different languages, facial expressions and gestures used in the videos as part of the role play, but many other semiotic resources were also used to maximize communication with the audience. For example, one group recorded their role play using Zoom and used the chat function to show the main points (e.g., showing respect and providing alternative suggestions when disagreeing); their script was presented to the audience in both Japanese and English to maximize understanding (Appendix 2). Similarly, another group used various semiotic resources that were edited into the video to communicate their ideas clearly. For example, they used text and emojis (e.g., “bad example 🙄”) when they were showing bad and good examples in the role play. In addition, this group used text in conjunction with oral narration while the narrator was explaining why the first example was not good and what would be better approaches in the situation (Appendix 2). Not to mention, there was no explicit instruction other than creating videos in English and in Japanese showing a sensitive approach to the topics was given. The use of various semiotic resources was also valued by the other students, as can be seen in the following comment:

Instead of explaining the problem and its solution, utilizing the Zoom chat box to post the information was really helpful and to include both English and Japanese texts as well. (Student A)

In addition, many of the videos were based on the students' own experiences. For example, two groups made videos based on their experiences in the city in which the university is located. Both videos were about asking how to get to a specific place in the city, and showed people replying but speaking very quickly. The groups demonstrated polite ways to ask their interlocutors to speak more slowly and to tell them precisely what they did not understand. Other students related their own experiences in the comments responding to these videos, as in the following example:

When I came to Japan as an exchange student, I had a similar experience. So we can understand what the group was trying to explain based on our own experience and this topic was well chosen. (Student B)

Both the videos and the comments included the students' cultural and social resources. In other words, the students used various available designs, such as

different languages and semiotic resources including their cultural and social resources, when designing and learning from the videos.

In addition, the students' comments about the videos suggested that the videos played the role of teachers by teaching the audience how to be culturally sensitive communicators. At the same time, when the students watch videos created by other groups, not only were they learning from the "teachers," they were also acting as critical learners who do not simply learn from the videos by watching them, but also by reflecting on their own past experiences and giving feedback to the video creators. There were some comments that indicated that the students were reflecting on their previous intercultural communication and group work, connecting these experiences to the videos created by their peers, and making comments about how they could improve their intercultural communication in the future. For example, one comment was as follows:

I think this was a good video. When I was in my first year, I took a course which had intercultural collaborative group works, and I was criticizing other people's opinions or denying others' like it was demonstrated in the video. After that, the atmosphere of the group became bad and group members did not want to work collaboratively anymore. I had regretted this experience since then. In order to work collaboratively with others, when we have a discussion, we should talk like her (the girl in the video). This video is easy to understand, and the example shown is valuable. (Student C)

Another aspect of the PoM, *transformed practice*, refers to the process of meaning making by reflecting on what has been learned and applying the knowledge to personal contexts. As demonstrated in the excerpt above, the students were not only learning from the videos, they were also evaluating the videos and connecting them to their own experiences.

Language use

In this section, I will use my reflective journal to explore the students' language use. As outlined in the activity section, the MEC cycle was integrated into the lessons. While the students completed their worksheets and the videos in the respective languages in the final stage of the MEC cycle, multimodalities and translanguaging were utilized in the first stages of the cycle. The fluid use of multimodalities and translanguaging in the meaning-making process can be observed in my journal entry for activities 4 and 5:

Reflective journal #1

What was interesting to me was how freely students switched between languages. One group I observed/joined was working on the Japanese part first. Everything was in Japanese, like from reading the question to discussing the

ideas to writing down the ideas. International students were explaining something in Japanese, and the Japanese student was writing down what she says in Japanese, but it was translated into a natural Japanese phrase. And naturally, the Japanese student asked other students 「□調ってわかる？」 and one student didn't understand, but another international student said 「トーンオブボイスっていうのかな」。 So she was trying to explain to the other international student the meaning in English words with Japanese pronunciation. Another thing that was interesting to me was that when the Japanese student wrote down 「見下すような態度を取らない」 from what they have talked about, one international student said 「見下すは何ですか」 so I made a gesture, like hand going down from my eye level, and she was like ahh and she understood and she wrote it down in her notes as it was a new expression for her. I witnessed the moment of learning through a natural interaction using multimodality. It was very interesting.

The dynamic nature of the students' language use, and how the nature of the diverse student body was assisting their learning can be seen in this reflective journal entry. What can also be observed in the journal is how the students use their full linguistic repertoire to help each other to learn regardless of their L1. In addition, in the example of a student explaining a Japanese word, □調, using the English words “tone of voice” with the Japanese pronunciation, “toon obu boisu,” we can observe that the students did not use one form of the language, but multiple forms of languages to communicate with each other. In addition, when I explained the Japanese word to the student who had asked the meaning of it, I did not use spoken language but a gesture instead, which she understood and learned a new word. What is also evident from this interaction is that I was not the central part of the students' learning, but part of their learning, adding to their learning by using my semiotic resources. As Lin (2019) argued, translanguaging and the use of semiotic resources play a crucial role in the meaning-making process in language classrooms.

Discussion

In this section, I will discuss the findings from the study mainly in two aspects: teacher-student roles and language use in relation to conventional CLIL courses discussed in the research context. Table 2 is the summary of the differences in conventional CLIL courses and in the TDL course.

Teacher-student roles

One important aspect of the PoM is the shift in the power dynamics in the teacher-student relationship. As demonstrated in the findings, teachers can shift the conventional teacher-student relationship to a more student-oriented one by allowing students to be creative and to discuss and negotiate meanings with their peers. What the teachers prepared for the lessons were the broad

Table 2

Summary of the differences in conventional CLIL courses and in the TDL course

	Teacher-student roles	Language use
Conventional CLIL	Tend to be teacher-centred	Mainly focus on the target language Translanguaging for learners' understanding
TDL course	learner-centred	Translanguaging for negotiation

direction and value orientation, which was that cultural diversity should be respected. However, the students produced various scenarios, content, examples and intercultural communication strategies to navigate their own learning using various semiotic resources. In this approach, teachers are no longer the only source of knowledge, or the most knowledgeable people in the classroom. Instead, teachers are the facilitators and students are the content makers who are also part of the designing and re-designing process. Moreover, by creating a safe space, students can utilize all the available designs in their classroom to maximize their communicative potential.

Use of translanguaging

The MEC cycle was employed and the use of translanguaging was encouraged in the process of negotiation and construction of knowledge in the TDL course. As can be observed in the reflective journal, both the students and the teacher were engaged in meaning making by drawing on all the available linguistic and semiotic resources (Lin, 2020). In other words, the students drew on their available designs to design and re-design their own learning. In this process, translanguaging operated as part of the available design and served as a crucial part of the negotiation and meaning-making process.

Moreover, when the students were allowed to utilize all the available designs, they co-created knowledge with their peers and negotiated not only the language, but also what was appropriate when communicating with people from diverse backgrounds. In other words, in the first stages of the MEC cycle, the students learned the content, which was interculturally sensitive approaches when working collaboratively in multicultural settings, with the help of translanguaging and the use of semiotic resources. In this process of learning, the teachers' job was not to teach the students what was appropriate, but to create and facilitate activities that allowed for the students' voices and negotiations. In this way, teachers can allow students to negotiate and create meaning with their peers, bringing their own experiences into the classroom and learning from each other's unique cultural and linguistic resources, which also leads

to transformed practice. Moreover, this process in the first stages of the MEC cycle led to the final stage of the cycle, which entailed the students producing texts using the worksheets and the videos in their target language.

Conclusion

The principal aim of the present paper was to demonstrate how the PoM and translanguaging pedagogies can be applied in a language classroom in which students with diverse backgrounds were learning two different languages in a university setting in Japan. Specifically, the study explored the following research questions:

1. What kinds of teaching and learning activities can be provided to allow students to negotiate and co-create knowledge?
2. How do students in a tertiary TDL course engage with the PoM?

Using the role-play videos and the comments students made, as well as the research journal in the analysis, the study found that a language course can foster students' ability to engage in and negotiate locally situated communication strategies by allowing them to use translanguaging and various semiotic resources. In addition, by using all the available designs, students can design and re-design their own learning and teachers can also be part of the designing and re-designing of the learning by using their available designs. The findings of this research echo those of Lin and He (2017), who found that translanguaging entails "naturally occurring speech/action events during which participants of multilingual/multicultural backgrounds deploy their multilingual/multicultural resources" (p. 242). Adding to this, the present study argues that translanguaging should be seen as a crucial aspect of the students' negotiation and meaning making and can enhance the leaning outcomes when combined with the PoM. In addition, the present paper showed how the MEC cycle could be integrated with translanguaging and the PoM; however, the extent to and manner in which translanguaging and the PoM can assist in the final stage of the MEC, which is the production of text in the target language, can be explored further.

Lastly, as Tian and Shepard-Carey (2020) argued, teachers need to "develop agency and become classroom language policymakers to actively negotiate with and even challenge the dominant (monolingual) structure" (p. 9). Although it can be challenging to develop a course and to be accepted by the stakeholders, as this paper demonstrated, it is worth offering such courses because the students can teach and learn more than a teacher could teach by utilizing all their semiotic resources. Due to the rapidly changing world, pedagogy needs to accommodate students' diversity and allow space for the negotiation of meaning and the co-construction of knowledge.

References

- Chiba, R., Matsuura, H., & Yamamoto, A. (1995). Japanese attitudes toward English accents. *World Englishes*, 14(1), 77–86.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.1995.tb00341.x>
- Collier, V. P., & Thomas, W. P. (2004). The astounding effectiveness of dual language education for all. *NABE Journal of Research and Practice*, 2 (1), 1–20.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, K.M. Ajit, & P. Minati (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 140–158). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781847691910-011>
- Hiraga, M.K., Fujii, Y., & Turner, J.M. (2003). L2 pragmatics in academic discourse: A case study of tutorials in Britain. *Intercultural Communication Studies*, 18(3), 19–36.
- Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, 60(4), 385–387.
<https://doi.org/10.1093/elt/ccl030>
- JET Program USA. (2019). *Eligibility criteria*. Council of Local Authorities for International Relations (CLAIR). <https://jetprogramusa.org/eligibility-criteria/>
- Jin, L., & Cortazzi, M. (2017). Practising cultures of learning in internationalising universities. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(3), 237–250.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1134548>
- Konakahara, M., & Tsuchiya, K. (2020). Introduction: English as a lingua franca in Japan — Towards multilingual practices. In M. Konakahara & K. Tsuchiya (Eds.), *English as a lingua franca in Japan: Towards multilingual practices* (pp. 1–23). Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-030-33288-4_1
- Kubota, R. (2018). *Eigo kyōiku gensō* [Misconceptions of English language teaching and learning]. Tokyo: Chikuma Shinsho.
- Kubota, R., & Lin, A.M.Y. (2009). *Race, culture, and identities in second language education: Exploring critically engaged practice*. Routledge.
- Lin, A.M.Y. (2015). Conceptualising the potential role of L1 in CLIL. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 74–89.
<https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000926>
- Lin, A.M.Y. (2019). Theories of trans/languageing and trans-semiotizing: Implications for content-based education classrooms. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(1), 5–16.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1515175>
- Lin, A.M.Y. (2020). Introduction: Translanguaging and translanguaging pedagogies. In V. Vaish (Ed.), *Translanguaging in multilingual English classrooms: An Asian*

- perspective and contexts* (pp. 1–9). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-981-15-1088-5_1
- Lin, A.M.Y., & He, P. (2017). Translanguaging as dynamic activity flows in CLIL classrooms. *Journal of Language, Identity, and Education*, 16(4), 228–244.
<https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1328283>
- Matsuda, A. (2003). The ownership of English in Japanese secondary schools. *World Englishes*, 22(4), 483–496. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2003.00314.x>
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT; Japan). (2014). *English education reform plan corresponding to globalization*. International Education Division, Elementary and Secondary Education Bureau.
https://www.mext.go.jp/en/news/topics/detail/_icsFiles/afieldfile/2014/01/23/1343591_1.pdf
- Morita, N. (2004). Negotiating participation and identity in second language academic communities. *TESOL Quarterly*, 38(4), 573. <https://doi.org/10.2307/3588281>
- 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>
- Nguyen, P., Terlouw, C., & Pilot, A. (2006). Culturally appropriate pedagogy: The case of group learning in a Confucian heritage culture context. *Intercultural Education*, 17(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/14675980500502172>
- Nikula, T. (2007). Speaking English in Finnish content-based classrooms. *World Englishes*, 26(2), 206–223. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2007.00502.x>
- Tian, Z., & Shepard-Carey, L. (2020). (Re)imagining the future of translanguaging pedagogies in TESOL through teacher-researcher collaboration. *TESOL Quarterly*, 54(4). <https://doi.org/10.1002/tesq.614>
- Tsuchiya, K. (2019a). CLIL and language education in Japan. In K. Tsuchiya & M.D. Pérez Murillo (Eds.), *Content and language integrated learning in Spanish and Japanese contexts: Policy, practice and pedagogy* (pp. 37–56). Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-030-27443-6_3
- Tsuchiya, K. (2019b). Translanguaging performances in a CLIL classroom at a Japanese university. In K. Tsuchiya & M.D. Pérez Murillo (Eds.), *Content and language integrated learning in Spanish and Japanese contexts: Policy, practice and pedagogy* (pp. 263–284). Springer International.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-27443-6_11
- Yamamoto, Y., & Brinton, M.C. (2010). Cultural capital in East Asian educational systems: The case of Japan. *Sociology of Education*, 83(1), 67–83.
<https://doi.org/10.1177/0038040709356567>

Appendix 1

Worksheet for approaches and phrases to use in multicultural collaborative work

Cultural Awareness Database
多文化協働学修で気をつけること

English	日本語
<p>Question 1: What are some ways you can sensitively disagree to avoid offending others?</p> <ul style="list-style-type: none"> • start with phrases such as "Your idea is good but..." or "I agree but..." • Always have a calm attitude and ask politely. • Speak calmly and straight. 	<p>質問1： 相手を嫌な気持ちにしないで、反対意見を述べる</p> <p>その意見もいいと思うけど、私はこの意見の方がいいんじゃないかなあとと思います。</p> <p>• 相手の意見もいいと思っていることをまず伝える。</p>
<p>Question 2: What should you do when you don't understand someone's English/Japanese in order not to offend them?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ask them politely to repeat what they have said. • If somebody understands their language translate for them • Keep an open mind and try to understand them. 	<p>質問2： 相手を嫌な気持ちにしないで、相手の言ったことが分からないと伝える</p> <p>すみません、〇〇の部分がよく分からなかったのですがもう1度説明してもらってもよろしいでしょうか？</p> <p>• あくまでも自分が悪いスタンスで伝える。</p>
<p>Question 3: What can you say and do when discussing sensitive topics that may offend or upset other group members? • Ex: religion/lifestyle habits, war (comfort women, etc), gender (homosexuality and marriage)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avoid talking about those topics or just don't get involved in them. • Emphasize that it is only your opinion, and everyone has an opinion on certain matters. • Apologize beforehand and after (E.g. I'm sorry if I offend you / No offense) in order for the person to understand they mean no harm or offense. 	<p>質問3： 相手を嫌な気持ちにしないで、デリケートなトピックについて話す 例: 宗教/生活習慣、戦争 (comfort women, etc), ジェンダー (ホモセクシャリティ and 同性婚)</p> <p>いやな気持ちにさせてしまったら申し訳ないんだけど、▲▲についてどう思う？ (▲▲についてのお話聞かせてもらえないかな??)</p> <p>• 嫌な気持ちにさせたらごめんなさいと一言断りを入れてから話し始める。</p>

Appendix 2

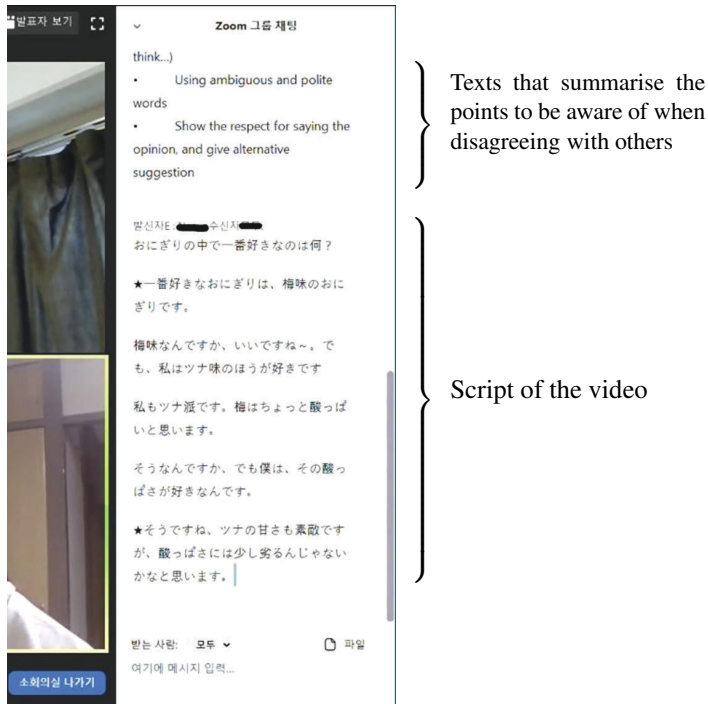


Figure 1

Main points and scripts written in the chat in a student video

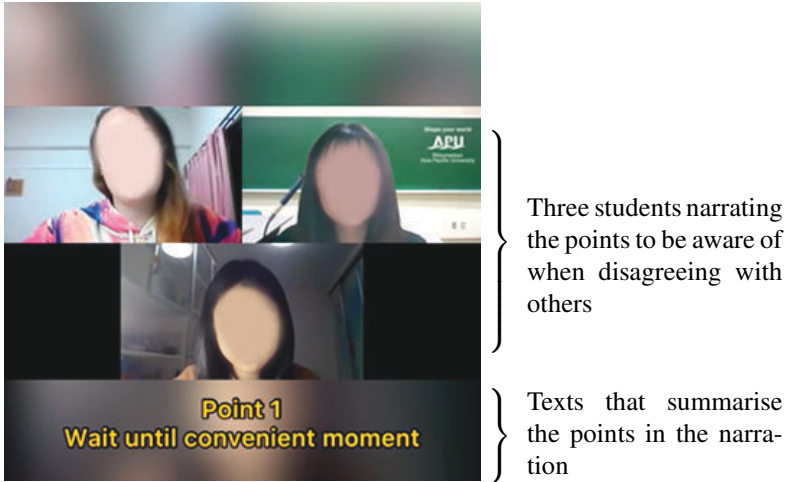


Figure 2

Students narrating points to consider with texts embodied in the video

Empowering local bilingual teachers through extending the pedagogy of multiliteracies in Taiwan's primary education

Fay Chen

faychen@mail.ncku.edu.tw

National Cheng Kung University

Wenli Tsou*

wtsou@mail.ncku.edu.tw

National Cheng Kung University

Abstract

In 2018, Taiwan announced a bilingual education policy. Since then, bilingual teacher development has been a national priority, which has created anxiety and concerns among local Taiwanese teachers, who are expected to teach in the English medium. By extending the core values, design principles and inspired practices from New London Group's (1996) pedagogy of multiliteracies (PoM), we present how a local Taiwanese teacher in a Grade 1 content and language integrated learning mathematics class successfully leveraged translanguing and trans-semiotic resources in an English-as-a-foreign-language context, which in turn facilitated learners' multilingual production. The findings show that trans-semiotizing helps bilingual teachers effectively deliver and support content learning, whereas translanguaging enables bilingual teachers to create a positive environment which encourages learners' multilingual production. This study provides an opportunity for Taiwan's educators to productively navigate problems arising from the bilingual education policy and native-speakerism in Taiwan through creatively adapting the PoM. This study concludes with directions for bilingual teacher education.

Key words: Pedagogy of Multiliteracies, translanguaging, multimodality, bilingual education, primary education, Taiwan

Résumé

En 2018, Taïwan a annoncé la politique d'éducation bilingue. Depuis lors, le développement des enseignants bilingues a été une priorité nationale, ce qui a créé de l'anxiété et des inquiétudes parmi les enseignants taïwanais locaux, qui sont censés enseigner en anglais. En étendant les valeurs

* Corresponding author.

fondamentales, les principes de conception et les pratiques inspirées de la pédagogie des multilittératies (PdM) du New London Group (1996), nous présentons comment un enseignant taïwanais local dans une classe de mathématiques d'apprentissage intégré du contenu et de la langue de première année a réussi à tirer parti des ressources transsémiotiques dans un contexte d'anglais langue étrangère, ce qui à son tour a facilité la production multilingue des apprenants. Les résultats montrent que la transsémiotisation aide les enseignants bilingues à fournir et à soutenir efficacement l'apprentissage du contenu, tandis que les pratiques de translinguaging permettent aux enseignants bilingues de créer un environnement positif qui encourage la production multilingue des apprenants. Cette étude offre aux éducateurs taïwanais l'occasion de résoudre de manière productive les problèmes découlant de la politique d'éducation bilingue et du locuteur natif à Taïwan en adaptant de manière créative la PdM. Cette étude se termine par des recommandations pour la formation des enseignants bilingues.

Mots-clés : pédagogie des multilittératies, translinguaging, multimodalité, éducation bilingue, enseignement primaire, Taïwan

摘要

雙語教育為台灣的重要政策，本研究認為新倫敦小組 (The New London Group, 1996) 多元識讀教學法 (PoM) 的核心價值觀、設計與實踐應融入臺灣雙語教育。本文透過學科內容與語言整合 (CLIL) 數學課程分析雙語教師如何在以英語為外語的語境 (EFL) 中擴展實踐 PoM。研究結果顯示，跨符號有效輔助雙語教師提供學科內容，而跨語言使用創造一個鼓勵學習者多語產出的友善環境。

關鍵字：多元識讀教學法、跨語言溝通策略、多模態、雙語教育、初等教育、臺灣

Introduction

It is well established that a primary aim of the 21st century classroom is to equip students with the competence to engage globally and participate in today's interconnected, complex and linguistically diverse societies. One of the competences that policy makers stress is the ability to communicate effectively in global contexts. To foster bilingual talents, Taiwan's Ministry of Education (MOE) announced its commitment to implement "full scale bilingualization of Taiwan's educational system" (MOE, 2018, n.p.). The bilingual program, which does not replace but complements students' English classes at school, aims to provide more opportunities for students to learn and use the target language in content classes and real-life situations. With bilingual education, it is

the hope of policy makers that Taiwan's English learners not only gain more experience using English to learn and to communicate, but develop global competence, learning to "appreciate and respect different peoples and cultures and be ready to engage in international affairs with confidence and insight" (MOE, 2018, n.p.).

With full bilingual implementation as the goal, the MOE encourages schools in all educational levels, from K-12 to higher education, to introduce bilingual programs. For primary and secondary schools, teachers are to focus on daily English use, build learners' listening and speaking skills, and "promote CLIL (Content and Language Integrated Learning) in designated primary and secondary learning domains or subjects" (MOE, 2018, n.p.).

Originally developed and adopted in many European classrooms, CLIL features the integration of content and language learning. Advocates of CLIL believe that the two aspects of learning complement each other, creating synergies which translate to greater learning outcomes than traditional English or content classes with a single purpose (Ball et al., 2015). CLIL promotes integrative learning of 4 aspects (4Cs): content, communication, cognition and culture (Coyle, 2015). These 4Cs show the strength of its approach in preparing learners for interdisciplinary learning, authentic communicative skills, critical thinking and awareness of culture, which educators consider crucial for today's multilingual and multicultural world.

The MOE's bilingual education policy has received popular support, with more than 1,000, or approximately one-third of public schools launching bilingual programs within three years of the 2018 announcement (Hsu, 2021). Meanwhile, teacher education of pre-service and in-service teachers has become an urgent task. The MOE faces the problem of recruiting enough local teachers for implementing CLIL. The reluctance of local teachers to sign up for bilingual teacher training is mostly a result of a lack of confidence in speaking and using English. This might be an effect of native-speakerism (Holliday, 2006), a pervasive ideology which views native English-speaking teachers (NESTs) as ideal English teachers and native-like language use as the ultimate learning goal. In Taiwan, many parents and students expect local teachers to speak with native-like American accents in their classrooms. In addition, bilingual education being an emerging trend, the MOE is also in search of enough provisions to train local teachers to implement CLIL. To this date, there are limited models of support at the national level.

It is against this background that the current classroom interaction analysis has been conducted. In the following, a brief overview of Taiwan's bilingual education and the challenges of implementation will be discussed. To counter these challenges, it is important to find a model where local teachers can be trained and empowered as CLIL teachers. In this respect we draw on the ped-

agogy of multiliteracies (PoM) to demonstrate how local Taiwanese teachers can design and implement the CLIL approach in their classrooms. We propose that PoM can play a key role in Taiwan's bilingual education and CLIL classrooms as a way to empower local teachers to be confident designers of their lessons countering the myth that native English speaker teachers are the ideal teachers to carry out CLIL.

For this reason, we collaborated with a local Taiwanese teacher to explore the adaptive use of PoM. We illustrate with an example of a Grade 1 CLIL math classroom to show how a PoM can support CLIL teachers in English as a foreign language (EFL) contexts, where both teachers and learners are using English as an additional language. The linking of theories and classroom analysis enrich our understanding of not only how PoM-inspired theories and practices can empower bilingual teachers in CLIL, but also how these theories can help teachers counter English native-speakerism.

Policy context and challenges of bilingual education in Taiwan

This section provides the larger context of Taiwan's English and bilingual education and discusses challenges of CLIL implementation which are associated with English native-speakerism.

Taiwan's English and bilingual education

Taiwan's bilingual education is best understood by differentiating between the respective goals of its English and bilingual education. As discussed, Taiwan's bilingual program does not replace the existing English language curriculum, but aims to complement it with additional and meaningful exposure through CLIL, i.e., through additional classes where content is taught in the medium of English. While parents and students have always valued and invested a great deal of resources in English learning, the MOE and educators have observed several problems in the current English education system. First among them is related to limited learning outcomes. Driven by high-stake tests for high school and college admission, the curriculum design of Taiwan's English classrooms has mostly focused on testing vocabulary, grammar, reading, listening and writing skills. This type of learning inadvertently encourages memorization and repetitive practices, which favour a certain type of learner, while affording few opportunities for active learning or critical thinking. Aspects that cannot be easily tested on the paper-based examination, for example oral communication, have not been prioritized.

As a society, this test-driven approach has inadvertently led to social inequality. In Taiwan, there is a "twin-peak phenomenon," believed by some to be perhaps the "most noteworthy issue" in Taiwan's English education (Chen & Hsieh, 2011, p. 95), where students with greater financial resources receive

additional training outside of school. While a small group of learners perform exceptionally well in tests, many more are left behind, unmotivated and lacking resources for improvement. Unfortunately, as long as students are required to take accuracy-driven high-stakes national tests, which include the English language subject, upon graduating from junior and senior high schools, the English curriculum will always be designed with the enhancement of learners' test performance in mind.

Recognizing this problem, the MOE introduced bilingual education programs in the hope that students can receive additional and meaningful exposure of English through CLIL. The integrated approach provides an opportunity for students to learn the target language (English) by utilizing content knowledge or life experience they have already acquired through their first language (Chinese). With its focus on 4Cs, CLIL has the potential to help learners develop global competence, which is a key aim of Taiwan's bilingual education. For instance, with CLIL's emphasis on cognition, students learn the additional language while developing thinking skills through more cognitively challenging and stimulating tasks such as classifying or problem solving. Students can apply their new and existing lexico-grammatical resources, while performing content-related tasks.

Because the MOE hopes that more schools launch CLIL lessons, it has allowed pilot schools the flexibility to choose the grade levels and school subjects they wish to implement CLIL in. Schools can also decide the percentage of Chinese and English use in their CLIL curriculum based on the level of content difficulty and students' English language proficiency. Most primary schools have selected lower grades to implement CLIL. The subjects commonly adopted for CLIL include life skills, health and physical education, and arts and performance.

In sum, it is perhaps irrefutable to say that as a school subject, English language education in Taiwan focuses on grammatical accuracy and test performance, whereas bilingual education aims at motivating target language learning and fostering global competence through CLIL. For the latter, the communication goal is to achieve fluency and intelligibility rather than grammatical accuracy, and thus negotiating meaning is an important ability. Even though English and bilingual education programs have very different goals, many policy makers and parents still equate internationalization as Englishization, and consider the all-English or English-only approach as the ultimate goal for both (Chen et al., 2020). As we will show in the following, the misguided expectation presents major challenges for Taiwan's recruitment and training of bilingual teachers.

Challenges in Taiwan's bilingual teacher recruitment and development

An overview of Taiwan's English education history reveals the strong influence of English native-speakerism. National language policies often reflect this ideology which privileges inner circle English language norms (Kachru, 1992) and native English speaker teachers (NESTs). This is evidenced by the MOE's plan to recruit more than 300 NESTs between 2021 and 2024 and to implement all-English or English-only instruction in Taiwan's primary and secondary English language subject classrooms by 2030 (MOE, 2021). During the same policy announcement, the MOE indicated that the goal for bilingual education is for selected elite high schools to achieve all-English instruction in CLIL by 2030.

The policy was announced despite the fact that educators around the world have witnessed the phenomenon of English as a lingua franca (ELF), or, more recently English as a multilingual franca (EMF), and recommended ELF-aware language policies and curriculum design (Jenkins, 2019). ELF and EMF describe the communication and interaction in the global context among people of different cultural and linguistic backgrounds. As stated by Chen et al. (2020), for Taiwan to build global talent, it is important to build bilingual education programs with ELF perspectives, rather than native speaker norms. This perspective must be adopted through appropriate curriculum design. This means that key aspects of global communicative competence, such as intercultural awareness and the ability to utilize one's multilingual and multicultural resources in effective communication, should be the aims of bilingual education rather than unreasonably following idealized native-speaker norms. Therefore, Chen et al. (2020) suggests that an ELF-informed bilingual teacher education, with local teachers' empowerment as a primary aim, is crucial to successful CLIL implementation.

Currently ELF awareness is only slowly being developed among policy makers, educators and practitioners through bilingual teacher education programs. However, the influence of English native-speakerism still poses challenges to CLIL implementation. First, the ideology has affected local teachers' confidence and willingness to teach CLIL lessons. As most CLIL lessons in Taiwan involve integrating English learning in content classes, these classes are best taught by content teachers with specialized content knowledge. However, under the premise of the ideology, local teachers are marginalized because they lack native-like accents or native-like language use. To ensure success in Taiwan's bilingual education, policy makers need to find a way to recruit and prepare local content teachers for effective CLIL teaching.

In addition to native-speakerism, the second challenge of CLIL implementation is related to the gap between learners' content knowledge and target language proficiency. Given learners' emerging English literacy, it is difficult for

learners to acquire content knowledge if the instruction is delivered in English only. Therefore, CLIL is more commonly implemented in primary schools in Taiwan. This obstacle is especially true for upper primary and secondary students who need academic and discipline-specific English to comprehend more complex concepts. Local teachers need resources to navigate the problems associated with instruction and classroom interactions delivered through the target language.

As we will show in the following, effective CLIL teaching does not depend on native-like accents or language norms, but requires local teachers to make content accessible to EFL learners and to encourage learner output. In the following, we show how the theories and practices of PoM have the potential to help local teachers navigate these problems.

Literature review: PoM and multimodality

Pedagogy of multiliteracies as applied to CLIL in Taiwan

In this section we first define and explain the notion of multiliteracies. Then we briefly address how the original PoM notion is taken up by other researchers and how it has expanded since its first introduction. We then elaborate how this is relevant in the context of Taiwan. Having observed the diversity and complexity of today's globalized societies, founders of PoM, commonly known as the New London Group (NLG), called for a revision of the traditional way of viewing literacy as the ability to read and write in a national language, believing this singular notion of literacy was outdated and in need of reconceptualization (NLG, 1996).

To the NLG, departing from singular literacy to plural literacies has meant that learners not only understand information generated and presented through different modes of communication, but also engage in critical evaluation of the information to make changes in society. To achieve these aims, PoM highlights four key pedagogical aspects: *situated practice*, *overt instruction*, *critical framing* and *transformed practice*. These terms reflect the core values of the approach, which includes:

1. situating learning that incorporates students' own life experiences,
2. direct teaching of social semiotic awareness in order to help learners understand the components of expressive forms or grammars,
3. encouraging and supporting students in questioning and critically assessing common sense assumptions found within discourses,
4. facilitating changed beliefs or behaviours resulting from learners' new understanding and engagement with the above-mentioned situated practices. (NLG, 1996)

Of the multiple literacies, two dimensions were highlighted in our study: the multilingual and multimodal (Cope & Kalantzis, 2009, p. 166). The multilingual dimension was a response to the significant phenomenon of multilingualism in the context of globalization. The implication for literary education is that language curriculum expands from teaching formal rules of a single national language to include learning of minority languages, social languages in different settings and the multiple Englishes in use. Similarly, the multimodal dimension was highlighted as it responded to the phenomenon where information is transmitted through different modes of communication (e.g., oral, visual, audio, facial gestural, etc.). Accordingly, an important aspect of teacher education programs should focus on enabling teachers to build and utilize their multilingual and multimodal resources in CLIL.

Multimodality

Coined by Kress and Van Leeuwen (2001), multimodality calls attention to how meanings shift backwards and forwards across and between different forms. Tang's (2020) recent study contributes to the discussion of multimodality by identifying two different discourse patterns of activities operating at different timescales of classroom events. The first pattern is related to the representation of content information from one semiotic mode to another (e.g., speech, writing, image, gesture, etc.). The study discusses five categories of semiotic modes commonly found in science classroom: verbal-linguistic, visual-graphical, mathematical-symbolic, gestural-kinesthetic and material-operational modes (p. 124). Understanding how information can be transformed from one semiotic mode to another helps teachers to be more resourceful in presenting and delivery content.

The second pattern identified by Tang (2020) is related to production. The study shows how teachers and students integrate different modes to make meaning. To encourage and facilitate learning of students-generated multimodal representation, teachers may use strategies which promote cognition, such as comparison, reasoning, mapping, etc. These tasks often require learners to solve a problem, and in the process of problem-solving, teachers help students negotiate meaning and gradually acquire language proficiency.

The two patterns clearly show how multimodality support teachers in content delivery, and how teachers and learners co-construct output by integrating different modes of meaning making. Therefore, multimodality could be an important scaffolding tool for bilingual education in Taiwan, where teachers need to present content information to young learners who are emerging bilinguals.

In the following, we propose that recent theories inspired by PoM could enhance CLIL implementation in Taiwan (Coyle, 2018; Lotherington, 2012). The pedagogy is particularly relevant in Taiwan because local teachers can uti-

lize their multilingual and multimodal resources to support instruction. However, PoM needs to be combined with recent developments in translanguaging, especially in the Taiwan context where teachers and students usually share a common first language.

Theoretical framework: Extending PoM through promoting translanguaging in the classroom

Since the 2010s, as researchers of social semiotics have departed from the notion of code-switching, which viewed languages as different systems with boundaries, the concept of translanguaging has been explored and become a key concept in both social semiotics and bilingual education. Studies have shown that translanguaging happens in every facet of one's social life and that the use of one's "multilingual, multisemiotic, multisensory, and multimodal" repertoires in thinking and communication is common (Li, 2018, p. 26). By looking at the intersecting modes, sociolinguistics has observed and identified social semiotics which are commonly employed to include body, space, gesture, senses and objects.

Translanguaging has contributed greatly to the classroom practice of bilingual education. The traditional view of language learning has considered learners' first and additional languages as separate systems, and the mixing of these systems in the language classroom should be avoided as they may interfere with one another, causing errors as learners acquire an additional language. Findings from social semiotics, discussed previously, have enabled educators to reconceptualize the role of the learner's first language in language classrooms. Given that translanguaging is a common phenomenon in everyday thinking and communication, teachers should be encouraged to use "multiple discursive practices" to help bilingual students engage in learning and to "make sense of their bilingual worlds" (García, 2009, p. 45).

In the present discussion, translanguaging is used to extend the scholarship of PoM, which was developed more than ten years ago and is in need of an update. Theorists of translanguaging have introduced several concepts which could be seen as aligned with the core values and design principles of PoM such as incorporating learners' life experience. Li Wei's (2011) "social space," where bilingual teachers encourage learners to bring together "different dimensions of their personal history, experience and environment, their attitude, belief and ideology, their cognitive and physical capacity" is one such example (Li, 2011, p. 1223). It echoes PoM's *situated practice*, which suggests that classroom should reflect learners' life experience and the social ecology of multilingual use.

Another PoM-inspired theory is the notion of trans-semiotizing (Lin, 2019), which complements multimodality theory by highlighting the dynamic pro-



Figure 1

The Rainbow Diagram

(adapted from Lin, 2012, p. 93; reproduced with permission)

cesses in mobilizing multiple modes (or trans-semiotics, using Halliday's term [2013]). Awareness of trans-semiotizing means that bilingual teachers could provide a variety of multilingual and multimodal support dynamically to facilitate content learning of students with emergent L2 proficiency.

Lin's Rainbow Diagram (2012, p. 93; see Figure 1) illustrates how translanguaging and multimodality could be utilized in bilingual classrooms where a variety of communicative resources is synthesized. The diagram presents a model where linguistic resources (e.g., L1, L2, everyday and academic, oral and written language varieties and registers) and multiple modes of support such as visual and other multimodal and semiotic resources are strategically employed by teachers to facilitate learning. Such bridging materials allow emergent bilingual learners to access content knowledge in CLIL classes.

In the following, we present several examples in practice. Lin and Wu (2015) studied data from a junior secondary science classroom in Hong Kong to show how translanguaging can be effectively integrated with multimodal practices. They demonstrated how the teacher used both English and Cantonese with various gestures and drawings in blackboard, which in turn, facilitated students to better understand seemingly difficult and complex science content.

More recently, Lin (2019) analyzes science classroom data of secondary school students to show how trans-semiotizing contributes to dynamic flow of meaning-making and knowledge co-constructing in the CLIL context. The study shows how a dynamic flow of communication is achieved when teachers and students employed not only translanguaging but an expanded set of multimodal resources such as visuals, body language, gestures, eye contact, etc.

Translanguaging as a pedagogy and theoretical lens (Lin, 2020) has opened an opportunity for local contexts to critically respond to the hegemony of native-speakerism in language education. These theoretical lenses guide us to design and implement a particular bilingual initiative in Taiwan elementary classroom where English is not traditionally used as the medium of instruction. In the following, we will show that:

1. the PoM-inspired theories and practices effectively support local CLIL teachers in content delivery,
2. these theories and practices engage students in learning and contribute to learners' multilingual production.

In doing so, we hope to identify important training topics to help Taiwan's teachers become proficient bilingual teachers.

Methodology

This study adopts the mini-ethnographic case-study design, a blended design that is bound in time and space and uses qualitative ethnographic and case study collection methods (Fusch & Ness, 2017). This approach is suitable for this study because it focuses on a specific moment when Taiwan shifts towards bilingual education with CLIL implementation. To gain a better understanding of the PoM-inspired practice, this research combines the qualitative ethnographic method and a case study of a primary CLIL classroom in Taiwan. The following briefly describes the context of this study, including the school, the participants, the CLIL lesson observed and the research methods.

Context of the school

The school, a public school located in the rural area in southern Taiwan, began their CLIL program in 2018. The school was among the first eight pilot bilingual schools in the city which launched the CLIL program in 2018. As discussed, although bilingual education is a top-down decision, during this pilot stage, schools can choose which subjects to integrate and the percentage of Chinese and English to use in instruction. The flexibility is essential because each pilot school has their own teacher profile and learner needs. For this reason, there are no textbooks. CLIL teachers are responsible for developing the lesson plans.

The topics of bilingual lessons in this school are mathematics, natural science and interdisciplinary topics related to local culture. For Grades 1 and 2, there were three periods of bilingual learning a week covering alternative curriculum and life education. For Grades 3 to 6, the number of weekly bilingual class period is increased to eight. CLIL subjects include alternative curriculum, mathematics, natural science, fine arts, health and integrated activities. As of Fall 2020, the student size was 372, including 190 male and 182 female students. The average class size is 25.

The participants

The learners in this study were first-grade students, who have four periods of mathematics per week, one of which is bilingual and takes place in the flexible periods (to be discussed). The math lesson topics between the bilingual and regular classes, conducted in Chinese, did not overlap. The students had been receiving bilingual lessons since they began grade 1. Before the class observation which took place, in May 2020, students had had nine months of bilingual lessons. In Taiwan, first- and second-grade students do not have English classes. At this school, bilingual classes are introduced in flexible periods, which, according to MOE guidelines, are set aside for alternative curriculum designed for either cross-disciplinary learning or topics related to local cultures. The school, along with many elementary schools in Taiwan, use these flexible periods for CLIL lessons because the teaching qualifies as alternative curriculum. As mentioned in the previous section, these students receive three bilingual lessons every week, one of which is mathematics.

The CLIL teacher (Teacher H) is a math teacher with 18 years of teaching experience in primary schools. She is a certified primary school teacher with a bachelor's degree in education. At the time of this class observation, she had taught bilingual lessons for three and a-half years. She also teaches regular math in Chinese. She attended two three-day CLIL training workshops, for introductory and advanced levels, provided by the city's Bureau of Education. Teacher H's English proficiency level is CEFR B2. According to the CEFR can-do statements, a B2 level user is a confident speaker of English who can express her own opinion and give a prepared presentation on a familiar topic.

The researchers were not involved in this CLIL lesson. We have worked closely with CLIL pilot schools as advisors and teacher trainers since the city first launched experimental programs in 2018. The researchers observed CLIL lessons at the pilot schools regularly to monitor progress.

CLIL lesson observed

In Taiwan, elementary schools are 20 weeks per semester. The bilingual school in this study schedules one class period of CLIL math per week. Throughout



Figure 2

An example of the graph poster produced by students

the semester, Teacher H taught four units of CLIL math, with each unit covering five lessons. One of these four units is graph making. The topics of the five lessons are Lesson 1 Sort and Tally; Lesson 2 Graph Making I; Lesson 3 Graph Making II; Lessons 4 to 5 Task Production. Each lesson is 40 minutes in length. An example of the students' final work, a poster containing a graph, is presented in Figure 2.

The math lesson observed for this study is the first lesson. The content objectives of this first lesson are for students to sort items by attributes and to count the number of items in each group. The language objective is for students to respond and finish the sentence. For example, when the teacher says "I can sort by . . . ," students' responses are "size," "colour" or "shape."

In this lesson, students learned to sort a group of items by attributes, such as by size, colour and shape. This lesson includes three activities. First, the teacher used garbage recycling, an idea familiar to learners, to demonstrate the concept of sorting. Students helped the teacher sort recyclable items into the paper, plastic and glass categories. Then the teacher announced there was going to be group work, with each group receiving a bag of tiles to sort. According to Teacher H, the teaching procedure is typical of her bilingual lessons. No adjustments were made to accommodate to class observation.

Research method and design

Data in this study were collected by classroom observation (Evertson & Green, 1986). The classroom observation took place on May 12, 2020. In Taiwan, due to successful control of Covid-19, classes continued to be conducted in person, with everyone in school wearing a mask at all times and following a strict protocol to stay safe. The lesson observed was open to teachers and researchers interested in bilingual teaching. The video recording focused on the teacher's instruction. To minimize influence of subjectivity and bias, the video recording was watched again post-observation. Both researchers watched the videos separately and compared their notes.

To answer the research questions, we selected and analyzed four excerpts from the first lesson period. The first two excerpts show how the teacher mobilized multiple linguistic and multimodal resources to scaffold young learners in learning a math concept. The third and fourth excerpts illustrate how, when translanguaging is allowed in bilingual classes, students engaged in active learning evidenced by their multilingual production. We transcribed the speech uttered by the teacher and students and noted the visual, body language and voice variation of the participants. Information on the transcription notation is provided at the end of this article.

PoM-inspired instruction to present content to young learners

Data from Excerpt 1 shows Teacher H introduced the concept of sorting with presentation slides and a bag of recyclable items. The instruction occurs at the beginning of the first class period.

Excerpt 1 (00:27 to 2:12)

Line	Speaker	Utterance
1	Teacher	Alright? And then, today we are going to do <u>sorting</u> . {T points to the first page of the presentation slide showing the topic sorting and pictures of colourful buttons sorted by colour.} Okay, everyone says <u>sorting</u> .
2	Class	Sorting.
3	Teacher	But you will say "huh? what is <u>sorting</u> ?" We will see. {T points to her head indicating thinking} Okay, alright, look at this. What are these? {T presents and points to the next slide which shows two pictures of garbage dumps} <u>Garbage. Garbage</u> , okay? I have some garbage. {T walks away to the side of the room and brings back a paper bag.} Look. We have garbage, garbage, garbage. Garbage, okay? Garbage. Um.

- What are these? {T takes out recyclable items from the paper bag and put them on a front-row desk.}
- 4 Class Garbage.
- 5 Teacher Garbage. Okay. These, these are garbage. So, what should we do with the garbage? Should we put them together = {T brings her hands together to make a circle, indicating togetherness.} = or sort them? {T shows separateness with the gesture of putting things in groups, alternating between her right and left hands at a distance.}
- 6 Class Sort them.
- 7 Teacher Oh, very good! So we will do garbage sorting. {T shows another slide, which contains the phrase garbage sorting and 6 recycle bins.} So you see sorting? = {T points to the word sorting on the slide.} Okay. Let me see. {T points to her eyes.} you will see, okay? {T starts sorting the recyclable items into groups.} Okay maybe this one, a group {T points to paper}. Maybe this one {T points to plastic}?
- 8 S1 Teacher.
- 9 Teacher And maybe this one here. And how about this? {T hands a newspaper to Debra to sort.}
I can bring it there. Or you can maybe, Debra, paper can put together? {T gestures toward the paper group.}
- 10 Debra {Debra puts the piece in the paper group.}
- 11 Teacher So, we were doing sorting. Understand? Yeah. Okay, so these are garbage sorting. {T points to the slide with 6 recycle bins.} and Teacher H was doing garbage sorting, too.

In Excerpt 1, Teacher H first introduced the theme of this lesson (Line 1). Then, she raised the question what the word “sort” means to the students, which made her students to be aware of the theme of the lesson (Line 3). Then she demonstrated the sorting activity, first by herself, (Line 7) and then, with one student volunteer Debra (Line 10), which helps her students to understand what they should be doing next. Finally, the teacher told the students the main objective of this lesson and repeated the key words that students need to learn (Line 11).

The classroom data show that Teacher H employed a variety of resources from visual aids (Lines 1, 3, 7), repetitions of key words (Lines 1, 3, 5, 7, 11), real objects (Lines 3, 7, 9, 10), voice variation (Lines 1, 3, 7, 11) and body language (Lines 7, 9, e.g., the act of putting recyclable items into groups). Her speech was supported by either her pointing to the presentation slides or gesturing the act of putting things in groups (Figure 3). Teacher H also repeated and emphasized two key words, “garbage” and “sorting,” with a louder voice. The topic and key word, “sorting,” was repeated eight times in Excerpt 1.

Throughout the lesson, the teacher requested students to answer key ex-



Figure 3

The teacher supports her utterances with visual support

pressions and ideas (Line 6), which works as a way to check their comprehension verbally. Comprehension checking is also realized by asking students to perform a simple task such as putting the newspaper in the paper group (Line 10).

In addition to using multimodal resources, such as voice variation, visual aids, body language and real objects, Teacher H incorporated learners' life experiences in the lesson. In Taiwan, every classroom has recycling bins. Students recycle waste every day at school; the life experience helps learners connect the picture of garbage dumps with sorting items. The link between a math concept, the key word "sorting," and young learners' everyday experiences has contributed to their content knowledge.

Next, we show how the teacher explained a classroom activity. While in Excerpt 1, the teacher used different multimodal resources to support content teaching, Excerpt 2 shows that Teacher H used simple language familiar by the learners to facilitate understanding. Excerpt 2 begins about approximately four minutes after the start of the first lesson and two minutes after Excerpt 1, when the topic of sorting was announced. In the following excerpt, Teacher H explained what students would be doing in group activities and showed the students they could sort by size or by shape.

Excerpt 2 (03:55 to 05:22)

Line	Speaker	Utterance
1	Teacher	Okay. But what are we going to do? {T points to a presentation slide showing the garbage dump from an earlier slide.} First, listen. First, you will do <u>sorting</u> , okay? I give you a group, a bag of things, and then you take them out. Okay?
2	S1	Out.
3	Teacher	And then you will say “um, this, this, this.” Okay? Okay. {T demonstrates the act of sorting with gestures.} And, you also need to write {A picture of pen and pencil appears on the slide. T points to the picture of pencil and gestures the act of writing.}
4	S2	An apple.
5	Teacher	Ah, um, it’s . . . different. It’s a <u>big</u> and <u>small</u> . {T gestures large and small sizes with her hands.} Um, yeah. It’s big and small. Or, or <u>triangle</u> {T points to the tiles of triangles on the black board.} and, and . . . {T shows tiles of circles and asks Ss to answer.}
6	S3	Circle. Circle.
7	Teacher	They are different <u>shapes</u> . Okay? Or, um, different colours. Is that okay? So you will write down. First, sorting. Second, write. And then you will come here to tell. {T makes the sound of speech.} And then we will give you big hands. Is that okay? Alright. so, for example, look at here, do you see many . . . ? {T points to the tiles of triangles on the black board.}
8	S4	Many triangle[s]
9	Teacher	Very good. Okay. Triangles, okay. If we want to sort these, what will you do? Anybody wants [to] try? No? You try? What will you do? If you want to sort these, what will you do?
10	Ss	Me. Me.

Excerpt 2 shows Teacher H first explained the group activity, which included sorting the tiles, filling out a form and giving a report (Lines 1 to 3). Then, she explained that students could sort by size or by shape (Lines 5). Teacher H repeated the instruction again (Line 7) before she asked for a student volunteer to sort the tiles on the blackboard (Line 9).

This excerpt was selected because it shows how Teacher H supports her speech by using words which students have learned before. When she asked students to sort a group of tiles by attributes such as size, the teacher used the phrase “big and small,” along with corresponding gestures (Line 5). In addition, before introducing the word shapes, to prepare the learners, the teacher pointed the tile on the blackboard, said the word “triangle,” asked students to



Figure 4

Students were eager to participate

produce the word “circle” (Line 7). Students’ response of ‘circle’ suggests that some of them have learned the shape words before, and thus Teacher H was leveraging learners’ prior knowledge to support her L2 instruction.

In this excerpt, we observed how the teacher supported learners’ production effectively with language which students knew. At the end of this excerpt, when the teachers asked students to volunteer, about one-fourth of the class raised their hands to indicate willingness to participate (Lines 9 to 10, Figure 4).

PoM-inspired instruction to encourage learner production

After analyzing how Teacher H supported her instruction with trans-semiotizing, the following shows how Teacher H created a collaborative environment where learners feel comfortable translanguaging (Figure 4). Two lesson excerpts from the same class period are discussed. Excerpt 3 shows how Teacher H demonstrated the idea of teamwork. Excerpt 4 presents classroom data during the middle of the 40-minute class period, when the group work was finishing, and students reminded their classmates that time is up. In both excerpts, students spoke in both Chinese and English.

Excerpt 3 (03:30 to 03:45)

Line	Speaker	Utterance
1	Teacher	Okay. We will do <u>group work</u> = {T holds hands with one S and gestures to a second student to join the holding hands.} Work together. Understand? It's <u>not</u> (.) “ <u>me, me, me!</u> ” <u>No</u> . We=
2	S1	四個人一組 ((tr: Four in a group))
3	Teacher	No, we work together. Okay? Everyone says, “teamwork.”
4	Class	Teamwork. {The class responds.}
5	Teacher	Teamwork {T repeats the keyword.}
6	Class	Teamwork

Excerpt 3 shows that Teacher H tried to explain what the word “teamwork” means (Line 1). Teacher H used different modalities to elaborate to the whole class what teamwork means. First, she held hands with two students (Line 1), but instead of looking at the student who she held hands with, she looked at other students and talking to the class (Figure 5). Her body language indicated that the class should be paying attention and watch her.

However, S1’s Chinese utterance in Line 2 deserves our attention. Here, the student interrupted the teacher with his own interpretation of what the teacher was trying to say. The incident allows us to see not only engagement but more importantly the initiation S1 took to interact with the teacher. Such initiation is not common in Chinese classrooms. Most students wait until they



Figure 5

The teacher illustrates the idea of teamwork by holding hands with students.

are called on by the teacher before they speak. It is possible to interpret S1's interruption of Teacher H's instruction as his way of demonstrate comprehension. The Chinese utterance is a sign of active learning.

Excerpt 4 presents an example of student engagement supported by data from teacher-student and student-student interactions. It took place in the middle of the 40-minute class period, when the group activity was ending. As discussed, the excerpt was selected because of learners' utterances in both Chinese and English.

Excerpt 4 (19:02 to 20:15)

Line	Speaker	Utterance
1	Teacher	Okay. 20 (.) seconds. Sit down (.) If you finish, you can sit down, okay. Twenty ... nineteen ... eighteen ... seventeen ... sixteen ... fifteen ... fourteen ... thirteen ... twelve ... eleven ... ten ... nine ... eight=
2	S1	=老師在倒數啦! ((tr: The teacher is counting down.))
3	Teacher	Seven ... six ... five ... four ... three ... two ... one ...
4	Ss	Zero:: ↑ {Ss used a happy tone, indicating happiness and engagement}
5	Teacher	Sit down, please. (.) Okay, sit down, please.
6	Ss	=坐下, 坐下, 快一點啦 ((tr: Sit down. Sit down. Hurry up.))
7	Teacher	Sit down, please. (.) Thank you. (.) Sit down, please.=
8	Ss	=Sit down, please.
9	Teacher	Sit down, please. (.) Thank you.

The above excerpt begins with the moment when Teacher H announced that students had 20 second to finish their work, and then the countdown began (Line 1). In the middle of the count down, S1 said to her group in Chinese that the teacher was counting down the time. When Teacher H counted to one, several students uttered "zero" with a prolonged ending sound, as if trying to lengthen the time available to finish the group work (Line 4). After the countdown was complete, Teacher H asked students to sit down. Her instruction initiated several responses from students. Some used L1 to repeat the instruction to their group members (Line 6), while others repeated the teacher's instruction (Line 8).

As this excerpt presents a short time period when the group activity was ending, with all students standing in group and trying to finish their work, the scene was busy and seems chaotic; however, learners' production in L1 and L2 are signs of engagement and active learning. We would claim that production in L1 (Line 6) suggests listening comprehension of L2, and production in L2 (Line 8) shows students modeling the teacher's speech. When students

are eager to participate in the classroom rules using their available linguistic resources, the learning the target language is realized.

Conclusion: Implications for CLIL teacher education

The findings of the present study provided two insights. Bilingual education informed by PoM-inspired theories such as translanguaging and trans-semiotizing have the potential to (1) support bilingual teachers' L2 instruction in CLIL, and (2) help teachers create a positive and collaborative learning environment to support learner production. As Lin and Wu (2015) have shown, EFL students are empowered to learn more when they are allowed to utilize their linguistic repertoires. Our analysis shows that bilingual teachers' leveraging of multimodal and trans-semiotizing resources is equally beneficial to young EFL learners. Moreover, these theories have the potential to counter native-speakerism by helping local teachers such as Teacher H to be effective in CLIL.

As of May 2021, Taiwan was three years into bilingual education. This study captures a critical moment of this shift through the discussion of the PoM and inspired practices in the primary CLIL classrooms. Referencing to these findings, the following provides several directions for CLIL teacher education programs.

Local CLIL teachers as proficient bilinguals

We would begin by addressing the importance of teacher beliefs and attitudes. Bilingual teacher education programs should begin by instilling positive self-perception in local content teachers about their role as bilingual teachers. They need to be assured that, with training, they can become proficient bilingual teachers. As the present study shows, bilingual teachers utilizing translanguaging and trans-semiotizing can communicate concepts and give instructions in a way that is accessible to young learners. These theories also help create a positive learning environment that encourages learners' translanguaging and multilingual production.

Conceptual understanding of translanguaging and trans-semiotizing

Theories are important for CLIL teachers because the flexibility of CLIL means that learning goals and teacher procedure need to be aligned with local teachers' profiles and learners' needs. Therefore, CLIL teachers should have a sound understanding of models utilizing trans-semiotizing, such as the Lin's Rainbow Diagram (Figure 1), so they know how to leverage multilingual and multimodal resources to deliver and support content learning.

Critical understanding of translanguaging is also important so bilingual teachers can encourage learner production. Because translanguaging is a strategy to facilitate learning, there are no rules regarding how and when teachers

or students should translanguage. A sound understanding will help bilingual teachers know when translanguaging could support learning and when to create opportunities for students to build their L2 speech. As Excerpts 3 and 4 illustrate, learners' multilingual production in L1 and L2 could be viewed as an indication of comprehension, active learning and engagement. Equally important, a sound appreciation of translanguaging means that bilingual teachers can explain the reasons and benefits of a multilingual language classrooms to parents who request an all-English approach.

Competence building of translanguaging and trans-semiotizing

In addition to developing theoretical understanding, bilingual education programs can use case studies and classroom observations to help teachers identify opportunities of translanguaging and trans-semiotizing practices. In addition, collaboration between teachers of different disciplines should be encouraged so bilingual teachers can expand their multilingual and multimodal repertoires.

By analyzing and elaborating classroom data on content delivery and learner production in a primary CLIL classroom, we show the many potentials enabled by PoM-inspired theories and practices. There are several limitations to this work. While the findings could be leveraged to counter the misconception of native-speakerism, a more thorough and substantiated discussion should be made through both longitudinal ethnographic studies and/or quantitative studies. Future directions of research may focus on comparative analysis or CLIL classroom research with more advanced grade levels.

In conclusion, we show that awareness of translanguaging and trans-semiotizing should be a key focus of bilingual teacher education in Taiwan. The training will help empower local teachers as proficient bilingual teachers who can effectively deliver content and who can encourage learner production and engagement with a collaborative and multilingual environment.

Acknowledgments

The authors would like to express their gratitude to the anonymous reviewers for their comments and suggestions. The authors also warmly thank both Principal Tsuling Alison Lu and Ms. Yinghua Doris Hsu, Tainan Municipal Simen Experimental Elementary School, Taiwan for the classroom data that they made available to them.

References

- Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into practice*. Oxford University Press.
- Chen, I.W., & Hsieh, J.J. (2011). English language in Taiwan: An examination of its use in society and education in schools. In A. Feng (Ed.), *English language education*

- across greater China* (pp. 70–94). *Multilingual Matters*.
- Chen, F., Kao, S.-M., & Tsou, W. (2020). Toward ELF-informed bilingual education in Taiwan: Addressing incongruity between policy and practice. *English Teaching & Learning*, 44, 175–191. <https://doi.org/10.1007/s42321-020-00055-1>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164–195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Coyle, D. (2015). Strengthening integrated learning: Towards a new era for pluriliteracies and intercultural learning. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 8(2), 84–103. <https://doi.org/10.5294/5915>
- Coyle, D. (2018). The place of CLIL in (bilingual) education. *Theory into Practice*, 57(3), 166–176. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1459096>
- Evertson, C.M., & Green, J.L. (1986). Observation as inquiry and method. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 162–213). Macmillan.
- Fusch, G.E., & Ness, L.R. (2017). How to conduct a mini-ethnographic case study: A guide for novice researchers. *The Qualitative Report*, 22(3), 923–941. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2580>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century*. Wiley-Blackwell.
- Halliday, M.A.K. (2013, October 23). *Languages, and language, in today’s changing world* [Research seminar]. University of Hong Kong.
- Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, 60(4), 385–387. <https://doi.org/10.1093/elt/cc1030>
- Hsu, J. (2021). Jiaoyu xianchang: Suangyu ke gong xiao jiang po qian suo [Education site: Bilingual classes public schools will break 1,000]. *Qinzi Tianxia Zazhi* [Parenting World Magazine], 119, 64–67. www.parenting.com.tw/article/5090128
- Jenkins, J. (2019). English medium instruction in higher education: The role of English as lingua franca. In X. Gao, C. Davison, & C. Leung (Eds.), *Second handbook of English language teaching* (pp. 91–108). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2_7
- Kachru, B.B. (1992). World Englishes: Approaches, issues and resources. *Language Teaching*, 25(1), 1–14. <https://doi.org/10.1017/S0261444800006583>
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.
- Li, W. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222–1235. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>
- Li, W. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>

- Lin, A.M.Y. (2012). Multilingual and multimodal resources in genre-based pedagogical approaches to L2 English content classrooms. In C. Leung & B.V. Street (Eds.), *English—A changing medium for education* (pp. 79–103). Multilingual Matters.
- Lin, A.M.Y. (2019). Theories of trans/languageing and trans-semiotizing: Implications for content-based education classrooms. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(1), 5–16. <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2018.1515175>
- Lin, A.M.Y. (2020). Foreword: Cutting through the monolingual grip of TESOL traditions — The transformative power of the translanguaging lens. In Z. Tian, L. Aghai, P. Sayer, & J.L. Schissel (Eds.), *Envisioning TESOL through a translanguaging lens* (pp. v–ix). Springer. <https://link.springer.com/content/pdf/bfm%3A978-3-030-47031-9%2F1.pdf>
- Lin, A.M.Y., & Wu, Y.A. (2015). ‘May I speak Cantonese?’ — Co-constructing a scientific proof in an EFL junior secondary science classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(3), 289–305. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.988113>
- Lotherington, H. (2011). *Pedagogy of multiliteracies: Rewriting Goldilocks*. Routledge.
- Ministry of Education (MOE; Taiwan). (2018, December 17). Implement in full scale bilingualization of Taiwan’s educational system: Cultivate bilingual talents to bring Taiwan to the world. <https://english.moe.gov.tw/cp-13-17790-80201-1.html>
- Ministry of Education (MOE; Taiwan). (2021, April 10). Tuidong 2030 shuangyu zhengce: Jiaoyu bu kuoda zhaomu 300 ming waiji yingyu jiaoxue renyuan [Promote the 2030 bilingual policy: The Ministry of Education expands the recruitment of 300 foreign English teachers]. https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=1BB5A16EB72234CE
- New London Group (NLG). (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Tang, K.-S. (2020). *Discourse strategies for science teaching and learning: Research and practice*. Routledge.

Appendix: Transcription conventions

- = (a) Turn continues below, at the next identical symbol;
 (b) If inserted at the end of one speaker's turn and at the beginning of the next speaker's adjacent turn, indicates there is no gap at all between the two turns
- ↑ Rising intonation
- Zero: Lengthening of the preceding sound
- {T points to} Nonverbal actions
- 四個人一組 ((tr.: four persons in a group)). Non-English words are italicized and are followed by an English translation in double parentheses
- Text Louder and emphasized
- T Teacher
- S/Ss Unidentified student/several or all students simultaneously

Enseignement du français aux étudiants

internationaux :

apports du *translanguaging* et des multilittératies en contexte institutionnel

Christelle Hoppe

Christelle.Hoppe@univ-nantes.fr

INALCO et Université de Nantes

Résumé

Cet article présente les résultats préliminaires d'une recherche-intervention menée en contexte institutionnel français dans un département universitaire d'enseignement du français comme langue additionnelle à des étudiants internationaux. L'un de ses objectifs, à partir de la mise en œuvre d'une approche pédagogique de la théorie du translanguaging et des multilittératies, est d'identifier quelques pistes pédagogiques pour permettre aux apprenants pluri/multilingues d'exploiter pleinement leur répertoire langagier. Les résultats soulignent la convergence entre le translanguaging et les multilittératies. Ils invitent également à réfléchir sur la place et la légitimité à accorder aux décisions ascendantes dans la mise en œuvre des pratiques.

Mots-clés : translanguaging, multilittératies, réflexion métalinguistique, enseignement-apprentissage des langues

Abstract

This article presents the preliminary results of an intervention-research conducted in a French institutional context in a university department teaching French as an additional language to international students. Relying on the implementation of a pedagogical approach to the theory of translanguaging and multiliteracies, its objectives are to identify some pedagogical avenues to enable pluri-/multilingual learners to fully exploit their language repertoire. Results highlight the convergence between translanguaging and multiliteracies and invite reflection on the place and legitimacy to be given to bottom-up decisions in the implementation of practices.

Key words: translanguaging, multiliteracies, metalinguistic reflection, language teaching and learning

Introduction

Depuis longtemps déjà les recherches dans le domaine du pluri/multilinguisme ont montré que les langues initiales ne contrarient pas l'apprentissage d'une langue additionnelle (LA) (Castellotti, 2001). Pourtant, dans le contexte institutionnel d'enseignement du français aux étudiants internationaux situé en France qui fait l'objet de cet article, la culture éducative à laquelle appartiennent les enseignants reste encore fortement empreinte d'une idéologie monolingue qui caractérise aussi plus largement le système éducatif français (Forlot, 2012; Molinié, 2010). Cette vision paradoxale d'un enseignement des langues principalement orienté sur le français comme vecteur principal de l'acquisition et de l'intégration n'offre, de fait, que peu de place à la diversité des répertoires langagiers des étudiants. Avec comme toile de fond la mise en œuvre d'une approche plurielle (Candelier, 2012), une recherche-intervention a été déployée sur trois semestres. Les réflexions ont reposé, d'une part, sur une symétrie des rôles d'enseignant et de chercheur (Clerc, 2012) pour comprendre les significations à retirer d'une expérientiation auprès des apprenants. Nous avons cherché, d'autre part, à encourager l'évolution des pratiques des enseignements et à ajuster des approches pédagogiques pour mieux prendre en compte l'ensemble du répertoire langagier des étudiants puis à en évaluer les apports.

Dans cet article, l'approche de l'enseignement-apprentissage du français s'appuie à la fois sur une pédagogie des multilittératies et une approche translangagière. Ces dernières peuvent en effet contribuer au développement de la réflexivité métalinguistique des étudiants, et susciter des modes d'interaction variés et dynamiques qui entrent, de fait, en phase avec la société du numérique (García & Li, 2014). Partant de cela, la question à laquelle nous tenterons de répondre est de comprendre de quelle manière le *translanguaging* et les multilittératies invitent à la réflexion sur la prise en compte de l'ensemble du répertoire langagier des étudiants internationaux pour l'enseignement du français. Pour y répondre, nous tenterons d'identifier quelles sont les affordances pédagogiques (Gibson, 2000) offertes par l'approche mise en pratique.

Dans cet objectif sont abordés en premier lieu les limites rencontrées par la mise en pratique des approches plurielles, puis l'intervention sur laquelle repose la recherche. La présentation du cadre théorique et conceptuel vient ensuite. Elle est suivie d'une présentation des pratiques pédagogiques, de la méthodologie de recherche et de l'analyse des données. Finalement, les résultats révèlent les effets des approches retenues.

Contexte de l'intervention

Cette étude s'est déroulée en France, au sein d'un service universitaire des langues dans les cours de français de français langue étrangère (FLE) qui réunit

chaque semestre une cinquantaine de nationalités d'étudiants internationaux. Ces apprenants viennent y passer un ou deux semestres soit parce qu'ils ont le projet de poursuivre leurs études en France, soit pour des raisons professionnelles et parfois parce que cela entre dans le cadre d'un accord d'échange avec leur université d'origine. La sélection des candidatures se fait selon la nature même de leur projet universitaire ou professionnel et très peu d'étudiants suivent ces semestres pour des raisons personnelles. L'organisation des cours de la formation est fondée, depuis plusieurs années, sur une répartition des apprenants selon les niveaux de compétences en ligne avec celles du Cadre européen commun de référence en langues (CECRL). Elle comporte deux orientations principales : des objectifs langagiers (grammaire, vocabulaire, compréhension de l'écrit, expression écrite, compréhension de l'oral, etc.) du module *langue* et des objectifs dits « culturels » avec des séances de cours au choix des étudiants qui constituent un deuxième module *langue et culture*. Ajoutons que le français étant la langue privilégiée de l'enseignement dans les groupes, les apprenants des niveaux A1 au niveau C2 et les enseignants sont invités à éviter ou à limiter l'usage d'autres langues pendant les cours.

Cette vision traditionnelle de la place du français dans l'organisation est portée par la contrainte institutionnelle qui impose en quelque sorte le choix d'une seule langue dans les contenus des cours et ne permet pas aisément d'inscrire dans le module *langue* des approches plurielles linguistiques (Candelier, 2008). À cette perspective plutôt monolingue, l'une des réponses institutionnelles aux besoins des étudiants a consisté à progressivement aligner l'ensemble des contenus d'enseignement sur l'obtention de certifications des tests du DELF B2 ou du DALF C1. Cela a été décidé pour mieux prendre en compte les projets académiques et professionnels des étudiants sans que l'on ait vraiment cherché ni à mesurer la pertinence des attentes ou à en définir les priorités ni à se tourner totalement vers le Cadre (Beacco, 2007).

Ainsi, sans tenir compte de manière explicite de la diversité des langues des apprenants, les enseignements du français se retrouvent dans une situation où, comme le mentionne Beacco (2007), le « FLE ne se préoccupe que de lui-même » (p. 6). Difficile dans ces conditions d'adopter un décloisonnement des langues comme composante de l'enseignement-apprentissage du français avec les questions didactiques et pédagogiques que cela pose, sans que naisse une forme de réticence consciente ou inconsciente (Narcy-Combes et al., 2019, p. 20).

Mais, c'est surtout en voyant, de manière récurrente, certains étudiants rencontrer de vraies difficultés à apprendre le français qu'est venu notre intérêt pour les approches plurielles et en particulier pour la théorie du *translanguaging* (Gentil, 2019). La question qui s'est alors posée a été de savoir de quelle manière inscrire dans le curriculum du service des activités et une approche

qui impliquent à la fois plusieurs langues ?

Difficultés d'ajustement des pratiques plurielles comme composante d'enseignement du français

L'intervention a été mise en œuvre après une première tentative d'insertion dans le curriculum d'une approche plurielle linguistique (Candelier, 2008) aux niveaux A1 et A2 préalablement acceptée par l'ensemble de l'équipe pédagogique et l'institution pendant deux semestres. Celle-ci avait permis aux enseignants qui l'avaient mise en pratique d'implanter une démarche reposant sur des supports pédagogiques suggérés par le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP) (Candelier, 2012) et une méthode de comparaisons des langues (Auger, 2010). Un bilan des discordances (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019) d'une partie de l'équipe pédagogique et de l'institution montre, en résumé, que celles-ci sont nées :

- de doutes concernant la dimension interculturelle et de la place à lui accorder dans les contenus de cours (module *langue* ou module *langue et culture*) ;
- de questionnements sur l'adéquation de ce type d'approche aux étudiants débutants en français ;
- de questions pédagogiques à propos de la définition des approches plurielles et de sa mise en pratique ;
- de désaccords sur les positionnements didactiques de l'approche pédagogique (didactique du FLE ou didactique du pluri/multilinguisme) ;
- d'un écart entre les théories, les demandes institutionnelles et les pratiques enseignantes.

À partir des informations collectées, on observe ici qu'une partie des dissonances vient de l'interprétation qui est faite de l'apprentissage de la langue française, de ses formes normées qui conduisent à hiérarchiser les contenus pédagogiques (Forlot, 2015)¹. Un exemple à cela se trouve dans la répartition des coefficients des différents modules de l'organisation des cours qui accorde deux fois plus d'importance au module *langue* par rapport au module *langue*

¹Le bilan a été fait à partir des échanges au sein de l'équipe pédagogique et avec l'institution, ainsi que d'un questionnaire complété par deux enseignants chargés du cours au moment où les divergences sont apparues. Des données complémentaires comprennent l'organisation des cours qui avait été proposée par les enseignants ainsi que les retours positifs des étudiants de niveau A2 qui avaient suivi le cours l'année précédente. Néanmoins, aucun questionnaire de fin de semestre n'était disponible au moment des discussions puisque le semestre commençait à peine.

et culture, ce qui en fait un objet de formation plutôt accessoire². De plus, les désaccords sur les positionnements didactiques viennent en partie de l'importance accordée au développement centré sur les quatre compétences du CECRL qui conduit *in fine* à une certaine standardisation des objets-langues portée par un plus petit commun usage de ces compétences (Beacco, 2007).

On note aussi que le regard sur l'interculturel peine à lui en donner un contour (Clerc & Rispaïl, 2008) pour finalement le cantonner à un objet quelque peu accessoire. L'un des risques à cela est de faire tendre les pratiques pédagogiques vers une certaine folklorisation (Auger, 2010) dont la dimension sociale authentique serait limitée. Ainsi, les doutes concernant le maintien ou la suppression des séances de cours marquent de manière implicite les tensions même de la démarche interculturelle soumise à une idéologie du marché (Candelier et al., 2021) et qui, comme le suggère Clerc et Rispaïl (2008), est un « entre-deux jamais stabilisé, toujours au bord de perdre l'équilibre » (p. 19). En somme, on peut constater que cette première tentative d'insertion crée plus de débats que de consensus et que les réticences proviennent à la fois de l'institution et d'une majorité de l'équipe pédagogique. C'est donc dans le but de susciter une réflexion individuelle et collective sur les pratiques pédagogiques et d'évaluer les apports réels d'approches plurielles que la recherche-intervention a été mise en œuvre.

Premiers ancrages de la recherche-intervention

Même si la mise en pratique de l'approche plurielle a été marquée par des divergences sur l'organisation du curriculum, il reste important de prendre en compte les besoins d'apprentissage des étudiants et de les aligner avec les modules de la formation. L'un des moyens de le faire consiste à renforcer la dimension pragmatique et les pratiques discursives abordées dans les séances des cours (Auger, 2010; Forlot, 2012). Cela passe par le décroisement des langues dans un climat sécurisant qui permettra les apprentissages de l'ensemble des apprenants. Une fois ce climat établi, il s'agit ensuite de porter une attention particulière à la langue.

L'intervention a donc cherché à surmonter une partie des problèmes en faisant l'hypothèse qu'en travaillant au plus près des apprenants, il serait possible de partager des pratiques réflexives avec les membres de l'équipe pédagogique (Clerc, 2012; Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019). Nous avons choisi pour cela d'intervenir en tant qu'enseignante et chercheuse dans les cours. Parmi les options possibles à retenir des dimensions des approches plurielles (Candelier, 2012), celle du *translanguaging* associé aux multilittératies

²Les coefficients pour l'obtention du diplôme sont plus importants pour les cours insérés dans le module *langue* que pour ceux du module *langue et culture*.

a semblé pouvoir rendre pertinent un recours à la totalité des ressources langagières (Narcy-Combes et al., 2019). Celle-ci repose sur les quatre éléments d'une pédagogie transmatrice développée dans le cadre des multilittératies (García, 2017, cité dans Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019) :

- une pratique socialement authentique ;
 - des instructions explicites pour le développement d'une pratique réflexive ;
 - un recul critique sur les pratiques où les apprenants remettent en question ce qu'ils viennent d'apprendre ;
 - des pratiques modifiées par l'expérimentation résultant de la réflexion.
- (p. 246)

Le cadre théorique présenté ensuite a permis d'envisager plus précisément quelle approche pédagogique peut être retenue, de l'ajuster au contexte de l'intervention pour ensuite en vérifier les apports.

Cadre théorique

Approches plurielles

Commençons par aborder quelques particularités propres aux approches plurielles et à celles issues de la théorie du *translanguaging*. On peut rappeler que les approches plurielles sont nées du courant de *Language Awareness*, développé par Hawkins, qui prend appui sur le développement des habiletés métalinguistiques pour favoriser l'apprentissage des langues. Il a ensuite donné naissance, en Europe, à l'éveil aux langues, à la didactique intégrée et à l'intercompréhension. À ces trois approches s'est ensuite ajoutée celle de l'interculturel dans laquelle la langue est considérée comme une composante identitaire, ainsi que celle de la *comparaison des langues* (Auger, 2010). Toutes ces approches se retrouvent aujourd'hui regroupées sous le terme d'approches plurielles (Candelier, 2008). La définition retenue par le CARAP (Candelier, 2012), celle de Candelier (2008) et de Fleuret et Auger (2019), entre autres, propose que les approches plurielles des langues et des cultures comprennent toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. Elles font des stratégies interlinguales la composante essentielle de l'enseignement-apprentissage des langues. S'il semble clair qu'une approche translangagière entre partiellement dans ce qui définit les approches plurielles, on peut se demander en quoi la théorie du *translanguaging* permet de susciter une approche pédagogique spécifique.

Théorie du *translanguaging*

Dans la théorie du *translanguaging*, la dimension sociale de la pratique plurilingue repose sur l'idée que le répertoire langagier intégré et dynamique varie en fonction de pratiques linguistique et sémiotique. En cela, elle transgresse, comme les approches plurielles le suggèrent, les visions unidimensionnelle et cloisonnée des langues (Auger, 2010). Le *translanguaging* vise à déployer des modes d'interactions multiples entre plusieurs langues et à établir des connexions signifiantes (García, 2009). D'autre part, si l'intercompréhension suggère des fonctionnements très proches du *translanguaging* (Schwender & Reisner, 2019), ce dernier met l'accent sur le fait que les individus ne passent pas d'une langue à l'autre, mais ont un répertoire intégré qui comporte des éléments dans différentes langues disponibles. Selon García (2009), les compétences de l'individu plurilingue renvoient de manière implicite à l'idée d'une compétence partielle tandis que le *translanguaging* n'envisage pas seulement une langue ni deux ni trois, mais la totalité du répertoire linguistique de l'individu. D'autre part, les travaux de García (2009), de García et Leiva (2014), García et Li (2014), de Canagarajah (2013) et de Canagarajah et Wurr (2011) ont permis de renforcer la notion de répertoire intégré, ce qui met encore plus l'accent sur une prise en compte du système linguistique dans sa globalité et le déploiement de modes d'interactions multiples. Une approche translanguagière offre donc aux apprenants la possibilité de puiser les informations dans ce répertoire (langues connues, langage non verbal, gestes, etc.) lorsqu'ils en ont besoin afin de donner du sens. À l'écrit, elle peut permettre de rompre avec un enseignement centré sur un langage abstrait et de déployer des modes d'interactions multiples ainsi que des connexions signifiantes (Canagarajah & Wurr, 2011).

C'est aussi en cela que nous considérons qu'une approche du *translanguaging* va de pair avec les multilittératies. Elle prend en compte le traitement langagier complexe et dynamique des apprenants plurilingues et s'appuie sur la totalité des ressources du répertoire langagier pour apprendre, penser, imaginer et produire du sens (García & Kleyn, 2016). L'activation de cet ensemble intégré est non seulement encouragée, mais elle gagne à être exprimée et pensée par les apprenants eux-mêmes et non de l'extérieur au travers de régulations standardisées. Selon Li (2011), l'activation dynamique de cette *norme interne* à partir des liens entre les différentes ressources langagières fait passer l'activité épilinguistique (non consciente) vers une activité métalinguistique (consciente).

Ainsi, une pédagogie translanguagière crée des espaces qui encouragent les liens entre les langues et l'émergence d'une conscience métalinguistique approfondie. D'autre part, les travaux de recherche sur le concept de bilinguisme dynamique (García, 2009) ont contribué à montrer de quelle manière la com-

plexité et la multimodalité sont présents dans les pratiques translangagières des situations de communication au quotidien. Tout en découlant de ces pratiques, la multimodalité les ancre dans des situations réelles, ce qui nourrit l'idée que le *translanguaging* peut aussi permettre d'englober plus « d'authenticité et moins de simulation » (Ollivier, 2010). Afin d'intégrer cette vision dans une approche pédagogique, trois principaux apports que nous retenons de la théorie du *translanguaging* ont été synthétisés par Li (2018) citant García (2009) :

- une amplification des possibilités d'action qui sont offertes aux apprenants et aux enseignants avec un potentiel « transfert » ou changement de posture de l'apprenant vers le rôle d'expert ;
- une place centrale de la création et de la production de sens dans les processus d'enseignement-apprentissage ;
- une amélioration de l'expérience et le développement de l'identité.

Nous abordons ensuite une dimension à la fois commune aux approches plurielles et à la théorie du *translanguaging* : celle de la conscience linguistique.

Le développement de la conscience métalinguistique

L'importance accordée au développement de la conscience métalinguistique d'apprenants plurilingues conduit à passer en revue les travaux du courant du *Language Awareness* qui, comme mentionné auparavant, sont à l'origine des approches plurielles. En effet, un ensemble de recherches qui recoupent aussi le domaine de l'acquisition des langues (Gombert, 1996; Huot & Schmidt, 1996; Trévisse, 1994; etc.) s'intéressent au rôle de l'attention qui mène les apprenants, à un moment donné, à focaliser leur attention sur certaines données linguistiques et à mobiliser leurs savoirs en rapport avec ces données. Cette vision va de pair avec les propositions de Bialystok (2001) qui regroupent sous le terme de conscience métalinguistique un ensemble de processus, de connaissance, de compétence et de conscience. Ce phénomène décrit les propriétés explicites du langage. Afin de replacer ces conclusions dans la mise en pratique d'une approche combinée du *translanguaging* et des multilittératies sur le développement de la conscience métalinguistique, nous considérons qu'elles reposent sur un double postulat :

- La conscience métalinguistique soutient les processus d'acquisition de langue additionnelle par le repérage de données phonétiques, morpho-syntaxiques, lexicales ou pragmatiques. Ce repérage est favorisé par l'objectivation et la capacité à manipuler des données dans l'ensemble des langues des répertoires langagiers ;
- Le détour par l'observation de langues diverses plus ou moins connues sollicite la conscience des fonctionnements langagiers.

Du point de vue du rôle joué par l'acquisition de la maîtrise métalinguistique, Gombert (1996) mentionne que le processus de prise de conscience « de ce qui sous-tend les comportements linguistiques » (p. 40) permet ensuite à l'individu d'utiliser ses connaissances sur le langage et ses règles. S'il est difficile de postuler qu'elle soit une condition nécessaire à l'apprentissage de LA, elle joue en tout cas un rôle bénéfique dans le processus d'acquisition (Leow, 2000; Simard & Wong, 2001).

Une fois ce cadre posé, on peut donc considérer que le développement de capacités de manipulation et de réflexion sur des éléments de langage peut prendre une partie de ses sources auprès des apprenants et être prolongé dans les pratiques par la production de discours soutenue par la réalisation de tâches pour soutenir le traitement en profondeur de la langue. Moore (1995) rappelle d'ailleurs que le développement de la conscience métalinguistique dans les pratiques discursives est porté par deux habiletés qui consistent à porter l'attention des apprenants sur les formes du langage et à en manipuler les formes.

Une approche translanguagière de l'enseignement des langues soutient l'attention qui est portée aux différentes formes lorsque les langues présentes dans les répertoires langagiers des apprenants sont mises en relation. En ayant recours au *translanguaging* comme contenu de l'analyse, l'activation de la pluralité des codes se fait au point de vue interne de l'apprenant, mais aussi au point de vue externe en se demandant ce qui se passe avec cette langue, à ce moment, dans cet énoncé, dans ce contexte, etc. Mais, l'attention ne se limite pas aux seules dimensions linguistiques du langage. Elle peut être étendue aux dimensions pragmatiques et socioculturelles. Ainsi, des pratiques pédagogiques ancrées dans le *translanguaging* et les multilittératies vont plus loin que le développement de la conscience métalinguistique.

Pratiques pédagogiques ancrées dans le *translanguaging* et les multilittératies

Nous avons vu qu'il est difficile de faire l'impasse sur le rôle que joue la langue initiale, ainsi que sur les autres langues du répertoire linguistique dans les groupes et qu'il peut être bénéfique de suggérer des activités de manipulation de formes, d'énoncés, de concepts et de la traduction (Gentil, 2019). Un exemple de recherches menées à partir de pratiques pluri/multilingues qui tiennent compte de l'amplification de la conscience métalinguistique adossée à des objectifs pragmatiques est proposé par Bozhinova et al. (2020) et Gentil (2019). Il y est relevé que la tâche de production écrite est facilitée si les apprenants sont en mesure d'utiliser des énoncés disponibles en plusieurs langues et de prendre progressivement conscience des facteurs qui influent l'activation des langues (Narcy-Combes et al., 2019). Celles de Bozhinova et al. (2020) ont montré en particulier que la réflexion métalinguistique, peu active au ni-

veau débutant, peut être amplifiée par l'usage délibéré et combiné de modes multiples en plusieurs langues et d'outils numériques. Cette activation de la réflexion métalinguistique pluri/multilingue amène les apprenants à développer un système de contrôle flexible et contribue au processus de conscientisation (Bozhinova et al., 2020).

La pratique décrite par ces auteurs mobilise des énoncés pluri/multilingues mis à disposition des apprenants en amont de la tâche. Une possibilité complémentaire est de laisser les apprenants choisir et sélectionner ces énoncés. Cela permet de s'appuyer sur l'intégralité des ressources internes de leur répertoire langagier, sur la traduction ou la comparaison de fonctionnements langagiers. Deux dimensions semblent intéressantes à retenir :

- le recours à des outils numériques actuels tels que des correcteurs, de dictionnaires en ligne, traducteurs, etc. ;
- le recours à différentes formes de production de sens (textes, images, espace, son et discours).

En effet, certains de ces outils numériques proposent des corrections indirectes (Scribens, Bon Patron, Language Tool) favorisant la comparaison des mots et des énoncés dans différentes langues, le passage d'une langue à l'autre (Linguee, Reverso, etc.) ou la traduction (DeepL). Ils permettent de travailler sur des aspects pragmatiques et encouragent d'une part le développement de la conscience métalinguistique (Gentil, 2019). La traduction et la comparaison d'énoncés dans différents contextes en particulier participent à la mise en œuvre de processus d'apprentissage spécifiques d'une approche translangagière. Ce recours à différentes formes de production de sens, d'autre part, découle de la pratique translangagière. Il est en effet important que les activités pédagogiques des séances ne se contentent pas de rester dans le seul cadre de l'étayage (García, 2009) car l'authenticité (Ollivier, 2014) fait aussi partie de la stratégie d'un *enseignement translangagier*. Les échanges et la collaboration entre les apprenants sont ainsi encouragés par le biais de différentes formes de production de sens. Celles-ci favorisent la validité sociale des productions des apprenants en langue initiale et langue additionnelle et soutiennent leur réflexivité. Dans la pratique, l'usage adéquat de l'ensemble de ces moyens et outils est une façon d'aider les apprenants pluri/multilingues à prendre conscience de phénomènes langagiers qui ne se cantonnent pas au seul cadre des séances de cours, mais les aident à interagir dans des contextes sociaux et culturels différents.

Multilittératies, multimodalité et approche translangagière

Nous n'avons pas encore abordé les possibilités offertes par la nature trans-sémiotique des approches pédagogiques translangagières. On peut rappeler,

d'une part, que les individus ont, depuis toujours, utilisé la multimodalité (texte, aural, ressources visuelles, modes visuels, etc.) pour communiquer et produire du sens (Li, 2018). Il est, d'autre part, évident que les multilittératies, en phase avec la société du numérique, ont ouvert de nombreuses pistes pour amplifier, dans les pratiques d'enseignement-apprentissage, la dimension sociale et la production de sens (New London Group, 1996; Kress, 2003). En effet, les technologies soutiennent les apprentissages aux niveaux individuel et interindividuel (Springer, 2017) et on peut aisément imaginer que certaines tâches de production et activités pédagogiques aident les étudiants à déployer l'ensemble de leur répertoire langagier et à exprimer leur identité. En ayant recours à des langues différentes, des activités translangagières fournissent l'occasion d'établir des positionnements identitaires (Li, 2018) au moyen d'attitudes ou de signaux variés. Ces signaux (attitudes, mimiques, intonations, signaux affectifs) vont de pair avec l'énoncé d'un message, renforcent le contenu de ce dernier, le modifient ou l'infirmement.

L'engagement des étudiants dans la mise en œuvre de processus métacomunicatifs par le biais de certains types d'activités pédagogiques peut contribuer au développement langagier de LA et à celui de la conscience métalinguistique (Beauvais & Ryland, 2021). De plus, le choix de certains types de supports (forum, post, commentaires et/ou audio) de communication dans les séances de cours et en dehors est aussi l'occasion pour les étudiants de se familiariser aux différences entre le français standard écrit, et le français tel qu'il est utilisé sur internet ou sur les réseaux sociaux. Certains types d'activités, de ressources et de tâches encouragent donc à la fois des explications sur le sens du discours et le développement d'aptitudes d'ordre métacomunicatif. Ils font entrer les étudiants dans une démarche d'exploration et prolongent les dynamiques de découverte et d'expérimentation de codes variés. En effet, en partageant le travail, les apprenants ont la possibilité de lire ce que d'autres ont écrit, prendre du recul, mieux comprendre l'autre et réguler sa communication. La dimension sociale se trouve renforcée si ces activités sont ancrées dans les approches translangagières des séances, car elles offrent la possibilité d'associer récits, paramètres sociaux et communicationnels, et dimension métacomunicative. Ainsi, lorsque les activités sont appuyées sur des contenus qui paraissent pertinents et légitimes, elles ont plus de chance d'être socialement significatives (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019). Mais par rapport à certains moments d'échanges dans les séances de cours, les objectifs poursuivis sont plutôt d'ordre pragmatique (communicatif), linguistique et socioculturel.

Multilittératies, dimension sociale et approche translangagière

Ce qui vient d'être souligné, c'est le rôle que la dimension sociale joue sur les pratiques langagières en général, mais il est intéressant de mettre en avant

le fait que les entrelacements entre les langues du répertoire linguistique des apprenants et la langue additionnelle permettent d'exprimer de l'émotion, de parler de leur expérience, de leur histoire, etc. (Li, 2018). Une approche translangagière considère que l'apprenant n'acquiert pas la langue, mais adapte son corps et son cerveau à l'activité langagière (Li, 2018). Cela se rattache à ce qui a été dit auparavant sur la nature transcommunicationnelle et transsémiotique des pratiques. Rappelons néanmoins qu'une approche conventionnelle monolingue et basée sur la forme ou le code peut difficilement soutenir de tels processus. En effet, il ne s'agit pas de s'assurer de la conformité précise des usages qui sont faits des langues, mais plutôt de les encourager, de repérer ces moments d'adaptation pour solliciter de nouvelles itérations qui peuvent être guidées par l'enseignant.

Pour la mise en place de ces processus, on peut aller jusqu'à favoriser la manière dont différents systèmes sémiotiques ou modes rendent compte du même monde et participent, dans l'interrelation de cette multiplicité de modes entre textes, image et/ou audio, à la construction d'un sens d'ordre continu. Il s'agit aussi de donner la possibilité aux apprenants d'aborder des moyens de communiquer et une production d'informations (Dumas et al., 2009) sous différentes modalités (visuelle, verbale ou autre) qui calquent la communication naturelle (Dumas et al., 2009). Faire appel à des ressources sémiotiques diverses pour communiquer du sens encourage ainsi des affordances écologiques (Canagarajah, 2013) et des processus métacommunicatifs. Cela conduit, par exemple, à associer des images aux paroles puisque ces deux modalités participent chacune à la constitution de l'autre et du monde tel que nous le connaissons (Goodman, 1976). Au-delà des processus transsémiotiques, il existe, d'autre part, un cycle de (re)sémiotisation expliqué par Li (2018). Celui-ci est notamment présent lorsque les utilisateurs d'une langue mobilisent différents moyens et types de signes afin de communiquer à travers les contextes. En passant d'un mode sémiotique à un autre, ils font émerger de nouvelles significations suscitées par la mise en œuvre d'une approche translangagière.

Pour résumer la discussion menée jusqu'à présent, il semble que la théorie du *translanguaging* permet la mise en œuvre d'une approche pédagogique qui suscite des possibilités d'action pour le développement des compétences métalinguistiques, socioculturelles, métacommunicatives et pragmatiques. Il s'agit ensuite d'envisager comment traduire ce cadre en pratiques réelles.

Mise en œuvre de l'approche translangagière

Le tableau 1 fait une synthèse des activités qui ont été proposées aux étudiants pendant deux semestres, ce qui représente environ 48 h de cours. Cette synthèse donne une vision globale de la manière dont a été traduite une interprétation des concepts du *translanguaging* et des multilittératies pendant les

TABLEAU 1

Synthèse de l'organisation de l'approche pédagogique et exemples d'activité et de tâches

Sollicitations pour les échanges de type métalinguistique	Type de tâches et de production en LI et LA	Ressources mises à disposition au choix des apprenants
<ul style="list-style-type: none"> ● ES1 Ordre des mots dans la phrase (comparaison des langues) ● Sollicitation de l'enseignant (relations syntagmatiques, etc.) ● Discussion de groupe (apprenant-apprenant, apprenants-enseignant) 	<ul style="list-style-type: none"> ● T1 Pourquoi apprendre (ma) cette langue (et pas le français)? (Oral ou écrit) 	<ul style="list-style-type: none"> ● P1 Dictionnaires de contexte (Linguee, Reverso, etc.) ● Traducteurs (DeepL) ● Correcteurs en ligne (correction indirecte, Scribens, Bonpatron)
<ul style="list-style-type: none"> ● ES2 Les expressions imagées (ressource en plusieurs langues) 	<ul style="list-style-type: none"> ● T2 Mes mots préférés dans plusieurs langues – Ressources : vidéo enrichie – Partage des productions dans un forum en ligne et échanges en groupe d'apprenants 	<ul style="list-style-type: none"> ● Enoncés en français (banque de données)
<ul style="list-style-type: none"> ● ES3 Compétences socioculturelles : communiquer en situation, quelles différences ? 	<ul style="list-style-type: none"> ● T3 Des mots et des images Un poème multimodal en plusieurs langues – Partage des productions dans un forum en ligne et échanges en groupe 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ensemble de micro-tâches d'association, comparaison, etc.
	<ul style="list-style-type: none"> ● T4 Petite biographie langagière 	<ul style="list-style-type: none"> ● Exemples de questionnaires à ajuster

séances. On y retrouve aussi les moyens envisagés pour le développement des compétences métacognitives et la pensée critique ainsi que les pratiques trans-langagières qui ont cherché à rendre les processus de production plus fluides (cf. tableau 1).

Pour ce qui est du travail mené pendant l'ensemble des séances, celui-ci imposait, en résumé, aux étudiants de :

- réaliser 2 à 3 tâches ;
- choisir des ressources en LA et en trouver de nouvelles ;
- chercher des images si besoin et des outils pour produire des ressources multimodales ;
- négocier le travail à faire dans les groupes d'apprenants selon les sollicitations de l'enseignant (partage des tâches de lecture, des activités à réaliser, etc.) ;
- sélectionner selon leur besoin des ressources sur lesquelles s'appuyer et avoir recours à la traduction si nécessaire ;
- déposer et partager les réponses aux tâches dans un forum ce qui permet de distribuer la connaissance.

À partir de là, la méthodologie d'analyse de ces pratiques a consisté à savoir quelles possibilités d'action ont été offertes et à obtenir une vision holistique.

Méthodologie d'analyse et de l'évaluation des apports de l'approche translangagière

Afin de comprendre ce que l'approche retenue offre aux étudiants et aux enseignants, le concept d'affordance (Canagarajah, 2013; Gibson, 2000; van Lier, 2000) aide à capturer un ensemble de possibilités d'actions offertes par les contenus didactiques et pédagogiques des séances de cours.

En procédant à une simplification du concept des affordances, on peut retenir qu'elles sont des possibilités d'actions (Aronin & Singleton, 2012b) qui sont permises par certaines propriétés d'un élément ou d'un événement « fonctionnel » situé dans un environnement et qui oriente des actions d'une certaine manière. La notion des affordances langagières qui nous intéresse pour cette étude est surtout celle qui a été proposée par van Lier (2004) qui les envisage sous des dimensions sociales. Les affordances langagières selon van Lier font référence aux possibilités qu'ont des locuteurs d'une langue de se mettre en relation et qui « peuvent susciter et rendre possible des actions langagières complémentaires » (p. 95). Ainsi, les affordances contribuent à fournir une vision globale du langage en tant que ressource pluri/multilingue, multisémiotique et multimodale pour la construction du sens (Li, 2018).

Dans cette étude, on retiendra aussi que selon Dewaele (2010), « les affordances des apprenants dépendront de leur perception des qualités d'une nouvelle langue et de la quantité de connaissances interlinguistiques et intralinguistiques qu'ils pourront mobiliser lors de l'apprentissage de cette nouvelle langue » (p. 106).

Enfin, notons qu'en contexte pédagogique, les dimensions de l'activité dans le concept d'affordance sont mises en opération dans des tâches qui offrent

des possibilités d'action (Dey-Plissonneau & Blin, 2016). Cette dimension de l'activité nous permet de focaliser sur les actions des apprenants et celles de l'enseignant.

En peu de mots, ce qui nous intéresse donc pour mener à bien nos analyses, c'est d'obtenir une vision holistique des pratiques et de mettre en relief l'émergence des phénomènes en jeu au sein d'interfaces constituées de langage(s) et d'apprenants réunis dans un environnement donné (Aronin & Singleton, 2012a).

Méthodologie d'analyse et types d'affordances

Dans la typologie des affordances qui a été retenue, on a choisi ne pas distinguer le langagier du non-langagier en considérant que le langagier est un assemblage entre des « objets » qui contribuent à la production du discours et du sens (Paveau, 2012; Li, 2018). Elle reflète les pratiques pragmatico-discursives qui découlent de processus sociocognitifs et conduisent les apprenants à redéfinir certains aspects textuels, intertextuels et procéduraux. Certains types d'affordances peuvent contenir des combinaisons de ressources et des marques de créativité qui servent la production de sens. Pour ce qui est des affordances de type métalinguistique, nous nous sommes basée sur les manifestations à l'oral (échanges) ou dans les écrits qui indiquent les moments où l'attention des étudiants a été concentrée sur certaines représentations mentales (Bialystok, 2001). Les types d'affordances du tableau 2 tiennent compte du cadre théorique sans pour autant chercher à faire entrer l'ensemble des données qui émergeront du codage dans chacune des catégories.

Dans ce même tableau 2, les affordances langagières sont déclinées en affordances en langues additionnelles et langue(s) initiale(s). Le *translanguaging* y est abordé comme contenu de l'analyse en s'intéressant à ce qui se passe à cet endroit avec cette langue. Ce qui est aussi entendu dans ce type d'affordance concerne des possibilités d'action qui montrent la manière dont les apprenants utilisent ou se servent des tensions, des conflits entre les différentes langues, lorsqu'ils abordent leur apprentissage de langue additionnelle. Pour les identifier, le contexte et le profil des apprenants sont ensuite présentés en détail.

Contexte et profils des étudiants

Cette étude a été menée auprès de 28 étudiants de niveau A2 en français qui ont suivi l'ensemble des séances de cours sur le semestre. Une majorité d'entre eux a un projet de poursuite d'études ou un projet professionnel. Seules deux étudiantes ont pour objectif d'apprendre le français pour des raisons personnelles. Le tableau 3 fait mention des langues initiales connues en début de cours.

TABLEAU 2
Typologie et description des affordances codées

Types d'affordances de l'approche translangagière et des <i>Multilitératies</i> comme stratégie de l'enseignement	Description	Code
Affordances langagières pluri/multilingues	Possibilités d'action langagières de LA	PALI
	Possibilités d'action en lien avec la langue initiale	PALP
	Possibilités d'action en lien avec des langues « passives » (nombre de langues en présence en début des séances et le nombre des langues en présence en fin de cours (langues passives))	PALA
Affordances langagières de type métalinguistique	Possibilités d'action de type métalinguistique syntaxique à partir d'échanges dans les séances de cours ou identifiées dans les productions	PAMétal
	Possibilités d'action de type métalinguistique lexical	PAMéta2
	Possibilités d'action de type métalinguistique phonétique	PAMéta3
	Autres possibilités d'action de type métalinguistique	PAMétaAT
Affordances langagières de type socioculturel, métacommunicatif	Possibilités d'action offertes par une dimension sociale des activités et tâches proposées	PAMétaTrans
Affordances des ressources transémotiques (images, sons, vidéo)	Possibilités d'action offertes par l'usage de ressources multimodales (images, son, images interactives, vidéos, etc.)	PAMétacomm
Affordances langagières mobilisant des ressources qui contribuent à la production de sens	Possibilités d'actions des outils pour le soutien et le développement de la fluidité de la production (identification, par exemple, de la traduction en tant qu'ensemble spécifique de développement de compétences	PATrad

TABLEAU 3

Profil langagier des étudiants (langues initiales)

Langues initiales des étudiants (G1, n = 13)		Langues initiales des étudiants (G2, n = 15)	
Espagnol	(3)	Espagnol	(4)
Turc	(1)	Arabe	(2)
Tamoul	(1)	Anglais	(2)
Arabe	(2)	Ukrainien	(1)
Vietnamien	(1)	Portugais	(2)
Chinois	(2)	Allemand	(1)
Coréen	(2)	Chinois	(3)
Portugais	(1)		

Nature du corpus recueilli

Une partie des productions écrites a été proposée au choix. Le corpus comprend :

- entre une et deux production(s) écrite(s) par apprenant [n=56] qui sont constituées des réponses aux tâches T1, T2, T3 et T4 de l'ensemble des deux séances ;
- trois enregistrements de séquences de cours d'une durée de 30 minutes pour évaluer les formes que peuvent prendre une partie des échanges oraux synchrones³.

D'autre part, des données complémentaires ont servi à confirmer une partie des analyses, il s'agit :

- des statistiques issues de la plateforme d'apprentissage (Moodle) concernant le partage des productions qui a aussi servi de support pour les ressources du cours de manière asynchrone⁴. Ces statistiques ont permis de vérifier, d'une part, l'intérêt porté par les étudiants aux productions de leurs pairs et, d'autre part, l'usage des outils suggérés dans les ressources du cours ;

³La durée réelle des enregistrements est en réalité plus importante que les 30 minutes indiquées, cependant ne sont ici pris en compte que les enregistrements dans lesquels les apprenants ont donné leur accord écrit pour une publication.

⁴La plateforme d'apprentissage Moodle permet le recueil de données statistiques de consultation de certaines ressources. Ces statistiques font partie de ce que l'on appelle plus largement les statistiques d'apprentissage. Ceux-ci ont contribué à la collecte d'informations propos des usages des ressources pédagogiques des séances de cours.et au croisement des données recueillies dans le corpus.

- d'un bilan dans lequel il est demandé aux étudiants de parler de la manière dont ils ont utilisé les dictionnaires de contexte, les correcteurs en ligne, etc.

Méthodologie de l'étude

La méthodologie de l'étude repose sur une recherche-intervention (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019) puisque nous agissons sur notre propre système d'enseignement. L'approche des données se consacre aux possibilités d'actions offertes aux étudiants et à l'enseignant, autrement dit aux interactions entre enseignants et apprenant, entre les apprenants et l'ensemble des ressources des séances de cours.

Approche et analyse des données

Les productions des apprenants comportent un ensemble d'éléments de ce qu'ils ont perçu dans les sollicitations des tâches et dans celles des activités pédagogiques. Ces possibilités d'actions offertes par les contenus pédagogiques (cf. tableau 1) passent par la production d'un discours composé d'*unité de sens*. Entrent aussi en ligne de compte dans l'activité des étudiants des ressources complémentaires (vidéo, ressources internet, etc.) auxquelles les apprenants ont parfois fait appel pour répondre à la tâche. Pour procéder à notre analyse, nous avons choisi de ne pas mener en amont de catégorisation des données. Le cadre conceptuel de typologies d'affordances potentielles (cf. tableau 2) guide l'analyse sans pour autant décider des résultats à produire. Le codage des données et son analyse sont donc interprétatifs et qualitatifs (Miles & Huberman, 1994). En procédant ainsi, il a été ensuite possible de dégager une première série de catégories d'affordances et d'en analyser les types. L'analyse de contenu a suivi un double procédé de codage manuel et automatique à partir du logiciel Atlas.Ti 9 et du logiciel Voyant Tool qui permettent de garder en vue un ensemble de cooccurrences sans ordre préétabli (Barry, 1998). Notons qu'il s'est avéré difficile pendant le codage de séparer certaines affordances en sections distinctes (Aronin & Singleton, 2012b). Néanmoins, cela a permis, de manière complémentaire, d'appréhender l'entrelacement de l'ensemble des données.

Présentation des résultats de l'analyse des données

L'ensemble des résultats est présenté dans le tableau 4. Il nous faut préciser que pour des raisons de clarté, la description détaillée de certaines typologies a été supprimée dans la présentation des résultats. Dans ce tableau, les résultats du codage des données des séances de cours sont présentés séparément des autres types de tâches parce que le traitement des données n'a pas été le même. De plus, dans l'étayage ont été pris en compte les moments d'interaction des étudiants entre eux ou dans les échanges avec l'enseignant.

TABLEAU 4

Présentation des résultats de l'analyse des données

Types d'affordances de l'approche translangagière	Types d'affordances	Nombre d'occurrences
Résultats d'analyse des productions des apprenants [n = 58]		
Affordances langagières pluri/multilingues	PALA	26
	PALI	56
	PALP	18
Affordances langagières de type métalinguistique Type d'affordance métalinguistique : lexicales, syntaxiques, prononciation, autre type (pragmatique, socioculturelle, etc.)	PAMétaT1	5
	PAMétaT2	24
	PAMétaT3	10
	PAMétaAT	21
Affordances langagières de type socioculturel et métacommunicatif	PAMétacomm	24
	PAMétaTrans	36
Affordances langagières mobilisant des ressources qui contribuent à la production de sens	PATrad	24
Résultats d'analyse des séances avec l'ensemble des apprenants [n = 3]		
Affordances langagières pluri/multilingues Type d'affordance métalinguistique : lexicales, syntaxiques, prononciation, autre type (pragmatique, socioculturelle, etc.)	PALA	9
	PALI	9
	PALP	2
Affordances langagières de type métalinguistique	PAMétaT1	4
	PAMétaT2	6
	PAMétaT3	0
	PAMétaAT	5

Analyse des résultats

Les résultats du codage et les analyses sont répartis en trois parties. Une première partie rend compte des affordances offertes dans l'ensemble du corpus recueilli. La deuxième est consacrée à l'analyse des affordances offertes au développement de la conscience métalinguistique des étudiants pendant les séances de cours. La troisième aborde les affordances pluri/multilingues et les phénomènes émergents propres aux pratiques translangagières.

Analyse des affordances offertes aux multilittératies

Dans l'ensemble du corpus, on peut observer que tous les types d'affordances sont répartis dans les différentes activités pédagogiques des séances. Néanmoins, certains d'entre eux se retrouvent plus fréquemment dans des tâches

spécifiques, par exemple T1, T2 et T3. Dans les productions des apprenants en réponse à la tâche T1, il existe un nombre plus élevé d'énoncés qui comprennent des marques de discours métacommunicationnels (n= 16), tandis que l'usage de ressources transsémiotiques est en proportion plus important dans T2. Les tâches T1, T2 et T4 proposent d'utiliser *le langage pour parler du langage* pour ensuite observer les produits des uns et des autres et soutenir la production de sens. On peut ensuite ajouter, dans les possibilités d'actions offertes par les tâches T1 et T2, que les étudiants utilisent des procédés discursifs pour mettre en relief certains mots ou certains aspects du fonctionnement langagier de LI ainsi que le montre cet exemple d'explication inclus dans la réponse à la tâche : « Pour terminer cette petite comparaison en espagnol nous ne faisons pas la liaison, ce qui en fait une langue facile à écouter et à comprendre ». Ces procédés découlent de la nature même de la tâche, mais ils sont aussi des moyens d'établir un contact avec le lecteur et de faire réagir le destinataire. La présence de marqueurs métacommunicationnels comprend non seulement des procédés discursifs, mais aussi des smileys. Cela indique donc que les tâches T1 et T2 ancrent le travail des étudiants dans une dimension sociale située. On retrouve des fonctionnements similaires avec la tâche T4 comme dans le commentaire déposé par cet étudiant dans le forum qui accompagne sa réponse à la tâche : « Bonsoir professeur et mes camarades, voici, mon travail Autobiographie Langagiere ». L'ensemble de ces affordances de type métacommunicationnel permet aux apprenants de communiquer des émotions, ou de jouer avec la langue.

En procédant à des analyses de contenu plus approfondies, nous avons relevé des occurrences de différentes fonctions de type conversationnel (Jakobson, 1960, cité dans Lombart & Fairon, 2020). Certaines productions sont très marquées par les scripteurs qui expriment leur caractère ou leurs valeurs et s'adressent bien à un lecteur supposé (Ollivier, 2014) comme on le constate dans cet extrait de production d'un apprenant : « Est-ce que voulez-vous savoir pourquoi... Accompagnez-moi pour le découvrir ! ». Ces types d'énoncés soulignent qu'un type de tâche T1 et T2 permet de rapprocher les situations à l'écrit de situations d'interactions.

Possibilités d'actions des outils de traduction et de comparaisons de langues

Les affordances offertes par les outils de traduction et de comparaisons de langues se retrouvent dans toutes les tâches. On remarque la trace des outils de traduction et de différents types de dictionnaires (de langue française, de contexte, etc.) surtout dans productions en réponse aux tâches (T1, T2 et T3) lorsqu'il s'agit de comparer des langues, mais on en voit aussi la trace dans la production de sens. Ce type de marques correspond aux moments où les apprenants cherchent à l'aide de différents moyens et de processus créatifs

à ne pas rompre une production de sens. Dans ces cas précis, on peut dire qu'une partie des énoncés garde les traces de recompositions soutenues par différents outils d'aide à la rédaction dans certains énoncés qui mettent en relief les besoins langagiers des apprenants en réponse à la tâche. En effet, la création de contenu se fait avec le souci de ne pas abandonner les règles de l'écrit en français. Par exemple, dans cette proposition de poème de la tâche T3, les parties soulignées montrent les ajustements faits par l'étudiante :

Puzzle, je le prends quand je suis seule.

J'aime le puzzle, il me laisse calme.

Résous ces images brisées,

Imaginer la ressemble quand ils sont complets.

Puzzle, I take it when I'm alone.

I like the puzzle.

Solve these broken images,

Imagine what it looks like when they're full.

拼图，我会自己一个人的时候会拿起它。

我喜欢拼图，它使我平静。

Ce poème a d'abord été rédigé en français lors d'une séance de cours. Certaines parties des textes en chinois, anglais et français semblent ne pas avoir été traduites : « il me laisse calme », par exemple, existe en français et en langue chinoise, alors qu'en anglais, cette phrase n'est pas traduite. D'autre part, la partie de la phrase « je le prends » en français paraît s'appuyer sur l'anglais alors qu'en langue chinoise, le sens original semble davantage correspondre à « ramasser » ou au verbe « réunir ». Il en est de même avec « what » qui devient « la » en français. S'il semble difficile d'approcher exactement les raisons qui motivent ces choix sémantiques, ces traces témoignent néanmoins d'un ensemble de manipulations dynamiques de l'intégralité du répertoire langagier. Notons qu'une simple approche monolingue ou de passage d'une langue à l'autre ne permettrait pas de voir ici que l'étudiante puise dans ce répertoire les informations dont elle a besoin et procède à des ajustements pour rédiger son poème.

De manière générale, le codage des énoncés a révélé que la planification, la rédaction et la révision de certains textes ont été facilitées par l'outil numérique (dont font partie les correcteurs en ligne). Si une partie des usages réguliers des dictionnaires de contexte a été confirmée dans les échanges avec les étudiants, il aurait été cependant intéressant de consacrer plus de temps afin de leur demander de manière plus précise comment ils y ont recours. On

peut ajouter que, dans les séances de cours, ces aspects auraient gagné à être davantage exploités et accompagnés.

Possibilités d'actions offertes par l'usage d'artefacts transsémiotiques

Comme mentionné auparavant, les apprenants sont libres d'intégrer des images, d'autres sortes de médias ou modalité dans leur production. La tâche (T2, n=32) est celle qui offre le plus de possibilités d'action pour l'association d'images et de sons aux écrits. Ces images, sons et vidéos sont des contenus sémantiques qui accordent plus de sens aux mots (cf. T2) et que les étudiants choisissent d'ajouter en complément des langues initiales et additionnelles. Les images complètent ce qui ne peut être exprimé par le langage (Kress, 2003). D'autre part, on trouve dans une partie des productions (n=2) de timides approches d'hypermédias façonnés qui sont des mélanges interactifs d'écrits, d'images, de sons et de graphiques de littératies visuelles. Avec une moyenne de deux images par production dans la tâche T2, aucune d'entre elles n'est ajoutée sans le secours du texte qui semble être un support indispensable. Elles permettent sans aucun doute une interprétation plus large du contexte par le lecteur, en particulier pour la tâche T3.

D'un côté, on peut déduire du recours aux images ajoutées au texte qu'il contribue à construire des relations sémantiques signifiantes. En effet, si les étudiants les utilisent, c'est qu'ils ont ressenti le besoin. D'un autre côté, ce travail est réflexif dans le sens où cela signifie qu'ils sont parvenus à définir le but des images qu'ils ont pris le temps de sélectionner, de prendre en compte les relations des images entre elles avec le texte et d'en évaluer les aspects esthétiques, techniques et sociaux. Ces images sont aussi des outils qui calquent les moyens de communication qu'ils utilisent au quotidien. Dans la grande majorité, les traitements d'images, de sons et de vidéos sont donc pertinents et créatifs. On peut noter que la dimension sociale implicite des images associées au texte permet de donner du sens au contexte des tâches T1 et T2, de transmettre et d'appréhender les « messages » d'autres apprenants selon des processus qui sont ancrés aussi bien dans l'interaction sociale (Dagenais, 2012) que dans un cadre culturel partagé.

Pour terminer cette partie d'analyse des possibilités d'actions offertes par les multilittératies, il semble que la réponse des étudiants aux tâches permet la construction de textes qui approfondit leur réflexion sur les langues, et ce, de manière asynchrone. Ce faisant, ces réponses offrent des possibilités d'actions complémentaires qui peuvent déclencher une interaction entre les lecteurs supposés (les autres apprenants et l'enseignant) qui se rapproche de celle qui est vécue dans les séances de cours.

Analyse des affordances offertes au développement de la conscience métalinguistique

On constate que les séances de cours suggèrent davantage de possibilités d'actions pour des échanges orientés sur une réflexion métalinguistique spécifique, ce qui est normal étant donné les sollicitations de l'enseignant pour l'organisation de la nature des échanges, par exemple dans l'échange ES1 que nous aborderons en détail dans la partie suivante. Pour ce qui est des réponses aux tâches, malgré quelques rares épisodes réflexifs des apprenants sur les relations syntagmatiques entre les langues initiales et le français, elles mettent davantage en jeu une réflexion métalinguistique orientée sur le lexique.

Comme l'indique le tableau 1, une partie des séances des cours repose sur des échanges entre l'enseignant et les étudiants à partir de questions posées sur certains aspects du français, activité de comparaison des langues (Auger, 2010) qui est d'ailleurs suggérée dans les approches plurielles. Une autre partie de ces échanges se réalise aussi au sein des groupes d'apprenants.

Dans l'extrait de la séance qui suit, l'activité de manipulation de type morphosyntaxique (Byalistok, 2001) prend sa source dans l'observation du fonctionnement de la phrase en français comme on peut le constater dans cette discussion entre étudiants⁵ :

- T.** ... Vous parlez juste avec la conjugaison du verbe : tu manges et je//hum. Tu peux seulement utiliser la conjugaison.
- F.** ... En espagnol, je pense que pour ça, on peut parler juste avec la conjugaison du verbe. Il n'est pas nécessaire de ajouter le sujet, juste le nom avec le verbe.
- T.** ... Oui, tu peux l'enlever ...
- F.** ... Mais ça dépend parce que si tu regard(es)er les poèmes, d'écriture, comme ça, pour moi, (ce) n'est pas une chose de la manière d'écrire, n'est pas une chose vraiment formelle. Si tu veux écrire le sujet, tu (peux) préciser ça.
- S.** ... Maintenant je comprends que (pourquoi) tous les jours, Léa a demandé à vous qui parlez espagnol, n'oubliez pas (à vous) écrire le sujet !
- T.** ... Nous n'avons la possibilité pas d'écrire le sujet ...
(Rires)
- T.** ... Est-ce que c'est quelque chose qui ressemble à notre ... la structure du coréen, ça ressemble à la nôtre ... à notre langue ? ...
- S.** Je pense que coréen, n'est pas comme (le) japonais, c'est très difficile à écrire ... mais la phrase (en coréen, comme en japonais) est la même chose. D'abord, le sujet, objet et il faut finir la phrase avec euh ...
- F.** Un verbe ? ...

⁵Dans la transcription des dialogues, les points de suspension de début de phrase et en milieu de phrase servent de raccord avec ce qui précède. Les mots placés entre parenthèses sont ajoutés pour faciliter la lecture des dialogues des apprenants.

- S. ... Oui, un verbe ... Pour nous, c'est très compliqué pour apprendre anglais, pour écrire.

Dans l'échange, S. prend conscience des raisons qui motivent l'enseignant d'un autre cours à insister afin que les étudiants hispanophones placent correctement le sujet dans la phrase en français. On y voit bien que l'attention aux formes est portée par l'interaction et la réflexion. Cet échange fournit par ailleurs à l'enseignant des indications sur la manière dont la langue initiale contribue au développement de la langue additionnelle (Cummins, 2000; García & Li, 2014). La remarque de l'étudiante S. permet le développement d'une compréhension conceptuelle du français, de l'espagnol et du coréen avec des possibilités offertes pour faire preuve d'abstraction, isoler, établir des liens avec d'autres concepts grammaticaux. Un autre point à relever est l'attention portée aux formes, au sens et aux fonctionnements langagiers. Cela est d'autant plus intéressant lorsque cette attention se construit à partir du discours des étudiants :

- K. Pour moi, écrire en français n'est pas facile parce que je traduis d'abord de ma langue maternelle, puis en arabe, et puis ... ensuite en français, donc ... C'est pas facile ...

Ces échanges sont à la fois des épisodes discursifs et des discussions métalinguistiques. Ce sont des activités à part entière qui permettent de résoudre des problèmes en français en invitant la pluralité des langues. L'étayage ne se construisant pas uniquement à partir du discours de l'enseignant, les questions et réponses des apprenants permettent de jouer avec les règles et les normes. Les dialogues les entraînent aux fonctions incitatives, heuristiques et métalinguistiques. C'est donc l'apprenant qui médiatise et construit les relations entre langues initiales et langues additionnelles. Ces épisodes et ces possibles interférences rappellent par ailleurs que les opérations d'appropriation et les stratégies d'apprentissage d'une langue (Py, 1991) sont peu prévisibles.

On peut aussi noter que certaines affordances sont plus révélatrices de la dynamique en jeu de l'ensemble des langues du répertoire langagier que d'autres. Dans les échanges ES3 qui portent sur les expressions imagées, les étudiants sélectionnent librement des expressions dans différentes langues et essaient de trouver des équivalents en français ou de les traduire. Les échanges offrent ensuite des possibilités de réfléchir au niveau lexical et culturel de manière partagée. L'extrait qui suit montre de quelle manière les apprenants et l'enseignante se saisissent de moments pour partager le sens de ces expressions en plusieurs langues :

- I. Chez nous, faire la vache, c'est ne pas écouter ... Je vous parle, vous ne voulez pas écouter, vous faire la vache.

- E. Ah oui ? En français, on peut dire il fait la vache ça ... Je vous veut dire il est paresseux ou peut-être ce qui se rapproche, c'est ... c'est la vache qui voit passer le train⁶.
- I. ... Être à cheval sur quelque chose ... Il se trouve dans notre langue aussi, c'est la même chose, se jeter dans la gueule du loup, c'est la même chose.
- E. Ces expressions-là, ce sont les mêmes ? Mais c'est pas en arabe. C'est en quelle langue ? Je sais pas bien prononcer, c'est en ? ...
- I. ... C'est en langue maternelle, c'est en toubou.
- E. ... Toubou ? C'est ça ? Je prononce bien ?...
- I. ... Oui, la langue maternelle.
- E. Oui, la langue maternelle. Vous parlez trois langues, c'est ça ? Peut-être plus ? ...
- I. ... Trois. Oui, avant, je pensais pas mais maintenant, avec ce (que) vous m'avez dit, je peux dire (que) je parle trois langues.

Ce type d'activité et de réflexion métalinguistique n'est cependant pas spécifique à une approche translangagière. Ce qui est en revanche plus révélateur de la dimension translangagière de ce type d'affordance, c'est la manière dont l'étudiant I. fait reposer cette activité sur l'ensemble des langues de son répertoire langagier. En effet, comme le montre l'extrait de manière implicite, questionné en début de cours, cet étudiant dit parler deux langues : l'arabe et un peu de français. En insistant un peu, il finit par dire qu'il parle une langue « locale », un « dialecte ». Progressivement, dans les séances de cours, il commence à mentionner et à utiliser cette langue initiale lorsqu'il fait des comparaisons avec le français. Dans cette séance sur les expressions imagées, il se rend compte que les expressions en toubou sont plus proches des expressions en français que l'arabe.

D'autre part, l'arabe occupe ici une place intéressante. D'abord présenté par l'étudiant comme langue initiale unique, son statut évolue ensuite au fur et à mesure du cours, comme langue ressource parmi d'autres.

Affordances pluri/multilingues et phénomènes émergents propres à la pratique translangagière

Comme on vient de le voir, les résultats des analyses des affordances langagières confirment une évolution dans le temps du processus de conscientisation qui aide à gérer l'ensemble du capital langagier et culturel. Cette prise de conscience se matérialise en particulier lorsque l'étudiant K. exprime sa difficulté à passer de la langue toubou à l'arabe pour ensuite arriver au français. Un positionnement relatif de la pluralité des ressources linguistiques est visible

⁶Dans ces échanges et les précédents, les initiales correspondent à celles de noms fictifs d'étudiants et l'initiale « E. » correspond à celle de l'enseignante.

non seulement dans les séquences enregistrées, mais aussi dans certaines productions écrites d'autres étudiants arabophones ou anglophones en réponse aux tâches T1, T2, T4. Pour ces apprenants, ces tâches semblent avoir été l'occasion de faire passer ces langues qu'ils qualifiaient au départ de langues locales secondaires (yoruba, kanembou, toubou, etc.) en première place. On peut donc considérer que ces tâches contribuent au développement de l'identité de certains apprenants. Cette prise de conscience est importante pour les étudiants comme pour les enseignants pour mieux comprendre d'éventuelles interférences entre les langues du répertoire langagier. On peut donc soutenir que ce type de pratique du *translanguaging* permet qu'une partie des langues des répertoires langagiers ne soit pas supprimée (García, 2009).

Outre cela, nous avons vu qu'une position relative de la langue ressource est visible dans les possibilités d'actions offertes par les tâches. L'analyse des affordances des tâches T2, T4 et surtout T3 montrent que, lorsque les étudiants rédigent dans différentes langues, le nombre d'énoncés varie selon l'effet et le message qu'ils souhaitent produire sur le lecteur. Ce sens se construit dans une acceptation sociale et en interaction de « personne à personne », par exemple dans les tâches T2 et T4. Le passage par l'anglais ou par les traductions en anglais en réponse à la tâche T4 montre que les étudiants ont conscience qu'ils seront lus par d'autres et que cela permettra aux lecteurs potentiels d'aller vers d'autres types de LI (chinois, coréen, turc, vietnamien, etc.). Tous ont recours aux systèmes d'écriture de ces langues sans passer par des transcriptions.

Les affordances liées à la langue initiale et aux langues additionnelles sont mieux représentées dans T2 et surtout dans T3 et T4. De plus, les usages qui sont faits des langues initiales sont très variés. Certains étudiants mobilisent quelques énoncés ou phrases, tandis que d'autres n'hésitent pas à rédiger des paragraphes entiers en LI. Cette variation quantitative et qualitative marque bien les possibilités d'action offertes par ce type d'approche pédagogique qui permet de tenir compte des motivations de chacun et des individus en particulier.

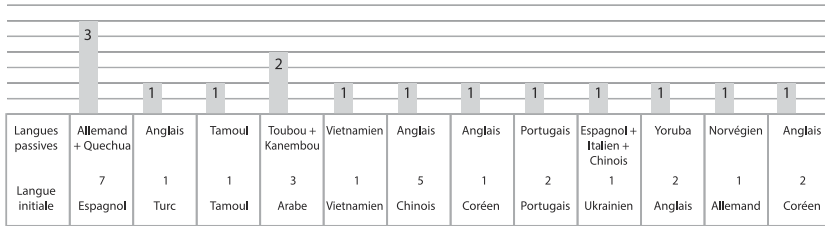
La répartition des différents types d'affordances langagières indique de manière complémentaire la présence d'autres langues issues des répertoires langagiers des étudiants (n=18). Selon Billiez (2011), cette présence est à associer à la compétence « passive » dans d'autres langues, autrement dit des langues que les apprenants sont capables de comprendre, associées au texte, avec une modalité de communication plurilingue croisée. Le tableau 5 montre les langues que nous avons identifiées dans les deux groupes d'apprenants.

Ce même tableau (tableau 5) dresse un bilan des langues qui ont été progressivement incluses dans les activités de cours dans les deux groupes. En fournissant un ensemble de possibilités aux étudiants, on voit qu'ils ont été en mesure d'inclure les langues qu'ils souhaitent sans qu'aucune contrainte ne

TABLEAU 5

Répertoire des langues émergentes dans les activités translangagières mises en œuvre dans les deux groupes d'apprenants (n = 28)

Langues initiales et langues "passives" émergentes



soit vraiment donnée comme c'est le cas pour la tâche T4.

L'apparition de ces langues semble ainsi résulter de la modification des pratiques suscitée par les activités du cours. C'est le cas (cf. tableau 4) de trois langues (espagnol, italien, chinois) associées à l'ukrainien qui est la langue de cette apprenante. Dans l'exemple suivant, on voit que la tâche (4) lui permet de choisir la manière dont chaque épisode langagier prend tout son sens dans son texte :

Comme un enseignant et écrivain ukrainienne de XX siècle, Vasyl Sukhomlinsky, a dit : ... Шоб любити — треба знати, а щоб проникнути в таку тонку й неосяжну, величну й багатогранну річ, як мова, треба її любити — Василь Сухомлинський.

Les apprenants se saisissent, d'autre part, de la possibilité d'entrelacer les langues, de les juxtaposer et d'en examiner les différences :

El es muy aguacatao y no quiere salir a divertirse. Il est très (aguacatao) et ne veut pas sortir et s'amuser.

Ici aussi, on peut noter que les tâches T2, T3 et T4 offrent des possibilités d'actions variées qui s'entrecroisent de moments réflexifs sur le lexique, les sons et les dimensions pragmatiques. Un certain nombre d'étudiants choisit de présenter des mots qu'ils considèrent comme « intraduisibles ». Dans ce cas, ils n'hésitent pas à placer ce mot au milieu de phrase en français, comme le montre l'exemple ci-dessus.

Nous n'avons pas encore abordé les types d'affordances en langue additionnelle ni ceux qui n'entrent dans aucune catégorie métalinguistique répertoriée (n=21). L'exemple de production écrite suivant est représentatif du type d'affordance en réponse à T1 que nous avons classé dans cette catégorie :

Surtout, si tu apprends la langue de la même famille de langues, comme la nouvelle langue de langues slave ou des langues romane ou des langues germanique, les connexions et la compréhension de la différence et de la similarité

entre ces langues pourra t'aider de créer une image de langue complexe et précise dans ta tête.

Ces affordances montrent que les tâches amplifient les possibilités d'actions avec un transfert des postures de l'apprenant vers le rôle d'expert. En laissant les apprenants libres de choisir, il nous semble que les tâches accordent une place centrale à la création et à la production de sens de l'enseignement-apprentissage, tant pour l'apprenant que pour l'enseignant (Li, 2018). On peut en conclure que l'ensemble des activités favorise l'émergence d'une conscience métaréflexive et métalinguistique approfondie sans pour autant s'arrêter à ces seules dimensions.

Discussion et conclusion

Cette recherche-intervention a cherché à explorer des moyens de rendre certains concepts du *translanguaging* et des multilittératies applicables dans des approches pédagogiques en contexte institutionnel d'enseignement du français. Cette mise en pratique auprès des enseignants ne s'est pas révélée aussi participative que nous le souhaitions au départ. C'est en effet à partir des questions posées par la mise en œuvre d'une approche plurielle qu'une partie de ses objectifs a été ajustée pour expérimenter ce qui était possible de faire dans la pratique auprès des étudiants internationaux. Il s'agissait de chercher d'un côté à aller plus loin que ce qui avait déjà été initialement proposé en explorant les apports du *translanguaging* et des multilittératies et d'un autre côté à susciter une réflexion individuelle et collective sur les pratiques. Les résultats préliminaires au sein de l'ensemble de l'équipe enseignante sont encore mitigés même si on peut dire que les pratiques ont permis d'amorcer quelques échanges et ont contribué à faire partiellement évoluer la position d'une partie des enseignants depuis les discussions initiales.

Si l'on souhaite influencer les comportements et les pratiques ou atténuer les réticences conscientes ou inconscientes, le travail et la réflexion entamés doivent donc être poursuivis un plus long temps.

On peut surtout dire que cette approche pédagogique a contribué à lever une partie des doutes sur une mise en pratique du *translanguaging*, notamment auprès d'étudiants débutants, dans un contexte où la conception de l'enseignement-apprentissage des langues au niveau institutionnel semblait éloignée de celui des approches plurielles.

C'est en effet avant tout sur la manière dont les étudiants ont accueilli ces pratiques que cette étude nous semble offrir quelques pistes : proposer de prendre en compte l'intégralité du répertoire langagier des étudiants et leur laisser la possibilité de s'appuyer sur leurs ressources permet ensuite de suggérer des activités et des tâches sociales et situées. On peut ainsi dire que cette

étude témoigne du large éventail d'affordances que les multi/plurilingues ont à leur disposition (Aronin & Singleton, 2012b) et dont les enseignants peuvent se saisir. En étant principalement orientés sur ce que les apprenants ont fait des pratiques pédagogiques mises en œuvre, ces résultats d'analyse offrent en parallèle une vision des possibilités d'actions qui leur sont offertes. Ils montrent aussi que ces pratiques n'entrent pas en opposition avec celles adoptées dans les autres enseignements du service. Ils soulignent non seulement de quelle manière le *translanguaging* va de pair avec les multilittératies, mais aussi comment ce mode combiné peut engendrer un mode réflexif sur l'enseignement-apprentissage des langues et ainsi refléter la pluralité et la créativité des individus pluri/multilingues. Ce faisant, il permet, nous semble-t-il, de mieux répondre aux besoins réels et individuels des apprenants.

Références

- Aronin, L., & Singleton, D. (2012a). *Multilingualism* (Vol. 30). John Benjamins.
- Aronin, L., & Singleton, D. (2012b). Affordances theory in multilingualism studies. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(3), 311–331.
<https://doi.org/10.14746/sslt.2012.2.3.3>
- Auger, N. (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France : réalités et perspectives pratiques en classe*. Archives contemporaines.
- Barry, C.A. (1998). Choosing qualitative data analysis software : Atlas/ti and Nudist compared. *Sociological research online*, 3(3), 16–28.
- Beacco, J.C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues-Ebook : enseigner à partir du Cadre commun de référence pour les langues*. Didier.
- Beauvais, C., & Ryland, C. (2021). 'We actually created a good mood !' : Metalinguistic and literary engagement through collaborative translation in the secondary classroom. *Language, Culture and Curriculum*, 34(3), 288–306.
- Bialystok, E. (2001). Metalinguistic aspects of bilingual processing. *Annual Review Applied Linguistics*, 21, 169–181.
- Billiez, J. (2011). Les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquête. In P. Blanchet & P. Chardenet (Éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (pp. 203–212). Archives contemporaines.
- Bozhinova, K., Narcy-Combes, J.-P., & Mabrou, A. (2020). Écrire en langue additionnelle : un besoin de complexifier les modèles. *Revue TDFLE*, 76.
https://doi.org/10.34745/numerev_1286
- Canagarajah, A.S., & Wurr, A.J. (2011). Multilingual communication and language acquisition : New research directions. *The Reading Matrix*, 11, 1–15.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice : Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.

- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 5, 65–90.
<https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguerol, A., & Molinié, M. (2012). *Le CARAP — Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures : Compétences et ressources*. Conseil de l'Europe. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf?ver=2018-03-20-120658-740>
- Candelier, M. (2012). *Le CARAP : un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures*.
- Candelier, M., Pietro, J.F.D., Gerber, B., Lőrincz, I., & Schröder-Sura, A. (2021). Insertions institutionnelles et orientations didactiques : à propos des approches plurielles des langues et des cultures. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 18–1. [10.4000/rdlc.8815](https://doi.org/10.4000/rdlc.8815)
- Castellotti, V. (2001). Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme ?. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 3–4(123–124), 365–372.
- Clerc, S., & Rispaïl, M. (2008). Former aux langues et aux cultures des autres, une gageure ?. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 3(3), 277–292.
<https://doi.org/10.3917/ela.151.0277>
- Clerc, S. (2012). De la recherche aux pratiques de classe : lignes vers des transpositions didactiques de la pluralité des pratiques linguistiques. *Socles*, 1(1), 109–122.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy : Bilingual children in the cross-fire* (Vol. 23). Multilingual Matters.
- Dagenais, D. (2012). Littératies multimodales et perspectives critiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2338>
- Dewaele, J.M. (2010). Multilingualism and affordances : Variation in self-perceived communicative competence and communicative anxiety in French L1, L2, L3, and L4. *IRAL. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2–3), 105–129. <https://doi.org/10.1515/iral.2010.006>
- Dey-Plissonneau, A., & Blin, F. (2016). Emerging affordances in telecollaborative multimodal interactions. In S. Jager, M. Kurek, & B. O'Rourke (Éds.), *New directions in telecollaborative research and practice : Selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education* (pp. 297–304). Research-publishing.net. <https://research-publishing.net/manuscript?10.14705/rpnet.2016.telecollab2016.521>
- Dumas, B., Lalanne, D., & Oviatt, S. (2009). Multimodal interfaces : A survey of principles, models and frameworks. In D. Lalanne & J. Kohlas, (Éds.), *Human machine interaction* (pp. 3–26). Springer.
- Fleuret, C., & Auger, N. (2019). Translanguaging, recours aux langues et aux cultures de la classe autour de la littérature de jeunesse pour des publics allophones d'Ot-

- tawa (Canada) et de Montpellier (France) : opportunités et défis pour la classe. *Cahiers de l'ILOB*, 10, 107–136. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3789>
- Forlot, G. (2012). Vers une formation au plurilinguisme à l'école française : de l'état des lieux à la réinterprétation des approches didactiques 'mono' des Instructions Officielles. In C. Balsiger, D. Bétrix, J.-F. de Pietro, & C. Perregaux (Éds.), *Éveil aux langues et approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 57–73). L'Harmattan.
- Forlot, G. (2015). Du « fait linguistique » au « fait plurilingue » à l'école française. *Éducation et sociétés plurilingues*, 38, 73–86. <https://doi.org/10.4000/esp.554>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century : A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O., & Kleyn, T. (Éds.). (2016). *Translanguaging with multilingual students : Learning from classroom moments*. Routledge.
- García, O., & Leiva, C. (2014). Theorizing and enacting translanguaging for social justice. In A. Blackledge & A. Creese (Éds.), *Heteroglossia as practice and pedagogy* (pp. 199–216). Springer.
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging : Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan UK. <http://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Gentil, G. (2019). D'une langue à l'autre : pour une didactique plurilingue et translanguagière de l'écrit. *Canadian Modern Language Review*, 75(1), 65–83.
- Gibson, E. J. (2000). Where is the information for affordances ? *Ecological Psychology*, 12(1), 53–56. https://doi.org/10.1207/s15326969eco1201_5
- Gombert, J. É. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8, 41–55.
- Goodman, N. (1976). *Languages of art : An approach to a theory of symbols*. Hackett.
- Hull, G.A., & Nelson, M.E. (2005). Locating the semiotic power of multimodality. *Written Communication*, 22(2), 224–261. <https://doi.org/10.1177/0741088304274170>
- Huot, D., & Schmidt, R. (1996). Conscience et activité métalinguistique : quelques points de rencontre. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8, 89–127. <https://doi.org/10.4000/aile.1237>
- Kress, G.R. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203299234>
- Leow, R.P. (2000). A study of the role of awareness in foreign language behavior : Aware versus unaware learners. *Studies in second language acquisition*, 22(4), 557–584.
- Li, W. (2011). Moment analysis and translanguaging space : Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of pragmatics*, 43(5), 1222–1235. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>

- Li, W. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied linguistics*, 39(1), 9–30.
- Lombart, E., & Fairon, C. (2020). Spécificités de communication des forums de discussion. *Corpus*, 21. <https://doi.org/10.4000/corpus.5356>
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis : An expanded sourcebook*. Sage.
- Molinié, M. (2010). Former les enseignants à une approche réflexive des plurilinguismes sociaux. In M.-M. Bertucci & I. Boyer (Éds.), *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue* (pp. 99–124). L'Harmattan.
- Moore, D. (1995). *L'éveil au langage*. Credif-Lidilem.
- Narcy-Combes, J.-P., & Narcy-Combes, M.-F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues : relier théorie et pratique*. Didier.
- Narcy-Combes, M.F., Narcy-Combes, J.-P., Mcallister, J., Leclère, A.P.M., & Miras, G. (2019). *Language learning and teaching in a multilingual world*. Multilingual Matters.
- 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>
- Ollivier, C. (2010). Approche interactionnelle, tâches de la vie réelle et didactique invisible sur le web 2.0 : pour plus d'authenticité et moins de simulation. *Franc-parler*, Dossier « Faire faire », pp.n.c. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01227756>
- Ollivier, C. (2014). Vers une approche interactionnelle en didactique des langues et une extension du domaine de la tâche — Les atouts du web 2.0. *Alsic*, 17. <https://doi.org/10.4000/alsic.2743>
- Paveau, M.A. (2012). Ce que disent les objets : sens, affordance, cognition. *Synergies : Pays riverains de la Baltique*, 9, 53–65.
- Py, B. (1991). Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 17, 147–161.
- Schwender, P., & Reissner, C. (2020). Translanguaging et intercompréhension — deux approches à la diversité linguistique ? *OLBI Working Papers*, 10, 205–228. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3555>
- Simard, D., & Wong, W. (2001). Alertness, orientation, and detection : The conceptualization of attentional functions in SLA. *Studies in second language acquisition*, 23(1), 103–124.
- Springer, C. (2017). Comprendre les évolutions en didactique des langues : quelle nouvelle didactique pour communiquer dans un monde interconnecté ? Actes du colloque international l'Enseignement du français comme vecteur de développement.

HAL open science archive.

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01540738/document>

- Trévisse, A. (1994). Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes : un défi pour la didactique. *Bulletin VALS-ASLA*, 59, 171–190.
- van Lier, L. (2000). From input to affordance : Social interactive learning from an ecological perspective. In J.P. Lantolf (Éd.), *Sociocultural theory and second language learning : Recent advances* (pp. 245–259). Oxford University Press.
- van Lier, L. (2004). The semiotics and ecology of language learning — Perception, voice, identity and democracy. *Utbildning & Demokrati — Tidskrift För Didaktik Och Utbildningspolitik*, 13(3), 79–103. <https://doi.org/10.48059/uod.v13i3.783>

Le nouveau matérialisme et l'approche
posthumaniste /

The new materiality/posthumanist stance

*Heather Lotherington, Kurt Thumlert,
Taylor Boreland, & Brittany Tomin*

Eugenia (Gene) Vasilopoulos

*Geneviève Brisson, Magali Forte,
Gwénaëlle André, & Diane Dagenais*

Redesigning for mobile plurilingual futures

Heather Lotherington
hlotherington@edu.yorku.ca
York University

Kurt Thumlert
kthumlert@edu.yorku.ca
York University

Taylor Boreland
taylorb1@yorku.ca
York University

Brittany Tomin
Brittany.Tomin@uregina.ca
University of Regina

Abstract

The New London Group's 1996 manifesto was a clarion call to educational researchers to fundamentally redesign language and literacy education for the needs of global learners communicating in evolving digital media environments. In this conceptual overview, the "how," "what" and "why" of multiliteracies are critically re-examined from the perspective of mobile digital language learning in posthumanist media ecologies, with attention drawn to paradigm shifts in language, technology, multimodality and context. We argue that Web 3.0 environments, AI and rapidly emerging algorithmic cultures have outpaced earlier critical theorizations of multiliteracies and digitally mediated learning practices as well as meaningful implementation of multiliteracies pedagogies in schools. We then reconsider the affordances and constraints of Web 3.0 tools for multilingual/plurilingual language learning, and sketch pathways for critical and productive engagements with mobile devices and multiliteracies pedagogies that reframe and advance the important critical work of the New London Group.

Key words: multimodality, mobile learning, plurilingualism, posthumanism, production pedagogies

Résumé

Le manifeste du New London Group (1996) était un appel aux chercheurs en éducation afin qu'ils repensent la didactique des langues et de la littérature pour s'adapter aux besoins d'apprenants mondialisés qui commencent à partir de médias numériques toujours changeants. Dans cet ar-

ticle conceptuel, le « comment », le « quoi » et le « pourquoi » des littératies multiples sont réanalysés de manière critique sous l'angle de l'apprentissage numérique mobile des langues dans les écologies posthumanistes des médias, en soulignant les changements de paradigme au sujet des langues, de la technologie, de la multimodalité et des contextes. Nous soutenons que les environnements des médias du Web 3.0, l'intelligence artificielle et les cultures algorithmiques qui émergent rapidement ont dépassé les théorisations critiques antérieures des littératies multiples et des pratiques d'apprentissage numériques, ainsi que de la mise en œuvre significative des pédagogies de littératies multiples dans les écoles. Nous réévaluons ainsi les possibilités et les limites des outils du Web 3.0 pour l'apprentissage multilingue et plurilingue. Finalement, nous présentons des pistes pour un engagement critique et productif avec les appareils mobiles et les pédagogies de littératies multiples qui reformulent et font avancer le travail critique et essentiel du New London Group.

Mots-clés : multimodalité, apprentissage mobile, plurilinguisme, posthumanisme, pédagogies de la production

Introduction

The New London Group's (NLG) 1996 landmark article, "A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures," was a clarion call to educational researchers towards a fundamental redesign of language and literacy education in the shifting geopolitics and dawning digital era of the late 20th century. The ten collaborating authors who formed the NLG coined the term *multiliteracies* to refocus literacy learning on the social futures of linguistically and culturally diverse learners in evolving digital societies, addressing the "why" (responding to radically changing socio-technical contexts), "what" (multimodal redesign) and "how" (*situated practice, overt instruction, critical framing and transformed practice*) of multiliteracies (NLG, 1996).

The authors' manifesto jump-started reconceptualizations of language and literacy education in diverse global contexts, stimulating a plethora of research studies and pedagogical explorations that took varied trajectories. Multiliteracies was interpreted kaleidoscopically, variously enfolding New Literacy studies, sociocultural learning theory, games studies, systemic functional linguistics, identity investment in digital storytelling, plurilingualism and so forth into critical explorations and pedagogical applications. Research and practice variously centred on, included, briefly mentioned, or basically skirted language learners.

Early research on multiliteracies in educational practice focused on shifting pedagogies in digital literacies (Selber, 2004); globally transformed classroom practice (Anstey & Bull, 2006; Cole & Pullen, 2009; Healey, 2008; Mills,

2010; Unsworth, 2001); New Literacy studies (Lankshear & Knobel, 2006; Pahl & Rowsell, 2005); and plurilingual learning designs (Cummins & Early, 2011; Lotherington, 2011). Multiliteracies as a label was, thus, loosely applied around multimodal resets in pedagogical interventions and applications, rendering the term somewhat difficult to pin down. As Web 2.0 tools and environments emerged in the early 2000s, multiliteracies pedagogies faced challenges from co-emerging institutional constraints and standardization movements shaped by neoliberal narratives (Garcia, Luke & Seglem, 2018). In this political climate, the NLG's focus on learner agency in some interpretations of multiliteracies was diluted, as was the emphasis on students being active knowledge makers and situated co-designers of their futures. In what follows, we briefly examine these historical shifts and tensions, as well as the need to reassess multiliteracies pedagogies and language learning in and for Web 3.0 mobile and networked contexts.

"A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures" was, in all fairness, a temporal snapshot of socio-political conditions and the Web 1.0 media environments of the mid-1990s. Notably, over the ensuing quarter century, a number of participating NLG authors continued to advance their theoretical positions. Bill Cope and Mary Kalantzis, who have continued to research and publish voraciously, revised the "how" of multiliteracies from "situated practice, overt instruction, critical framing, and transformed practice" (NLG, 1996, p. 88) to "'knowledge processes' of experiencing, conceptualizing, analyzing and applying" (Cope & Kalantzis, 2015, p. 1) as they moved into a more design-based reflexive pedagogy of knowledge-action. Their continuing research invites us to interrogate normative definitions of language (Kalantzis & Cope, in press).

Gunther Kress, who motivated the "what" design agenda of the NLG (personal communication, 2009) continued to develop a social semiotic approach to multimodality that has deeply influenced the fields of applied linguistics and second language education (e.g., Bezemer & Kress, 2016; Jewitt & Kress, 2010; Kress, 2010). Meanwhile, Allan Luke (Luke et al., 2017) continued to advance the critical framing agenda, reminding us that ecological, social justice and ethical exigencies today require us to rethink digital literacy learning as a means of situating learners in agentic roles in the present, where students are understood as actors capable of confronting real-world challenges and controversies using digital tools in authentic contexts (Thumlert et al., 2018).

Just over a decade after the original manifesto was published, Cope and Kalantzis authored the article, "'Multiliteracies': New literacies, new learning" (2009), which attested to the enduring theoretical value and practical relevance of "A pedagogy of multiliteracies" in changing socio-technical contexts. This work addressed Web 2.0 environments supportive of remix, read/write

(R/W), convergence and participatory cultures: increasingly democratized digital spaces where learners co-create and share media online fostering greater learner agency and situated practices of making, digital design and community-based participation. By this time (2009), multimodal redesign was being reconceived with and through significantly more powerful tools (e.g., websites, blogs and wikis, video editing software, graphic text-making tools), fanfiction networks, digital audio workstations (DAWs) and creative applications for the smartphone. At the same time, corporative interests and social media conglomerates were becoming increasingly pervasive in digital spaces that had previously been idealized as radically democratic (see Berners-Lee, 1996). In 2009, the “why” domains of techno-capitalist work, social media communication and politics had not yet outpaced the scope, critical aims and transformative purposes of “A pedagogy of multiliteracies.” However, earlier NLG terms, “post-Fordism” and “fast capitalism” (p. 66), were being subsumed by neoliberalism, and neoliberal and market-driven logics were clearly shaping the everyday world of institutional schooling, aligning older logics of technocracy and administration with new forms of standardization and accountability emphasizing content coverage and decontextualized skills learning (Lotherington & Jensen, 2011; Thumlert et al., 2015). This leads us to question whether we have truly succeeded in instituting multiliteracies in formal educational spaces, or only in piecemeal, insular and institutionally attenuated practices.

While we agree that the key critical, theoretical and pedagogical insights of the NLG are enduringly valuable, socio-technical contexts have, since 2009, been reshaped by emerging Web 3.0 environments where participatory cultures have been recoded from the inside out by algorithmic cultures, artificial intelligence (AI), bots, big data, data analytics, machine learning, gamification systems and related social media technologies that learn to interpellate unique users into increasingly insular consumer and ideological worlds. If early multiliteracies work was in part shaped by sociocultural learning theory and New Literacies studies (Street, 1984) as well as the newer literacies described by Rowsell and Walsh (2011), then contemporary contexts require us to attend to what Tonicic (2020) calls “newest literacies”: understanding the algorithmic and AI-mediated literacy practices and systems that have emerged over the past decade that mediate and organize communication on the posthuman spectrum. Navigating these newest literacies, as we discuss below, necessarily involves examining the complex relationships language users form with human and digital nonhuman others in Web 3.0 environments, and understanding the varied ways posthuman actants (Latour, 2005) (e.g., bots, conversational agents) and algorithmic systems influence and shape language learning, language use and literacy practices in and beyond digital environments (Jones, 2021; Leander & Buriss, 2020). Notably, we turn to posthumanism as one contextualizing fea-

ture of the digital language landscape, paying particular attention to the human-technology dynamic wherein technologies are not only used by or acted upon by human users, but also act upon and through users, in turn.

Particularly in the context of mobile language learning, we advocate for a dismantling of pervasive binaries that define societal views of technology. In this article, technology is neither a neutral tool mobilized towards self-transparent mastery or standalone accomplishment, as represented in language apps such as Duolingo (Ahn & Hacker, 2012), nor is it a purely negative force. Moving beyond essentialist divisions (e.g., user/tool, human/machine and serious/social language use), language learning and literacy researchers must attend to both the profound and nuanced ways language is in constant flux across platforms, contexts and Web 3.0 tool ecologies, where myriad human and posthuman interlocutors are networked and in play.

This article examines evolutions in selected aspects of the “how” and the “what” of multiliteracies as conceptualized a quarter century ago from the contemporary vantage point of mobile digital language learning, drawing attention to paradigmatic changes in language in digital communication; technology, as considered through posthumanism and multimodality frameworks; contexts and situated practice afforded by networked mobile devices; and the opportunities for multimodal redesign in an era where ubiquitous digital media and tools are in play to support learner agency and learning through art/knowledge co-construction and meaningful creative production: the redesigned. Recent and ongoing studies and data sources support the conceptual overview, which commences the reconsideration of the “what” of multiliteracies by examining technology and learning from Web 1.0 and the static e-bulletin boards of the NLG’s 1996 article through the social media explosion of Web 2.0 into the creep of artificial intelligence (AI) in Web 3.0 smart technological design. The article then focuses attention on the institutionally neglected space of language learning in mobile contexts and digital ecologies, re-interpreting language, plurilingualism and new hybridities in complex digital/physical contexts. We then rethink the “why” of multiliteracies, elaborating on the technological affordances (Norman, 1988) of multimodal media in Web 2.0 and 3.0 environments. While emerging networked spaces and forms of interaction are subject to algorithmic mediation veering from assistive to gamified to menacingly invasive, we highlight where emerging sites and tools provide opportunities to critically rethink multilingual/plurilingual learning in contexts where language learning apps, AI, virtual assistants and algorithmic systems simultaneously shape and constrain opportunities for language learning and creative production. In conclusion, we foreground a situated “production pedagogy” (Alonso-Yáñez et al., 2019) orientation to language learning alongside changing trends in immigration and forced migration that have led to superdiverse (Blommaert, 2013;

Vertovec, 2007) classrooms across much of North America. These contexts require researchers and educators to take up a renewed focus on equity, diversity and inclusion (EDI) as a lens for redesigning plurilingual learning opportunities, multilingual/multimodal learning supports and ecologically responsive language learning, particularly in the Canadian context, which, as Kubota and Bale (2020) point out, stubbornly continues to focus on English-language learning (ELL) and French as a second language (FSL).

Reconsidering the “what” of multiliteracies

The NLG (1996) described the “what” of multiliteracies from the central concept of *design*, presaging multimodal composing, among myriad educational redesigns. Multimodal meaning making challenges a number of sedimented concepts that formed the bedrock of language teaching, learning and assessment, including static and universalist notions of language, grammar and text, as well as separating speaking, listening, reading and writing into siloed skills. These notions are now discussed and reformulated in the context of mobile digital language learning.

Multimodal redesign

Multimodality is common to all communication, written and spoken. No matter how limited by mediation (e.g., voice bereft of physical action in audio recordings or alphabetic print devoid of illustration in paperback novels), there are concurrent indices supporting communicative intent: voice modulation and vocal emphasis, layout and font choice, for example. However, as many researchers have pointed out, it is the ever-increasing functionality in manipulating and combining semiotic resources for meaning in digital environments that has stimulated increased attention to multimodal composing.

The term multimodality is used in a variety of disciplines to describe different phenomena or domains of inquiry (Kress, 2010; Mondada, 2016). Research on language pedagogy has tended to define modality operationally, e.g., “A mode is a socially and culturally shaped resource for making meaning. Image, writing, layout, speech, moving image are examples of modes, all used in learning resources” (Bezemer & Kress, 2008, p. 171). Multimodality, though, is an intricate concept, approached from intercepting and interwoven histories of thought, as well as diverse contexts of practice, composition and textual distribution.

In the field of applied linguistics, multimodality is primarily described from a social semiotic perspective (Kress, 2010; Kress & van Leeuwen, 2001; Hodge & Kress, 1988), which is grounded in Ferdinand de Saussure’s (1916/1995) semiology, and in the influential grammatical theories of linguist Michael Halliday (1978), which further generated thinking on intersemiosis (Liu &

O'Halloran, 2009; Royce, 1999), resemiotization (Iedema, 2003) and transduction (Bezemer & Kress, 2016). Given that multimodality displaces logocentricity, repositioning language as one of many semiotic resources (Mondada, 2016), accounting for sensoriality and mobility of embodied interaction benefits from Elleström's semiotically based intermediality paradigm (2010, 2018, 2021).

Research on multimodality fundamentally theorizes semiotic resources in complex and dynamic interaction, encompassing not simply modes as interacting entities but dynamic modal relationships, genres and design choices (Bezemer & Kress, 2016). Kress (2005) explains:

I use the term “mode” for the culturally and socially produced resources for representation and “medium” as the term for the culturally produced means for distribution of these representations-as-meanings, that is, as messages. These technologies — those of representation, the modes and those of dissemination, the media — are always both independent of and interdependent with each other. (pp. 6–7)

Not dissimilarly, Elleström's intermediality theory (2021) “distinguish[es] between two profoundly interrelated but nevertheless discernible basic facets of the communicative process: mediation and representation” (p. 39). However, in Elleström's theory (2018), four modalities — the “material, spatiotemporal, sensory and semiotic” (p. 292) — characterize all basic media, which are further qualitatively situated and technically displayed.

Despite the elegance of these and other influential theorizations of multimodality, a commonality is the superficial glossing over of technology as primarily involved in material display. This obscures the ineluctably social construction of technology, as well as the various social practices of making and learning with technology, which we now introduce as a prelude to understanding the mobile device and its technological, socio-political and pedagogical positioning.

Technology and learning

Technology — whose etymology derives from a combination of the Greek *techne*, art or skill, and *logos*, speech or reason — has been variously understood to be restricted to or to include technique or technics, machines and structures, the mechanical arts and crafts, applied science, invention, engineering, the pursuit of power or efficiency, any means to an end, and more. (Mitcham, 2009, p. 469)

Technology is a complex and variegated term enfolding diverse epistemologies. But as Mitcham (2009) helpfully summarizes, at its core, technology features not just objects made and used by human beings in different contexts, but also techniques and forms of doing, or practice. Latour (2005) reminds us

that tools and other non-human actants act upon, constrain and/or provide affordances for human actors who engage them, or repurpose them situationally within networks that compose stable or changing fields of discourse and practice. In a posthumanist understanding of technology, action and agency, the dynamic is inherently complex and the tools we design, utilize, repurpose or modify are in many ways interactive “co-participants” (Toohey et al., 2015) in our modes of inquiry, creative endeavours and language learning communities of practice.

Recognition of the socio-technical relationship between maker, artefact and user starts to dissipate historically with the evolution of complex mass technologies (Mitcham, 2009), rendering digital tools as black boxes. However, losing sight of the “irreducibly social” (Lawson, 2008, p. 48) and constructed nature of technology is fatal to critical engagement with digital tools, leading to the assumption that a technical artefact is an autonomous source of intellectual or pedagogical direction or, alternately, that tools are neutral, self-transparent objects which simply extend our intentions and amplify capacities. The essentialist understanding of a device or a program as an autonomous technology that benignly enhances, amplifies or accelerates misses the intrinsic connection between the artefact and the society in which it was constructed (Bijker, 2010), and how the technical artefact can be variously utilized to reproduce or transform practices, roles and respective positions of capacity or incapacity, or how digital tools — far from being stable entities that must conform with their designers’ intentions — become sites of, and interfaces for struggle, creative repurposing and expropriation (Thumlert et al., 2015). This acknowledgement is critical to conceptualizing language, pedagogy and learning with and through networked mobile devices.

When educational technologies are introduced into educational institutions, they are typically framed as discrete technical artefacts that can enhance, enrich or accelerate existing practices, or make extant instructional methods and assessment practices more efficient: from novel ways of delivering content (e.g., using multimedia, whiteboards, videos and flipped classrooms) to new means of assessment, accountability and state governance, including the digitization and distribution of standardized curriculum and national benchmarks. That is, when implemented in schools, technological innovations are typically mapped onto traditional curricular structures and educational role relations, which are uncritically assumed to be a natural staging upon which the new technology is to be patched or added (Thumlert et al., 2015). In this scenario, innovations are mobilized not to transform or redesign role relations or positions of agency, but to sustain socially reproductive institutional priorities or, under neoliberal conditions, advance techno-evolutionary ideologies and technocapitalist aims.

More problematic still is the quality, relevance and appropriateness of curricular language learning content when accredited institutional oversight and accountability are sidestepped entirely for programmable, marketable product development, as in mobile language learning via commercial apps sold direct-to-consumer on the unregulated digital marketplace. The language app is positioned and positions itself as teacher in a threadbare program of behavioural instruction and assessment of decontextualized vocabulary and phrases (Lotherington, 2018) with possibilities for student redesign evacuated from both engagements with language apps and in related classroom practice and assessments.

Mobile digital language learning

We add mobility to the complex concepts involved in rethinking multiliteracies for contemporary teaching and learning practices. The question of what and who is mobile in mobile learning, and where learning can take place, is thorny: mobility is relative. The learner, the device, the learning, the context and indeed the teacher can all be mobile. But is this polymorphic mobility captured in mobile language learning designs?

Mobile devices (e.g., smartphones and tablets) provide an individualized on-the-go networked portal to the online world, affording a novel platform for learning designs, interest-driven language engagement and situated practice (Godwin-Jones, 2017). Smart mobile devices are powerful handheld computers, housing multiple complex technical functions previously embodied in separate apparatuses (e.g., word processor; camera; photo editor; audio-recorder; video-recorder/editor; music production software). This multifunction capacity is linked to Wi-Fi, cellular networks and global positioning systems (GPS). Mobile devices are, in this way, multimodal-ready, on-the-go digital toolboxes and artistic palettes, complete with bidirectional global location systems, global networking capacity, cloud computing, nanosecond communication and publication affordances. This is a very long way from the Web 1.0 backdrop of the NLG's 1996 multiliteracies manifesto and a salient evolution from Web 2.0 into Web 3.0 environments, providing mobile capacity for exploring language domains in social contexts and for making and sharing complex multi/plurilingual texts.

Early pedagogical aspirations for mobile language learning imagined accessible, low-cost, contemporary language education through design-oriented approaches (Kukulka-Hulme, 2009), facilitating collaborative and customizable language learning. And indeed, digital mobile functionality has been harnessed for innovative language teaching in programs designed by specialists in language learning, such as augmented reality (AR) language trails, utilizing GPS for navigation through physical contexts in a target language (Holden

& Sykes, 2011; Pegrum, 2014), and interactive nonlinear storytelling pinned to place-based quests (Liu et al., 2016). However, the historical genealogy of technology-enhanced language learning is rooted in the 1950s language laboratory when behavioural pedagogies were current (Bo-Kristensen & Meyer, 2008). The untethering of 21st century mobile and virtual labs from floor-bolted technologies enabled design-based, learner-centred pedagogies that fostered agentive learning (Bo-Kristensen & Meyer, 2008). However, as Reinders and Pegrum (2015) pointed out, the commercial trend to “appification” (p. 2) of mobile language learning leads away from collaborative learning designs (mobilizing the innovative affordances of mobile devices) towards what Godwin-Jones (2011) described as: “pedestrian, uncreative, and repetitive [programs that] . . . did not take advantage of the mobility, peer connectivity, or advanced communication features of mobile devices” (p. 7). Commercial language apps default by design to antecedent behavioural drill learning.

Purpose-built third-party applications, including for-profit apps built for language learning, are downloaded onto the individual user’s smartphone at minimal to no upfront financial cost (though costing in privacy through involuntary data-sharing). Many apps offer new means for creating authentic media works and building communities around creative making and sharing (Thumbert, 2015). However, there is also a ballooning assortment of proprietary language applications developed by software developers rather than teachers, for users rather than learners and for purposes of financial gain rather than less instrumentalized forms of educational tool development (Lotherington, 2018).

Though language learning apps have inspired a gamut of reactions from consumer boredom and frustration (Lotherington, 2018) to convenient Chinese vocabulary sourcing (Wu, 2015) to steppingstones for stringing together aridly functional language learning objectives (Alm, 2016), the best use is by knowledgeable professional language teachers strategically choosing and using language apps or language app functionality for design-based learning and meaningfully contextualized language *use*. Machine-accessed learning with algorithmic feedback for the individual language learner, which is the marketing strategy for commercial app downloads, invites wholesale reliance on the app as teacher substitute.

What the casual learner finds in most popular commercial language apps is decontextualized vocabulary and small phrase grammar memorization (Burston, 2014; Loewen et al., 2019; Lotherington, 2018) modelled by digital conversational agents, whose programming cannot accept semantic substitutes or regional pronunciations (Lotherington, 2018). Duolingo, a behemoth on the multibillion dollar app market, provides a lock-step grammar translation course (Jašková, 2014) planned by designers to algorithmically enforce addictive gaming behaviours derived from matching puzzle games to keep learn-

ers in the game, independently of actual language learning (Gannes, 2014). Gamification mechanics are thus used in conjunction with anachronistic drill pedagogies rooted in behavioural learning principles.

Ironically, the behavioural mechanics of gamified learning now widely encoded in commercial language-learning apps are increasingly seen as systems that might be re/applied and re/mapped over educational spaces in schools to make curricular activities more palatable and superficially game-like. Gamification seems a logical goal given that dominant forms of assessment are derived from similar extrinsic-motivational systems: the gamification layer dovetails with existing school cultures where grades, test scores and extrinsic rewards drive instruction and assessment (Nolan & McBride, 2014). Gamification further disconnects language learning from intrinsically motivated — and student-determined — purposes and domains of application. And common language learning apps using gamification principles in turn revitalize behavioural principles of reward, competitive relations and social norm-referencing mechanics, where goals and aspirations are based on external systems (e.g., rank, points, likes and accumulated achievement and status markers). In this regard, the algorithms of digital gamification align with the algorithms of neoliberal schooling.

A primary hurdle in digital language learning — mobile or not — centres on the conceptualization of language. Apps treat languages as bounded abstract systems; programming is based on national standards insensitive to regional and social variation (e.g., a singular British English). Apps are not programmed for plurilingual discourse (e.g., nice idea, *n'est-ce pas?*), and are generally neglectful of multimodal resources and social media discourses. New grammars, particularly those prevalent in small screen environments (e.g., microblogging or texting) are ignored as are expanding hybridized orthographies (e.g., including emoji, such as 🍷 and lexico-grammatical symbols, such as @, #) (Lotherington, 2021). In the next section we consider what is recognized as language in mobile language learning and discuss the shifting borders of language in global multimodal communication, in expanded digital orthographies and in plurilingual communication.

Language, plurilingualism, new hybridities

In formal educational contexts, language has traditionally been viewed as an abstract structure, divided into basic skills for pedagogical purposes: speaking-listening-reading-writing. These four skills and their linear progression reflected 20th century child language socialization patterns followed by print-era school literacy curricula. Early theories of communicative competence, circa 1970 (Campbell & Wales, 1970; Hymes, 1972), were already repositioning language from abstract structure with universalized forms to be correctly

learned towards social medium with communicative functions to be put into appropriate practice; in other words, from what language *is* to what language *does* in social context.

Consistent with the concept of language as abstract structure is the concept of multilingualism, which keeps languages distinct both at the societal level and at the individual level, stressing the separate, advanced mastery of each language used by a person. The concept of plurilingualism, on the contrary, is focused on the fact that languages interrelate and interconnect particularly, but not exclusively, at the level of the individual, stressing the dynamic process of language acquisition and context-specific use, in contrast with the coexistence and balanced mastery of structurally conceived languages (Conseil de l'Europe, 2001; Piccardo, 2013).

Theories and practices of linguistic communication have changed manifestly over the past quarter century since the NLG's landmark article. The appearance of the iPhone in 2007 led to smart devices becoming the predominant access portal for everyday digital communication (Martin, 2017). Rapid socio-technical development has been written into the fabric of language rooted in creative innovations in digital genres that settle into grammatical, discourse and orthographic conventions. New hybridities importantly include:

- emoji, e.g., 🤔, 😊: cross-linguistic icons used to add emotional nuance to communication. Emoji are accessed via an emoji keyboard programmed into smartphones (see Albawardi & Jones, 2020; Hern, 2021; Pardes, 2018);
- grammaticalized symbols, e.g., #, @, which have important information signposting functions in telescoped mobile forums, such as microblogging. Each symbol also has proprietary lexico-grammatical patterning (see Lotherington, 2020; Luzón & Albero-Posac, 2020; Zappavigna, 2015);
- environmental grammars, such as Tweet grammar, which is framed in terms of characters, not words, e.g., “Today is #IReadCanadianDay! 🇨🇦
We are celebrating Canadian authors and illustrators who have created amazing books for everyone to enjoy! 📖 📧 ✨ 🌟 🕒” (see Luzón & Albero-Posac, 2020).

Letters, the sound-graphic interface of written language in pre-digital print environments, form a subset of pixelated symbols used in multimodal composing (Cope & Kalantzis, 2004). Because visual digital media are encoded in pixels, text production becomes a process of multimodal composing, manipulating and organizing semiotic resources into complex ensembles, rather than processing linear alphabetic writing. This hybridization includes language

itself, which is used plurilingually in many learning contexts; alas, as we discuss below, this is not the case in language apps that silo languages through algorithmic encoding.

Multimodal composing on digital canvasses invites myriad new possibilities in language and semiotic resource choice, textual processing and discourse product that is a world away from paper and pencil writing, accomplishing meaning making multidimensionally beyond linear writing/reading processes. A remark formed in linear spatially oriented text: “Here we are in lockdown 2.0,” might receive as reply an appropriate acronym: OMG, used in texting, or an emoji, e.g., 🤔, which, it must be noted, does not have a spoken equivalent. Interestingly, linear textual comments are increasingly invoking time-oriented replies in the form of animated GIFs often functioning as memes (see Ying & Blommaert, 2020), and crossing what Elleström (2010; 2021) refers to as spatiotemporal modality — something that was not technologically possible pre-Web 2.0.

On a discourse level, multimodal texts offer multiple pathways to meaning making, including languages in part or whole, juxtaposed or interposed; illustrations, static and mobile; speech functions; sound files and so forth. The potential for hybridization is vast, and the social wave on which tweets and, particularly, hashtags are carried can be highly politically motivated and invested as in hashtag activism (Yarimar & Rosa, 2015), and hashtag diplomacy (see Collins et al., 2019). However, as our research team is discovering, plurilingual composing can be short-circuited in websites and software programs that algorithmically select a language for the user, something that kicks in automatically with location-finding devices, which will insert, for instance, Finnish ads on Facebook while the English-learning user is in Helsinki.

We argue that it is imperative that language learning theorization be attentive to the reality that learners no longer learn languages in linear, discrete isolation (if they ever did). Acknowledged pedagogically or not, individually measurable language skills have been vastly augmented, and indeed superseded by cognitively distributed problem-solving, using digital toolkits and ecologies enabling collaborative R/W authoring, plurilingual and multimodal design, and even posthuman communication with conversational digital agents. New interactive, multimedia discourses (e.g., Snapchat), and digital performatives (e.g., “like,” “pin”) are in standard digital use. Such innovations cannot simply be dismissed as something that happens online, away from real language use, imagined as basic, though to a former era. To ignore digital language forms and functions is to subscribe wholesale to a “saber-tooth curriculum” (Peddwell, 1939/2004, p. 1) for language learning.

Twentieth-century ideals of what language comprises, and how language is constituted and performed are rapidly obsolescing past utility as guides to

language learning. A fresh multimodal communication palette is available, used by people in everyday social communication. The borders of what were thought of as language, script, grammar, vocabulary: all are reforming under new mediational affordances.

New, newer, newest literacies:

Multiliteracies in posthumanist and algorithmic cultures

Socio-technical contexts for teaching and learning have evolved exponentially; digital communication is now shot through with “smart” Web 3.0 functionality in addition to the more familiar Web 2.0 media affordances. Tonicic (2020) aptly invokes the posthuman spectrum in day-to-day communication in his conception of *newest literacies*, a concept we draw on to capture how human language learners in particular engage in communicative networks comprising both other human users and conversational digital agents across digitally mediated platforms and environments, e.g., Twitter bots, Siri/Alexa and database/filtering tools (also see Jones, 2021; Leander & Buriss, 2020).

The widespread insertion of AI into daily life, though the subject of debate and concern, has influenced approaches to teaching and learning. While efforts to educationally mobilize AI have proliferated in app-based language learning, particularly through models of replacement where AI and algorithmic learning tools have been positioned as stand-in teachers and language models, analysis of these tools must be critically directed to how and under what pedagogical conditions AI should be so utilized for learning.

An analysis of the efficacy of language learning apps (e.g., Duolingo, Babbel, Busuu) and the simultaneous reliance on and shortfalls of direct translation tools (e.g., Google Translate) emphasize that AI cannot, especially in its present capacity, replace human interlocutors much less professional language teachers. However, given the inadequacy of traditional models of language learning favouring 2D literacy modalities (Lotherington & Jenson, 2011), AI might in more novel forms, such as digitally mediated communication/creation, help supplement dynamic human-catalyzed language teaching and learning.

Conversational digital agents, an evolutionary upgrade on texting chatbots, use a natural human language spoken interface; these programs are inserted into language apps, ironically, to exemplify human language. While conversational digital agents are programmed to simulate human interaction, the fact that these and other online language tools (e.g., Google Translate) operate through machine learning — via processing and integrating user inputs over time — suggests that digital agents might, someday, be a promising vehicle for conversational practice. Echoing this, Heller and Proctor (2012) and Heller et al. (2005) support the view that the conversational digital agent is a potentially useful pedagogical tool given its increasingly dynamic programmable

conversational capacity and its integration with AR/VR learning environments. This view is supported by Ayedoun et al.'s (2015) research into conversational digital agents motivating learners' willingness to communicate in English as second language learning.

Despite the potential in mobilizing novel forms of AI for situated learning, the slow uptake of meaningful and dynamic uses of digital technologies in institutional language learning can be explained in part by sometimes polarized societal views of technology as either a universal solution or a destructive force. Language apps such as Duolingo promise to help a person master a language without the support of a teacher, e.g., techno-optimism; on the other hand, technology in some educational contexts may be deemed peripheral, even distracting from the real work of language learning, e.g., techno-pessimism. Binary thinking about technology, though, prevents more nuanced understandings of posthuman relationships with technology, specifically with regards to language learning.

Contemporary relationships with digital technologies, and especially AI, are varied and complex (Fuchs & Chandler, 2019); while many view AI as an existential threat, others utilize Alexa and other virtual assistants as friends, therapists and collaborators — and, potentially, practice partners in language learning. In considering impacted human — digital relationships, the context of language learning and the language process invites questions such as: What are the learner's perceptions and uses of technology? What are the teacher's perceptions and uses of technology? Are devices feared as the enemy in the language classroom taking away from authentic language use? Do devices intimidate the teacher, inspire fear or invite creative potential?

Reconsidering the “how” of multiliteracies

In the NLG's (1996) original theorization, four components of pedagogy were described: *situated practice*, drawing on “the experience of meaning making in lifeworlds, the public realm and workplaces” (p. 65); *overt instruction, critical framing* and *transformed practice*, “in which students, as meaning makers, become Designers of social futures” (p. 65). We speak specifically to dimensional complexities in situated practice in mobile digital language learning, and to algorithmic and policy foils to *transformed* — and *transformative* — *practice*. We begin with the thorny concept of *context* in digital mobile communication.

Situated learning:

Context and complexity in mobile digital learning

In an ongoing study exploring digital language immersion using posthuman mechanisms, our research team has encountered myriad complexities in framing context in mobile digital learning environments. Mobile learning is, by

definition, not physically static, but diversely and multiply contextualizable. What our research team is discovering is that context in mobile learning is simultaneously operative in digital, material-physical and digital-physical planes of activity where user interactions with media are interwoven with interactions with place, movement and material-cultural worlds. Recent pedagogical research (Thumlert et al., 2020), for example, highlights the opportunities of using mobile devices to critically explore, decolonize and remap (that is, redesign) urban landscapes while, at the same time, contesting the dominant historical narratives that are embroidered semiotically, materially and toponymically into everyday city-texts. This work signals the opportunities of place-based investigations with mobile devices that enable students to critique dominant visualization media (e.g., Google Maps) and understand how digital maps may (mis)represent forms of community, or exclude diverse languages and cultures, including Indigenous histories and immigrant communities.

Physical context in mobile learning is constantly changing if the learner is ambulatory or otherwise in transit, providing the user with the opportunity to capture contextually meaningful data, e.g., pictures, signs, conversations, sounds and images for site-specific inquiry and learning, accessible later, on demand. Further, in AR applications, physical environments are digitally augmented: AR language trails lead language learners through cityscapes with interactive language activities to be performed or captured in designated geographic locations (Holden & Sykes, 2011; Pegrum, 2014). In VR applications, physical location is supplanted by an enveloping alternate reality where languages, actions and doing are co-situated and contextualized (as in a digital simulation or game) to support language uptake and application. If physical context is not incorporated in curricular design—as in packaged language apps that use mobile access as a convenient product delivery system rather than for creating customizable learning challenges—then a unique mobile learning opportunity is wasted. Further, opportunities for learners to engage domain-specific discourses in site-specific contexts, based on learner interest, are also foreclosed.

Material and social contexts can greatly facilitate language learning, as demonstrated in the popularity of immersion approaches to language learning. Immersion pedagogies immerse the learner in a target language milieu for content learning, enabling and reinforcing meaningful language learning and use. French immersion education, the globally applauded pedagogical model developed, in the main, in Québec schools post 1965 (Lapkin et al., 1983; Ouellet, 1990; Rebuffot, 1993) supports the learner's cultural, linguistic and, to a lesser extent, social learning, as well as economic mobility.

Context can also obstruct language learning. This happens when social, physical or digital responses default to the majority language (in our case,

English). The English-speaking traveller's attempts to functionally use a target language — say, Spanish in Mexico or French in Belgium — are frequently undercut by overzealous English language learners, such that the traveller has to persist en español or en français to create a practice opportunity. In ongoing digital immersion experiments, this linguistic override was experienced in-game too, where human interlocutors switched to English to sidestep the learner's slightly wobbly Portuguese language use. Digital programs, apps and games also foiled the learner's attempts to use plurilingual responses by resetting to either English or correcting to the target language. However, digital games and virtual worlds (MMORPGs¹) provide, especially for ELLs, interactive and narrative contexts for situated meaning (the co-location of words/discourse with objects and modes of action/doing) (Gee, 2003, 2007), and for utilizing English within the game environment, with other players or in para-textual sites and communities outside of the game (Apperly & Beavis, 2011).

In mobile learning, the smart device is a portal to cloud-connected resources, global networks, bidirectional GPS-location and posthuman assistance, enabling the learner and the learning itself to transcend — or, conversely, particularly focus on — changing geographic, social and conceptual spaces. Sharples (2015), among others, explores the seamless potential of mobile learning to invite individual learning “flow states” based on intrinsically motivated tasks (Csikszentmihalyi, 1990), or to facilitate school-home learning connection making. Mobile learning, through perpetual network connection, dynamic processing and cognitive distribution across devices and creative applications, invites exciting new pedagogical opportunities.

Plurilingualism and language education in Canada

Language, like technology, is culturally contingent as well as socially and politically mediated through state and educational policies. Makoni and Pennycook (2007) offer the viewpoint that languages are not neutral entities but “the inventions of social, cultural and political movements” (p. 2), echoing the aphorism that “a language is a dialect with an army and a navy” quoted in Crystal (1967, p. 36). Language, as a form of cultural capital, can be nationalized, idealized and standardized. Through institutional privileging and/or repression, a language is imbued with the potential to do what Bourdieu (1979) termed “symbolic violence” (p. 78) to diverse learners, non-dominant communities and their communication systems.

In Canada, there is an ongoing tension in the historical relationship between francophones and anglophones, accompanied by a constant political push for bilingual identity and language learning in French and English. This

¹massively multiplayer online role-playing games.

impetus for functional societal bilingualism, set in motion by official bilingualism in 1969, is imposed on the indisputably plurilingual reality of the superdiverse (Vertovec, 2007) Canadian nation, a testament to the success of official multiculturalism in 1971 (Haque, 2012). However, as Kubota and Bale (2020) note, Canadian priorities for language education persist in focusing on the teaching and learning of English and French.

Multiple models of multiliteracies' pedagogies that welcomed and validated children's immigrant languages in school classrooms have been implemented in participating schools in the greater Toronto area over the past two decades, funded by research budgets (e.g., Cummins, 2005; Cummins & Early, 2011; Lotherington, 2011; Lotherington and Paige, 2017; Ntelioglou et al., 2014; Prasad, 2015; Stille & Prasad, 2015). These projects did not view language and languages as discrete abstract structures, as bilingual education programs do, but as channels for supporting intergenerational communication and classroom participation and for reaffirming students' plurilingual individual and social identity. Piccardo (2013) describes plurilingual language education in terms of understanding language learning as a nonlinear process, "where preexisting linguistic knowledge and competence is taken into consideration, together with experience in language learning, task accomplishment, different aims, conditions and constraints (p. 603). Potts (2013) argues that the success of plurilingual classroom practices is inextricably connected to students' multimodal meaning making, remarking that "it is difficult to conceive of pedagogic practices that capitalize on students' plurilingualism unless these practices are situated within a broader conceptualization of students' meaning making capacities" (p. 628).

In formal education, the Canadian government continues to roll out initiatives for the promotion of bilingualism and bilingual identity through the improvement of FSL programs and opportunities in French-minority communities across the country (Gouvernement du Canada, 2018). Meanwhile, education initiatives originating outside Canada, such as the influential Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (Conseil de l'Europe, 2001), which promotes pedagogy from a plurilingual standpoint, continue to be implemented nation-wide in assessment practices and provincial language curricula. Given the social changes of an increasingly diverse Canadian population and the technological advancements that promote and foster limitless accessibility to languages and cultures, there is an ongoing call within the field of education to acknowledge both the local and global demands of the country. Education must adapt to a new reality that includes rearticulating our language policies, expanding the scope of language pedagogies offered and, even pondering what language connotes in a plurilingual, digitally intermeshed society.

It is in this political climate that our research team is creatively exploring production pedagogies for mobile language learning that advance agentive customized learning, utilize digital tools in multimodal discourse and composition and create spaces for plurilingual engagement. Here, mobile learning offers an override to exclusive national and provincial English-French curricular programming, enabling access to minoritized in addition to dominant languages. The thorny problem of enabling plurilingualism in mobile language learning persists, nonetheless, wrapped in the socio-technical cycle of communication and action.

Transformed practice:

Learner agency and redesigned production pedagogies

In the NLG's 1996 manifesto, multimodality was saliently interwoven with practices of student inquiry, making and redesign, where *design* referred not just to the semiotic sign and complex multimodal ensembles, but also to the situated agency of learners in taking available designs, e.g., cultural forms, patterns, texts, knowledge and genres, and creatively recombining elements into new designs, new forms of art, knowledge and culture: *the redesigned*. Implicit in this transformative view of design was a specific orientation to a future open to change, offering students the transformative potential of participative agency in the negotiation and co-construction of their own social futures. This productive view of learning and critical making invited us to rethink education not as a developmental system that gradually prepares students for later life, or for a future world hylomorphically understood and anticipated by schooling institutions, but rather as a dynamic vehicle for situated practice, where learners assume agentive roles in the present, and where students can be re/understood as actors capable of engaging open-ended inquiries (Nolan & McBride, 2014) and learning adventures using authentic tools and practices in real-world contexts (Thumlert, 2015).

Interactive multimodal communication applications enable just-in-time and on-demand language learning and invite innovative production pedagogies that are premised on the view that learners learn best and most deeply through making cultural artefacts that address their present needs and purposes: real-world objects and technology artefacts that have social worth and immanent use value, and therefore matter to their makers (Alonso-Yáñez et al., 2019). Production pedagogies offer an interdisciplinary pedagogical orientation where learning actors are supported to engage challenges and design competences using digital tools, “through the making of authentic cultural artefacts — with correspondingly authentic audiences enabled to witness such acts of knowledge production” (Thumlert et al., 2015, p. 797).

In situated language learning contexts, production pedagogies are enacted

when learners explore and decompose models and texts (of all kinds), and then construct their own real-world digital artefacts. Production pedagogy understands that making is, before anything, a process that must be located within and subordinated to meaningful social action, where the production of socially valued things is integral to educational activity, deep learning and authentic making (Alonso-Yáñez et al., 2019). The posthuman assistance and digital toolkits in a smart device support learner inquiry and engagement in language learning by facilitating text creation using multiple semiotic resources that support growing target language proficiencies. In this way, mobile digital language learning invites plurilingual and multimodal pedagogies engaging and immersing learners in language learning through making cultural artefacts.

Production pedagogy in this sense, however, does not yoke production in the service of neoliberalized skills learning: production is not mobilized for the purposes of applying discrete language skills or to demonstrate anticipated outcomes (i.e., prescribed vocabulary or predetermined communicative competences). Rather, language learning, language use, language play and multimodal designs are mobilized for the purposes of the producer/maker to create something that matters to them, where contextually apposite and new domain-specific terminologies and language competences are in play, and in service of student interests, purposes and language inquiries (e.g., What words or stylistic elements do I need to find here, and now, for this purpose?). A designer of a plurilingual graphic narrative text, video work or interactive narrative game will mobilize target language/s to communicate what they need or want to communicate or put into practice, be it the skilled practice of multimodal textual composition, video production, blogging, coding and game design, podcasting, fanfiction or transmedia storytelling, as well as communicating and sharing in online communities and virtual worlds where languages are in play. As exemplified above, mobile devices abet in a multiplicity of ways both language learning and situated production (redesign), which are unified in and through interest and purpose-driven practices. In these media ecologies, mobile devices support creative production and transformed practice through photographic, video and audio tools, as well as provide place-based connectivity to just-in-time and on-demand language and learning resources.

Conclusion: The enduring “why” of multiliteracies

The NLG's mid-1990s manifesto on multiliteracies includes the authors' explicit caution that, though their article summarizes a year-long discussion, it “is by no means a finished piece” (1996, p. 63), but “a programmatic manifesto as a starting point of sorts, open and tentative” (1996, p. 63), probing the content — “what” — and form — “how” — of literacy instruction for the dawning era of marked social change.

In this article, we considered the “what” and “how” of multiliteracies from the vantage point of contemporary mobile language learning, arguing that contemporary digital technologies disrupt theorizations of multimodality that position technology simplistically and uncritically as a medium for material display and dissemination. Given the ubiquity of digital computing, influencing all facets of contemporary life, the interconnected nature of technological tool and human user is increasingly salient. This dynamic is particularly underexamined in language learning contexts where anachronistic competency measures are still prevalent, and where the use of digital technologies often serves to reproduce traditional learning approaches and epistemologies. Here, technological innovation becomes a means of solidifying centralized control of educational systems and what counts as learning based on anachronistic values, roles and exclusionary pedagogies. This is regressive, not at all responsive to the aspirations of the NLG to revise and transform literacy from its pedagogical formulation as a “carefully restricted project—restricted to formalized, monolingual, monocultural, and rule-governed forms of language” (1996, p. 61).

Though mobile learning enables ubiquitous learning, learning in situ and at any hour, interaction with physically distant learners and resources, interest-driven learning, authentic data collection and more, mobile learning has had a spotty uptake in schools generally. In a recent survey, Burden et al. (2019) found that out of 57 articles on mobile learning in schools around the globe (mostly in science education domains), only three could be considered pedagogically innovative. These innovative studies disrupted traditional pedagogies predominantly by engaging the community in project-based learning. Successful classroom-based project-based language learning has a solid history in Toronto (e.g., Cummins & Early, 2011; Lotherington, 2011; Lotherington et al., 2017; Ntelioglou et al., 2014; Stille & Prasad, 2015); these and studies from further afield would easily inform innovative collaborative mobile projects that require a mobile device and utilize student remote collaboration, home spaces and even home languages.

The immense anxiety generated by the overnight conversion to online learning in Ontario (and other provinces and countries) during the repeated pandemic lockdowns of 2020–2021 brought to the surface the unpreparedness of teachers to teach remotely. The myriad problems of learners were often highlighted, suggesting that the online learning is inherently biased to richer students with space, light, bandwidth and good access to computers. News reports featuring children’s consequent learning problems starkly indicate how shallowly mobile learning designs have permeated formal school learning.

In FSL classrooms, where the relationship between pedagogy and technology has been routinely underanalyzed (Boreland, 2018), technology continues to be treated as an enemy intruding on the educational sphere. Studies have

identified the anxiety of FSL teachers towards the incorporation of technology in the classroom and the unavoidable discomforts of shifting from traditional models of language acquisition to learner-centred pedagogies that require action and creation on the part of the learner (Gibson et al., 2014). Rather than being assessed for their creative potential, digital tools instil anxiety and fear in ill-prepared FSL teachers who fear new technologies will monopolize curricular learning and serve to distract from “what needs to be taught.” Indeed, while the use of technology is encouraged to support and enhance learning in the Ontario FSL curriculum, teachers are warned about “potential risks attached to its use [and] the potential for abuse” (Ontario Ministry of Education, 2014, p. 52). As such, technology and education are posed in an adversarial binary relationship.

The assumption that technology is a categorical disrupter is demonstrated by Neiterman and Zara (2019) who examined student and teacher perceptions of off-task technology use in the classroom. Whereas students found off-task technology use an issue only when it was distracting to others, teachers expressed concern about the impacts of technology on learning and the responsibility of educators, underlying an innate distrust of technology in the classroom. Canadian researchers who have investigated how students are using technology in French language learning contexts (Calabrich, 2016; Neiterman & Zara, 2019; Lauricella & Kay, 2013; Peters et al., 2011) have found positive student attitudes towards technology, including mobile tools, in the classroom.

The mandatory transition to online platforms resulting from the Covid-19 pandemic has found language teachers in Ontario unprepared to navigate digital learning that capitalizes on the affordances of digital tools. In a study detailing insights on distance learning in Canada before Covid-19, Wotto (2020) highlighted the need for Canadian institutions to catch up to the international stage, suggesting that “m[obile]-learning can be capitalized to enhance quality and access and to help learning and future employability” (p. 276), and calling for increased “[teacher] training geared to the acquisition of renewed skills” (p. 276) to support distance and mobile learning. An Ontario study completed in 2014, found only limited use of pedagogies utilizing social media and gaming across classrooms. The researchers called for digital learning to be built into students’ education in Ontario through initiatives such as a working definition of digital literacy, inclusive technology use, support for teachers’ professional knowledge development and more (Chen et al., 2014).

From a pedagogical standpoint, we argue that FSL and ELL (and other language) teachers have not latched onto mobile technology to create new pedagogies but instead see digital technologies as largely superfluous to language learning: a glossy interface not needed for traditional pedagogical methods. As noted by Lotherington and Jenson (2011) “[w]herever teachers pose them-

selves on this [comfort with digital learning] continuum, it does not define the worlds of others, notably their students, no matter which languages they bring into the classroom” (p. 241).

Like all media, language is inherently multimodal and intermedial (Elleström, 2021). As language teaching moves towards creative plurilingual, multimodal production pedagogies that engage language as dynamic and remixable semiotic resource and practice, rather than a memorized code, the intricate technology-pedagogy-learner relationship is remade. However, 25 years after “A pedagogies of multiliteracies,” we have not yet widely instituted multiliterate language learning in ways that have permeated the capillaries of formal education or even touched the developer sales pitch of language apps; we have not yet realized or widely activated practices of agentic knowledge making: redesign, the forms of situated learning in skilled multimodal practice, where new knowledge and expressive competences are interwoven within meaningful inquiry and making. Rather, critical framing still remains anticipatory of what could be rather than descriptive of what is.

We continue to struggle with the use of digital tools in formal education to enact key principles of “A pedagogy of multiliteracies,” while neoliberal orientations to educational innovation tend to amplify the very forms of education critiqued by the NLG. Sadly, the mobile language app, a site of potential for radically changed agentic and productive language learning, trends to behavioural memorization pedagogies, gamified motivation of discrete vocabulary learning for meaningless in-app points and regurgitation of AI-modelled speech that algorithmically separates languages into structural channels and away from plurilingual possibilities. The NLG’s motivation “to include negotiating a multiplicity of discourses” (1996, p. 61) to account for global cultural flows that have come to characterize superdiverse cities such as Toronto, our home context, and the wildly diversifying textual world mediated by new technologies that must now account for mobile digital learning, was directed to an enduring “why”: *Designing social futures*. This “why” continues to guide our research into mobile language learning via production pedagogies.

Acknowledgement

We gratefully acknowledge the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC) for funding this research project (435-2019-1027).

References

- Ahn, L. von, & Hacker, S. (2012). *Duolingo*. <https://www.duolingo.com>
- Albawardi, A., & Jones, R.H. (2020). Vernacular mobile literacies: Multimodality, creativity and cultural identity. *Applied Linguistics Review*, 11(4), 649–676. <https://doi.org/10.1515/applirev-2019-0006>

- Alm, A. (2016, September 30–October 8). *An auto-ethnographic study on the use of apps for language learning* [Paper]. L2DL/AZCALL [L2 Digital Literacies/AZ Computer Assisted Language Learning] 2016, Tucson, AZ.
- Alonso-Yáñez, G., Thumlert, K., de Castell, S., & Jenson, J. (2019). Pathways to sustainable futures: A 'production pedagogy' model for STEM education. *Futures: The Journal of Policy, Planning and Futures Studies*, 108(April), 27–36. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2019.02.021>
- Anstey, M., & Bull, G. (2006). *Teaching and learning multiliteracies: Changing times, changing literacies*. International Reading Association.
- Apperley, T., & Beavis, C. (2011). Literacy into action: Digital games as action and text in the English and literacy classroom. *Pedagogies*, 5(2), 130–143. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2011.554620>
- Ayedoun, E., Hayashi, Y., & Seta, K. (2015). A conversational agent to encourage willingness to communicate in the context of English as a foreign language. *Procedia Computer Science*, 60, 1433–1442. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.08.219>
- Berners-Lee, T. (1996). WWW: Past, present, and future. *Computer*, 29(10), 69–77. <https://doi.org/10.1109/2.539724>
- Bezemer, J., & Kress, G. (2008). Writing in multimodal texts: A social semiotic account of designs for learning. *Written Communication*, 25(2), 166–195. <https://doi.org/10.1177/0741088307313177>
- Bezemer, J., & Kress, G. (2016). *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. Routledge.
- Bijker, W.E. (2010). How is technology made? — That is the question! *Cambridge Journal of Economics*, 34(1), 63–76. <https://doi.org/10.1093/cje/bep068>
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: Chronicles of complexity*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090419>
- Bo-Kristensen, M., & Meyer, B. (2008). Transformations of the language laboratory. In T. Hansson (Ed.), *Digital information technologies: Innovations, methods, and ethical issues* (pp. 27–36). IGI Global.
- Boreland, T. (2018). *La didactique de la traduction : une pédagogie technologique* [Unpublished masters thesis]. University of Guelph, ON.
- Bourdieu, P. (1979). Symbolic power. *Critique of anthropology*, 4(13–14), 77–85. <https://doi.org/10.1177/0308275X7900401307>
- Burden, K., Kearney, M., Schuck, S., & Hall, T. (2019). Investigating the use of innovative mobile pedagogies for school-aged students: A systematic literature review. *Computers & Education*, 138, 83–100. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.008>
- Burston, J. (2014). The reality of MALL: Still on the fringes. *CALICO Journal*, 31(1), 103–125. <https://doi.org/10.11139/cj.31.1.103-125>

- Calabrich, Simone L. (2016). Learners' perceptions of the use of mobile technology in a task-based language teaching experience. *International Education Studies*, 9(12), 120–136. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n12p120>
- Campbell, R., & Wales, R. (1970). The study of language acquisition. In J. Lyons (Ed.), *New horizons in linguistics* (pp. 242–260). Penguin.
- Chen, B., Gallagher-Mackay, K., & Kidder, A. (2014). Digital learning in Ontario schools: The “new normal.” Toronto: People for Education. <http://www.peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2014/03/digital-learning-WEB.pdf>
- Cole, D.R., & Pullen, D.L. (Eds.). (2009). *Multiliteracies in motion: Current theory and practice*. Routledge.
- Collins, S.D., DeWitt, J.R., & LeFebvre, R.K. (2019). Hashtag diplomacy: Twitter as a tool for engaging in public diplomacy and promoting US foreign policy. *Place Branding and Public Diplomacy*, 15(2), 78–96. <https://doi.org/10.1057/s41254-019-00119-5>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner et évaluer*. Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2004). Text-made text. *E-learning and Digital Media*, 1(2), 198–282. <https://doi.org/10.2304/elea.2004.1.2.4>
- 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 (Eds.), *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design* (pp. 1–36). Palgrave Macmillan.
- Crystal, D. (1967). English. *Lingua*, 17(1), 24–56.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper and Row.
- Cummins, J. (2005). Multiliteracies pedagogy and the role of identity texts. In K. Leithwood, P. McAdie, N. Bascia, & A. Rodrigue (Eds.), *Teaching for deep understanding: Towards the Ontario curriculum that we need* (pp. 68–74). Corwin Press.
- Cummins, J., & Early, M. (Eds.). (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Trentham Books.
- Elleström, L. (2010). The modalities of media: A model for understanding intermedial relations. In L. Elleström (Ed.), *Media borders, multimodality and intermediality* (pp. 11–48). Palgrave Macmillan.
- Elleström, L. (2018). A medium-centered model of communication. *Semiotica*, 224, 269–293. <https://doi.org/10.1515/sem-2016-0024>

- Elleström, L. (2021). The modalities of media II: An expanded model for understanding intermedial relations. In L. Elleström (Ed.), *Beyond media borders* (Vol. 1, pp. 3–91). Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-49679-1>
- Fuchs, C., & Chandler, D. (2019). Introduction: Big data capitalism — Politics, activism, and theory. In D. Chandler & C. Fuchs (Eds.), *Digital objects, digital subjects: Interdisciplinary perspectives on capitalism, labour and politics in the age of big data* (pp. 1–20). University of Westminster Press. <https://doi.org/10.16997/book29.a>
- Gannes, L. (2014, November 3). Why a computer is often the best teacher, according to duolingo's Luis Von Ahn. *Recode*. <https://www.vox.com/2014/11/3/11632536/why-a-computer-is-often-the-best-teacher-according-to-duolingos-luis/>
- Garcia, A., Luke, A., & Seglem, R. (2018). Looking at the next 20 years of multiliteracies: A discussion with Allan Luke. *Theory Into Practice*, 57, 72–78. <https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1390330>
- Gee, J.P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
- Gee, J.P. (2007). *Good video games and good learning: Collected essays on video games, learning, and literacy*. Peter Lang.
- Gibson, P.A., Stringer, K., Cotton, S.R., O'Neal, L., & Howell-Moroney, M. (2014). Changing teachers, changing students? The impact of a teacher-focused intervention on students' computer usage, attitudes, and anxiety. *Computers & Education*, 71, 165–174. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.002>
- Godwin-Jones, R. (2011). Emerging technologies: Mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology*, 15(2), 2–11. <http://dx.doi.org/10.125/44244>
- Godwin-Jones, R. (2017). Smartphones and language learning. *Language Learning & Technology*, 21(2), 3–17. <https://dx.doi.org/10.125/44607>
- Gouvernement du Canada. (2018). *Plan d'action pour les langues officielles — 2018–2023: Investir dans notre avenir*. <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/services/langues-officielles-bilinguisme/plan-action-langues-officielles/2018-2023.html>
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Haque, E. (2012). *Multiculturalism within a bilingual framework: Language, race, and belonging in Canada*. University of Toronto Press.
- Healey, A. (2008). *Multiliteracies and diversity in education: New pedagogies for expanding landscapes*. Oxford University Press.
- Heller, B., & Procter, M. (2012). Embodied and embedded intelligence: Actor agents on virtual stages. In S. Graf, F. Lin, K. McGreal, & R. McGreal (Eds.), *Intelligent and adaptive learning systems: Technology enhanced support for learners and teachers* (pp. 280–292). IGI Global.

- Heller, B., Proctor, M., Mah, D., Jewell, L., & Cheung, B. (2005). Freudbot: An investigation of chatbot technology in distance education. *EdMedia: World conference on educational media and technology* (pp. 3913–3918). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Hern, A. (2021, February 17). Syringes and a flaming heart: iPhone reveals more than 200 new emojis. *The Guardian*. https://www.theguardian.com/technology/2021/feb/17/vaccine-syringe-and-flaming-heart-iphone-reveals-more-than-200-new-emojis?CMP=Share_iOSApp_Other
- Hodge, R., & Kress, G. (1988). *Social semiotics*. Cornell University Press
- Holden, C.L., & Sykes, J.M. (2011). Leveraging mobile games for place-based language learning. *International Journal of Game-Based Learning, 1*(2), 1–18. <https://doi.org/10.4018/ijgbl.2011040101>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 53–73). Penguin Books.
- Iedema, R. (2003). Multimodality, resemiotization: Extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. *Visual Communication, 2*(1), 29–57. <https://doi.org/10.1177/1470357203002001751>
- Jašková, V. (2014). *Duolingo as a new language-learning website and its contribution to e-learning education* [Unpublished master's thesis]. Masaryk University, Brno, Czech Republic.
- Jewitt, C., & Kress, G. (2010). Multimodality, literacy and school English. In D. Wyse, R. Andrews, & J.V. Hoffman (Eds.), *The Routledge international handbook of English, language and literacy teaching* (pp. 342–353). Routledge.
- Jones, R.H. (2021). The text is reading you: Teaching language in the age of the algorithm. *Linguistics and Education, 62*, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100750>
- Kalantzis, M., & Cope, B. (in press). After language: A grammar of multimodal transposition. In C. Lütge (Ed.), *Foreign language learning in the digital age: Theory and pedagogy for developing literacies*. Routledge.
- Kress, G. (2005). Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning. *Computers and Composition, 22*(1), 5–22. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2004.12.004>
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.
- Kubota, R., & Bale, J. (2020). Bilingualism — but not plurilingualism — promoted by immersion education in Canada: Questioning equity for students for English as an additional language. *TESOL Quarterly, 54*(3), 773–785. <https://doi.org/10.1002/tesq.575>

- Kukulska-Hulme, A. (2009). Will mobile learning change language learning? *ReCALL*, 21, 157–165. <https://doi.org/10.1017/S0958344009000202>
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). *New literacies: Everyday practices and classroom learning* (2nd ed.). Open University Press.
<https://www.mcgraw-hill.co.uk/openupusa/>
- Lapkin, S., Swain, M., & Argue, V. (1983). *French immersion: The trial balloon that flew*. OISE Press.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.
- Lauricella, S., & Kay, R. (2013). Exploring the use of text and instant messaging in higher education classrooms. *Research in Learning Technology*, 21.
<https://doi.org/10.3402/rlt.v21i0.19061>
- Lawson, C. (2008). An ontology of technology: Artefacts, relations and functions. *Techné: Research in Philosophy and Technology*, 12(1), 48–64.
<https://doi.org/techne200812114>
- Leander, K.M., & Burriss, S.K. (2020). Critical literacy for a posthuman world: When people read, and become, with machines. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 1262–1276. <https://doi.org/10.1111/bjet.12924>
- Liu, Y., Holden, D., & Zheng, D. (2016). Analyzing students' language learning experience in an augmented reality mobile game: An exploration of an emergent learning environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 228, 369–374.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.055>
- Liu, Y., & O'Halloran, K.L. (2009) Intersemiotic texture: Analyzing cohesive devices between language and images. *Social Semiotics*, 19(4), 367–388.
<https://doi.org/10.1080/10350330903361059>
- Loewen, S., Crowther, D., Isbell, D. R., Kim, K. M., Maloney, J., Miller, Z. F., & Rawal, H. (2019). Mobile-assisted language learning: A Duolingo case study. *ReCALL*, 31(3), 293–311. <https://doi.org/10.1017/S0958344019000065>
- Lotherington, H. (2011). *Pedagogy of multiliteracies: Rewriting Goldilocks*. Routledge.
- Lotherington, H. (2018). Mobile language learning: The medium is ^not the message. *L2 Journal*, 10(2), 198–214. <https://doi.org/10.5070/L210235576>
- Lotherington, H. (2020, February 18). Why emojis and #hashtags should be part of language learning. *The Conversation*. <https://theconversation.com/why-emojis-and-hashtags-should-be-part-of-language-learning-123943>
- Lotherington, H. (2021). Language in digital motion: From ABCs to intermediality and why this matters for language learning. In L. Elleström (Ed.), *Beyond media borders* (Vol. 1, pp. 217–238). Palgrave MacMillan.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-49679-1>

- Lotherington, H., & Jenson, J. (2011). Teaching multimodal and digital literacy in L2 settings: New literacies, new basics, new pedagogies. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 26–246. <http://dx.doi.org/10.1017/S0267190511000110>
- Lotherington, H., & Paige, C. (Eds.). (2017). *Teaching young learners in a superdiverse world: Multimodal perspectives and approaches*. Routledge.
- Luke, A., Sefton-Green, J., Graham, P.W., Kellner, D., & Ladwig, J.G. (2017). Digital ethics, political economy and the curriculum: This changes everything. In K.A. Mills, A. Stornaiuolo, A. Smith, & J.Z. Pandya (Eds.), *Handbook of writing, Literacies and education in digital culture* (pp. 251–262). Routledge.
- Luzón, M. J., & Albero-Posac, S. (2020). ‘Had a lovely week at #conference2018’: An analysis of interaction through conference tweets. *RELC Journal*, 51(1), 33–51. <https://doi.org/10.1177/0033688219896862>
- Makoni, S., & Pennycook, A. (2007). Disinventing and reconstituting languages. In S. Makoni & A. Pennycook (Eds.), *Disinventing and reconstituting languages* (pp. 1–41). Multilingual Matters.
- Martin, B. (2017, January). Mobile’s hierarchy of needs: How mobile evolved as the primary tool for the digital omnivore. *comScore*. <https://www.comscore.com/Insights/Presentations-and-Whitepapers/2017/Mobiles-Hierarchy-of-Needs>
- Mills, K.A. (2010). *The multiliteracies classroom*. Multilingual Matters.
- Mitcham, C. (2009). Religion and technology. In J.K.B. Olsen, S.A. Pedersen, & V.F. Hendricks (Eds.), *A companion to the philosophy of technology* (pp. 465–472). Wiley-Blackwell.
- Mondada, L. (2016). Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 20(3), 336–366. https://doi.org/10.1111/josl.1_12177
- Neiterman, E., & Zara, C. (2019). A mixed blessing? Students’ and instructors’ perspectives about off-task technology use in the academic classroom. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(1). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2019.1.8002>
- 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>
- Nolan, J., & McBride, M. (2014). Beyond gamification: Reconceptualizing game-based learning in early childhood environments. *Information, Communication & Society*, 17(5), 594–608. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2013.808365>
- Norman, D. (1988). *The design of everyday things*. Basic Books.
- Ntelioglou, B.Y., Fannin, J., Montanera, M., & Cummins, J. (2014). A multilingual and multimodal approach to literacy teaching and learning in urban education: A collaborative inquiry project in an inner city elementary school. *Frontiers in Psychology*, 5:553. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00533>

- Ontario Ministry of Education. (2014). *The Ontario Curriculum Grades 9–12: French as a Second Language*.
<http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/fs1912curr2014.pdf>
- Ouellet, M. (1990). *Synthèse historique de l'immersion française au Canada : suivie d'une bibliographie sélective et analytique*. Bibliothèque nationale du Canada.
- Pahl, K., & Rowsell, J. (2005). *Literacy and education: Understanding the new literacy studies in the classroom*. Chapman.
- Pardes, A. (2018, February 1). The wired guide to emoji. *Wired*.
<https://www.wired.com/story/guide-emoji/>
- Peddiwell, J.A. (2004). *The saber-tooth curriculum*. McGraw-Hill. (Original work published 1939).
- Pegrum, M. (2014). *Mobile learning: Languages, literacies and cultures*. Palgrave Macmillan.
- Peters, M., Weinberg, A., Sarma, N., & Frankoff, M. (2011). From the mouths of Canadian university students: Web-based information-seeking activities for language learning. *CALICO Journal*, 28(3), 621–638.
<https://doi.org/10.1558/cj.28.3.621-638>
- Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and curriculum design: Toward a synergic vision. *TESOL Quarterly*, 54(3), 600–614. <https://doi.org/10.1002/tesq.110>
- Potts, D. (2013). Plurilingualism as multimodal practice. *TESOL Quarterly*, 47(3), 625–630. <http://www.jstor.org/stable/43268041>
- Prasad, G. (2015). Beyond the mirror towards a plurilingual prism: Exploring the creation of plurilingual 'identity texts' in English and French classrooms in Toronto and Montpellier. *Intercultural Education*, 26(6), 497–514.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1109775>
- Rebuffot, J. (1993). *Le point sur ... l'immersion au Canada*. Centre Educatif et Culturel.
- Reinders, H., & Pegrum, M. (2015). Supporting language learning on the move: An evaluative framework for mobile language learning resources. In B. Tomlinson (Ed.), *Second language acquisition research and materials development for language learning* (pp.116–141). London: Taylor & Francis.
<http://hdl.handle.net/10652/2991>
- Rowsell, J., & Walsh, M. (2011). Rethinking literacy education in new times. *Brock Education*, 21(1), 53–62. <https://doi.org/10.26522/brocked.v21i1.236>
- Royce, T. (1999). Synergy on the page: Exploring intersemiotic complementarity in page-based multimodal text. In N. Yamaguchi & W. Bowche (Eds.), *JASFL Occasional Papers*, 1, 25–49.
- Saussure, F. de, Bally, C., Sechehayé, A., Riedlinger, A., & De Mauro, T. (1995). *Cours de linguistique générale*. Payot & Rivages. (Original work published 1916).

- Selber, S. A. (2004). *Multiliteracies for a digital age*. Southern Illinois University Press.
- Sharples, M. (2015). Seamless learning despite context. In L.-H. Wong, M. Milrad, & M. Specht (Eds.), *Seamless learning in the age of mobile connectivity* (pp. 41–55). Springer.
- Stille, S., & Prasad, G. (2015). “Imaginations”: Reflections on plurilingual students’ creative multimodal works. *TESOL Quarterly*, 49(3), 608–621. <https://doi.org/10.1002/tesq.240>
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Thumlert, K. (2015). Affordances of equality: Rancière, emerging media & the new ‘amateurs’. *Studies in Art Education*, 56(2), 114–126. <https://doi.org/10.1080/00393541.2015.11518955>
- Thumlert, K., de Castell, S., & Jenson, J. (2015). Short cuts & extended techniques: Rethinking relations between technology and educational theory. *Educational Philosophy & Theory*, 47(8), 786–803. <https://doi.org/10.1080/00131857.2014.901163>
- Thumlert, K., Owston, R., & Mulhotra, T. (2018). Transforming school culture through inquiry-driven learning and iPads. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(2), 79–96. <https://doi.org/10.1108/JPCCC-09-2017-0020>
- Thumlert, K., Smith, B., Hébert, C., & Tomin, B. (2020). Space is the place: Pre-service teachers re/map cartographic landscapes. *Digital Culture & Education*, 12(1), 52–71. <https://www.digitalcultureandeducation.com/volume-12-papers/space-is-the-place-pre-service-teachers-remap-cartographic-landscapes>
- Tonic, J. (2020). Teachers, AI grammar checkers, and the newest literacies: Emending writing pedagogy and assessment. *Digital Culture & Education*, 12(1), 26–51. <https://www.digitalcultureandeducation.com/volume-12-papers/teachers-ai-grammar-checkers-and-the-newest-literacies-emending-writing-pedagogy-and-assessment>
- Toohy, K., Dagenais, D., Fodor, A., Hof, L., Nuñez, O., Singh, A., & Schulze, L. (2015). “That sounds so coool”: Entanglements of children, digital tools and literacy practices. *TESOL Quarterly*, 49(3), 461–485. <https://doi.org/10.1002/tesq.236>
- Unsworth, L. (2001). *Teaching multiliteracies across the curriculum*. Open University Press.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Wotto, M. (2020). Learning in Canada, the United States, and France: Insights from before Covid-19 secondary data analysis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(2), 262–281. <https://doi.org/10.1177/0047239520940624>
- Wu, J. (2015). A crowdsourcing approach to Chinese vocabulary learning. *Journal of Language Learning Technologies*, 44(2), 43–63. <https://doi.org/10.17161/iallt.v44i2.8543>

- Yarimar, B., & Rosa, J. (2015). #Ferguson: Digital protest, hashtag ethnography, and the racial politics of social media in the United States. *American Ethnologist*, 42(1), 4–17. <https://doi.org/10.1111/amet.12112>
- Ying, L., & Blommaert, J. (2020). Understanding memes on Chinese social media: *Biaoqing*. *Chinese Language and Discourse*, 11(2), 226–260. <https://doi.org/10.1075/cld.20009.lu>
- Zappavigna, M. (2015). Searchable talk: the linguistic functions of hashtags. *Social Semiotics*, 25(3), 274–291. <https://doi.org/10.1080/10350330.2014.996948>

Academic writing re-designed: Connecting languages and literacy in the assemblage of EAP

Eugenia (Gene) Vasilopoulos
evasilop@uottawa.ca
University of Ottawa

Abstract

This study draws on the combined perspectives of “A pedagogy of multiliteracies” (New London Group, 1996) and assemblage and affect (Deleuze & Guattari, 1980/1987) to examine how neoliberal identities shape how English for academic purposes (EAP) students compose a source-based research paper. Such exploration is necessary to account for the range of influences that contribute to students’ meaning making and textual production, especially when academic dishonesty is involved. Interview data from one atypical student participant is presented and analyzed through the post-qualitative method of rhizoanalysis to highlight how (mis)intended meaning in the design process can be (mis)interpreted. Analysis from a pedagogy of multiliteracies framework combined with assemblage and affect reveal the unsuspecting neoliberal influence that shape learning experiences in EAP. Based on these findings, critical implications for EAP pedagogy and research are proposed to address international students’ lived realities as digital-transnational citizens.

Key words: multiliteracies, assemblage, affect, EAP, neoliberalism

Résumé

Cet article combine la perspective de la pédagogie des littératies multiples (New London Group, 1996) aux concepts d’agencement et d’affect (Deleuze et Guattari, 1980/1987) afin d’examiner comment les identités libérales façonnent la manière dont les étudiants d’un programme d’anglais à des fins académiques (EAP) composent un essai en s’appuyant sur des sources documentaires. On y parcourt les influences qui contribuent à la construction du sens dans leur production textuelle, notamment en matière de malhonnêteté académique. Des données recueillies lors d’entretiens avec une étudiante plutôt atypique sont présentées suivant la méthode post-qualitative de l’analyse rhizomatique pour montrer comment le sens (non)-voulu se dégageant du processus de conception peut être (mal)-interprété. L’analyse du cadre de la pédagogie des littératies multiples, combinée aux concepts deleuziens, révèle une influence néolibérale insoupçonnée dans l’expérience d’apprentissage des étudiants. En

ressortent les implications critiques pour la pédagogie et la recherche en matière d'EAP, a priori les réalités vécues par les étudiants étrangers comme citoyens numériques-transnationaux.

Mots-clés : littératies multiples, agencement, affect, enseignement de l'anglais à des fins académiques (EAP), néolibéralisme

Introduction

This article connects the New London Group's (NLG, 1996) "A pedagogy of multiliteracies" (PoM) with the Deleuzian concepts of assemblage and affect (Deleuze & Guattari, 1980/1987) to explore the literacy practices of international students in an English for academic purposes (EAP) program from the perspective of neoliberal higher education. To do this, I draw on data collected as part of a larger project on the intersections of technology and plagiarism in second language (L2) writing in an EAP program and focus on the interview data from one participant, W.A.,¹ an international student from China, who demonstrated an uncanny ability to draw from available resources to design, and (be) redesign(ed) in the process of writing a research paper. Analysis focuses on the atypical nature of the participant's explanation for academic misconduct. W.A.'s experience writing the research paper arguably exceeds conventional interpretation and the design framework proposed by PoM, and further exploration into W.A.'s meaning-making and intended design is warranted given the consequences that allegations of misconduct bare on students' academic identities and trajectories.

The inexplicability of W.A.'s data is ripe for analysis through the concepts of assemblage and affect, concepts that can account for the broader context in which language learning takes place. This includes more than the socio-cultural norms and assumptions that students and teachers bring to the classroom but also the material conditions and affective capacities such as the economy of global English language learning and international students desire as language learners² (Motha & Lin, 2014). If we accept that language learning

¹The participant selected the pseudonym "Woody Allen." For brevity, the participant will be referred to herein as W.A.

²Desire, here, does not refer to Deleuzian desire defined not by lack or wanting but an energy that exceeds individual consciousness or intention (Deleuze, 2002/2004). Here, I imply Motha and Lin's (2014) conceptualization of language learner desire which is interconnected with other desires: desires of communities, desires of teachers, desires of institutions and desires of states and governments in global English. Within this framework of multiple desires operating in English in language learning is the commodification of language and the belief that English credentials will bring the individual learner greater opportunity.

(Toohey, 2019) and academic writing (Yancy & McElroy, 2017) are dynamic and multilayered processes, then it is necessary to expand our view of EAP literacy practices to include possible neoliberal ideologies and identities. In other words, as researchers, we must draw attention to what is not readily apparent when working with a traditional humanistic lens and phenomenological interpretation through PoM alone (Smith, 2016).

Literature review:

Neoliberal EAP curriculum in Canadian universities

Over the past 15 years, Canadian universities have experienced a growth in EAP bridging programs which are designed to facilitate the transition of international students into higher education institutions through conditional admission (Van Viegen & Russell, 2019). Also known as pathway programs, EAP bridging programs focus on the English language skills required to develop linguistic and academic skills and the communicative behaviours associated with academic settings (Hyland & Hamps-Lyon, 2002; Leki & Carson, 1997). Successful completion of the program allows students entry into degree-bearing programs. Research on the effectiveness of EAP programs and instruction in Canada is extensive (e.g., Fox et al. 2014). Less prominent are critical approaches towards developing students' awareness of the power relations in language education including neoliberalism in higher education (Benesch, 2009; Chun 2009, 2015). This gap in the research warrants further scrutiny given growing recognition of EAP programs as sites of neoliberal ideologies and practices (Ding & Bruce, 2017; Hadley, 2015; Litzenberg, 2020).

Neoliberalism in language education is still a relatively new area of interest, but one of growing interest for critical applied linguistics (e.g., Block et al., 2012). Defining the term *neoliberalism*, especially in language education is contentious (Chun, 2016), but for the purpose of this study, Kubota's (2016) definition of neoliberalism (in language education) offers an operational understanding as,

an ideological and structural apparatus that promotes a free-market economy by privatizing public services, creating a flexible workforce, and increasing individual and institutional accountability for economic success, while reducing social services and producing disparities between the rich and the poor. With global capitalism, neoliberalism supports economic activities across national borders. (p. 485)

With neoliberalism, language is commodified (Duchêne & Heller, 2012), and this commodification plays out in university affiliated EAP programs that offer English language training to (mostly) international students seeking admission to western anglophone universities. As revenue-generating units within the

university, EAP programs have silently become the “epicenter of neoliberal linguistic commodification” (Litzenberg, 2020, p. 822), a process of revenue generation through the exchange of a service (international education) for market-determined fees. Here, neoliberalism is operationalized through tuition for linguistic capital, or what Chun (2009) calls the mobilization of linguistic resource where international students believe in the ideology of English as a resource for accessing higher education and achieving greater career opportunities. In other words, EAP programs “create a set of academic objects that become viewed by consumers as a means of increasing their human-capital” (Litzenberg, 2020, p. 826). As such, the teaching and learning of academic writing operates as tool in the reproduction of neoliberal order, and students become consumers of knowledge as a product that promises future professional return (Neculai, 2015).

Chun (2009, 2015, 2016) has long warned of how neoliberal ideologies circulate in EAP programs from the recruitment methods and materials that target wealthier populations to the student-educator relationship that more resembles service-provider and customer. Given the inflated tuition rates (Chun, 2009), admission into EAP programs is typically restricted to the select few who Vandrick (1995), in her earlier work, characterized as the “privileged international student” (p. 375). For international students, as opposed to immigrant newcomers who may be receiving government subsidized tuition, attending and successfully completing an EAP program could be considered as a sign of being “elite” rather than an intellectual or academic accomplishment (Chun, 2009).

Scholars have explored how neoliberalism influences EAP program operations and curricula; however, there is little research into how neoliberal ideologies and identities impact students’ textual production especially related to technical aspects of academic literacies such as source-based writing and research-paper writing. Arguably, the lack of literature is not surprising. As Hamps-Lyons (2015), the long-time editor of the *Journal of English for Academic Purposes* remarked

[t]he overt use of the international student ‘market’ by governments to shore up the finances of universities is an embarrassment to many of us, and is discussed in small fora and face to face among EAP teachers and programme managers, but is not found in the research literature. (p. A2)

Given the centrality of source-based writing as a skillset fundamental for academic success (Grabe & Zhang, 2013) and the stigma associated with transgressive writing, plus the absence of research of how neoliberalism in EAP might contribute to students’ textual production, further inquiry is warranted.

A central component of EAP curriculum is to teach students the genre-specific task of academic source-based writing. Writing from sources focuses

on the literacy sub-skills of summarizing, paraphrasing and synthesizing the ideas of other authors into their own written work (Zhao & Hirvela, 2015). Source-based academic writing is notoriously challenging for students working in an additional language (Currie, 1998; Shi, 2006; Storch, 2009) as it requires advance linguistic proficiency as well as analytic skill to find, select, reproduce and integrate existing ideas to the specifications of the writing task (Pecorari, 2015).

The foci assignment in this study is a research paper, a genre of academic writing that entails prolonged engagement with digital tools. In research paper writing, students are required to select a research topic, use online search engines to find appropriate source information, engage in extensive reading of digital texts, select relevant supporting evidence and form a lengthy yet cohesive line of argumentation that synthesizes existing knowledge. Source-based writing, research paper writing and plagiarism-avoidance are typically part of the EAP curriculum and are formally taught in-class. In addition, L2 students' writing practices may also be influenced by prior knowledge and outside-of-class social practices. For this reason, PoM, which emphasizes the wide range of influences that contribute to meaning-making in textual production, is relevant to this study.

Theoretical framework: “A pedagogy of multiliteracies” revisited

“A pedagogy of multiliteracies”

Since its inception, PoM (NLG, 1996) has enjoyed widespread acceptance, being taken up internationally to arguably become “the central manifesto of the new literacies movement” (Leander & Boldt, 2013, p. 23). PoM reconceptualizes literacy as plural (literacies) with two multi dimensions, the multilingual and the multimodal (Cope & Kalantzis, 2009). Multiliteracies broadens literacy practices to include how students work across languages, mediums and modalities to produce and consume texts, and form meaning. Central to PoM is the premise that each learner brings to the classroom their own unique real-life experiences, academic and cognitive abilities, socio-cultural and linguistic resources, educational interests, motivations and needs (Cope & Kalantzis, 2009). Literacies, including academic literacies, are social practices, socially, culturally and politically, situated (Street, 1995) and start “from the local, everyday experience of literacy in particular communities of practice (Hamilton & Barton, 2000, p. 379). This extended view of literacy allows for consideration of ideologies, identities, dispositions and subjectivities that inform students' meaning-making and textual production through three dimensions: available design, designing and the redesigned.

Available design refers to the resources from which meaning emerges.

This domain is intentionally vague to include the texts, language, patterns, conventions, culture and context and systems that learners draw upon “to develop strategies for reading the new and unfamiliar, in whatever form these may manifest themselves” (Cope & Kalantzis, 2009, p. 177). The openness of the available design is conducive to exploring the range of possible outside-of-class influences that shape meaning-making in L2 digitally mediated source-based writing. Designing is the act of doing something with available design, that is, producing new meaning that is communicated to others via writing, speaking, drawing, moving, making and so forth.

New designs are representative of learners’ subjectivity, identity, and voice. In this study, new designs are drafts of students’ work submitted to the instructor for feedback. The research paper assignment involved several stages and a continual process of production, feedback and revision before a student could move onto the next stage of the assignment. In each stage of the writing process, the interaction between available resources-student-textual production provides the opportunity for creativity in new design. Likewise, in each round of student-text-instructor-feedback, there is the opportunity to be re-designed. For example, a good student might be re-designed as a transgressive student if plagiarism is found in their work.

Over a decade ago, PoM foresaw the expansion of multinational enterprise and the emergence of educational policy and practices reflective of market forces (Cope & Kalantzis, 2009), and in response, the notion of literacy was re-conceptualization to account for the “new economy” and “knowledge society” (p. 168). Despite the prophetic vision “to develop a literacy pedagogy which will work pragmatically for the ‘new economy’ ” (p. 169), times continue to change and “modern-day multiliteracies are far more layered and variegated than the original manifesto rendered them” (Roswell & Burgess, 2017, p. 74). Furthermore, without conceptual tools to analyze students’ meaning beyond textual production (either written or oral) and without the ability to account for (mis)intended design, PoM may overlook less obvious elements such how neoliberalism in EAP and higher education shapes students’ meaning-making and textual production. For this reason, I draw on Deleuzian assemblage and affect.

Assemblage and Affect: Extending “A pedagogy of multiliteracies”

Cole and Pullen (2009) suggest the longevity of PoM is in part due to its malleability, its “ability to absorb and integrate with other theories of education” (p. 4). Before connecting PoM to other theories, it is important to recognize the fundamental difference between PoM and Deleuzian concepts beginning with very different onto-epistemological starting points with the former based in phenomenology and language centered social constructivist ontology (Masny & Waterhouse, 2011, p. 290). On the other hand, Deleuzian

ontology is one of relationality, de-centering the human actor and language as non-representational (Fox & Alldred, 2015).

Although the NLG did not prescribe a particular framework to research how meaning-making unfolds in literacy practices, as Leander and Boldt (2013) observe, “a Pedagogy of Multiliteracies is saturated with text-centrism” (p. 32) which “prompts us to interpret backward from texts to practices — to infer literacy practices from textual forms, even when other aspects of social practices are clearly evident” (p. 33). Multiliteracies research typically relies on discursive explanation of/through student texts that emerge as a result of pedagogic intervention (Clough & Halley, 2007; Leander & Boldt, 2013). Furthermore, PoM maintains a human centered intentionality where students are in charge of their designs. Students become “agents of their own cultural and social making” (Kuby, 2017, p. 882) through the texts they produce in class, and in research through the utterances they produce as interview participants. Yet, as Smith (2016) argues, to understand how student’s texts are produced, how meaning is made, and what meaning is made, “we need the ability to account for a wide variety of participants in and products of semiotic moments” (p. 126), and not just the production of prescribed textual products by ideal students through expected means. The concepts of assemblage and affect allow for us to expand the range of meaning-making potential by adding deeper dimension to the design process.

Here, my point is not to critique PoM research for its epistemological underpinning or research tools, but to highlight how text-centric perspectives based on a stable and representational view of language can overlook less obvious or indirectly related elements that contribute to learning (Burgess, 2020; Kuby, 2017). In other words, literacy practices cannot be attributed independently to primary actors (student and instructor) and their cognitive capacities and intentions (Smith, 2016); literacy emerges in conjunction with, and codependent on other people, objects and places in a network of things (Lenters, 2016).

Recently, the concept of assemblage has become an increasingly popular concept in literacy research. Deleuzian assemblage refers to the multiple and diverse heterogenous elements and objects connecting, entering into relation with others in unpredictable ways, making and unmaking each other, all while working towards indeterminate outcomes (Wise, 2005). To literacy research, Leander and Boldt (2013) define assemblage as “the collection of things that happen to be present in any given context. These things have no necessary relation to one another, and they lack organization, yet their happenstance coming together” (p. 25). To investigate digitally mediated academic writing, Bhatt and de Roock (2013) use the concept of sociomaterial assemblage “to carefully attend to the ecology of practices (and the contestations, impasses, break-

throughs, etc)” (p. 6) to see how “realities (such as class work, assignment are done)” (p. 6). In simpler terms, assemblage allows the researcher to examine linkages between human actors, material objects, language, structures, policies, ideologies and subjectivities, all of which contribute to how students’ make meaning and produce texts.

Affect

For Deleuze and Guattari (1980/1987), the assemblage operates through the concept of affect. Affect replaces the notion of agency (as an ability to act) with a productive capacity that can “affect and be affected,” in that it may or may not change the state or capacities of the entity (Massumi, 1987, p. xii). Affect is the force that connects elements in the assemblage and produces constant movement and potential. Affects are “those visceral forces beneath, alongside, or generally *other than* conscious knowing, vital forces insisting beyond emotion—that can serve to drive us toward movement, toward thought and extension” (Gregg & Seigworth, 2010, p. 1). When applied to literacy practice, affect highlights the “confluence of practices, interactions, and relationships” (Vasudevan, 2009, p. 357) whereby the particular actions, intentions and affects cannot be reduced and attributed to one sole element. When applied to educational research, affect works against representational logics such as the ability to categorize and codify observable phenomena and the tendency (within traditional modes of scientific inquiry) to rely exclusively on what can be identified, measured and labelled. Affect allows the researcher to think beyond representation to “forces understood as feelings, senses, and the subconscious” (Collier et al., 2015, pp. 396–367). The epistemological difference between the phenomenological roots of PoM and the relational ontology of Deleuzian assemblage and affect allows us to understand a more holistic view of an international student’s (mis)intended academic misconduct (e.g., plagiarism) beyond what looked obvious and evident.

Methodology

This study was conducted at an EAP program affiliated to a large Canadian urban university. Like many non-credit EAP programs designed to prepare incoming international students university-level study, the program is based on a cost-recovery business model, thus self-financed independent of the university (Ding & Bruce, 2017). The program consists of four levels (each level spanning a 12-week semester) with level 4 as the bridging level. Only upon completion of level 4 can students enter their program of study and begin to take credit-bearing courses to fulfill their degree requirements. Most students hold conditional acceptance to undergraduate programs (and, sometimes, graduate programs), and opt to take the EAP course in lieu of meeting language profi-

ciency test scores (i.e., IELTS) as per university regulation.

This study is an extension of a larger ethnographic case study that was conducted from September 2016 to April 2017 and involved two separate course sections (Fall 2016 and Winter 2017). Student and teacher participants were recruited from two level 4 classes. Data collection included weekly teacher and student interviews, drafts of students' written work (with instructor comments) and screen-cast recording of students' research paper writing process. The research paper assignment was an ongoing project that spanned several weeks and corresponded with the course learning objectives of developing academic reading and writing skills as well as academic readiness. More specifically, it was a mandatory assignment of 800–1000 words that incorporated the following skills: “a) Research a topic using a variety of valid sources and methods to collect information and data; b) Cite and reference properly to avoid plagiarism; c) Proofread for grammar, vocabulary, and reference efforts.”³ On top of the research paper, successful completion of level 4 required a score over 70% on written exams and course work making the program high-stakes for international students.

For this study, I focus on one student participant, W.A., as she presented rich interview data that is not easily explained. The guiding research questions for this study are:

1. How do neoliberal ideologies and identities impact EAP students' textual production in research-paper writing?
2. How might academic transgressions unfold therein?

Over the course of one month, W.A. volunteered to participate in six interviews to explore her writing process. All interviews took place on the university campus. Table 1 indicates the date and length of each of W.A.'s interviews.

The foci participant: W.A.

I first meet W.A. in January 2017, and she had been in Canada and attending the EAP program for approximately 4 months. Before coming to Canada, W.A. attended what she called a “Chinese and English cooperative school” which followed the British Columbia curriculum. At this school, she was introduced to English academic writing but claimed that she did not pay attention in class and was not interested in studying. In the fall, she was enrolled in the final level of the program but did not pass, and thus was re-doing the course in the Winter

³For reasons of confidentiality, neither the document nor the institution can be named. However, the exact wording of the assignment is disclosed, for methodology purposes.

Table 1

Interview schedule and length

Interview Date	Length of Interview (in Minutes and Seconds)
3/2/2017	23:36
3/6/2017	29:47
3/14/2017	35:01
3/26/2017	35:57
4/3/2017	26:12
4/10/2017	10:58

2017 term. Aside from the EAP course, W.A. was not enrolled in any other courses. As a student who, from the outset, did not pretend to be interested in her course work, W.A. volunteered extensively to participate in the study.

W.A. was part of the Winter 2017 cohort. Like all the courses in the EAP program, W.A. had 15 hours of in class instruction from two different instructors (nine-hour instructor and six-hour instructor) and an additional six hours of review, oral communication practice, and socio-cultural activities with a teaching assistant per week. The instructor leading the research paper assignment met with the class twice per week (six hours) and focused on the research paper and building student autonomy and academic readiness. For the research paper assignment, the instructor adopted a unique approach; rather than setting fixed due dates for the entire class, students made a self-directed working schedule. This meant that each student was working at their own pace and the instructor would guide students through the process and provide feedback on their drafts. For W.A., her working outline is shown in Table 2 and interviews were scheduled to correspond with this sequence:

Table 2

Working outline

February 13–19	Abstract and Introduction Settle abstract
February 21–30	Body Paragraph1 and Research Questions
March 1–10	Body Paragraph2
March 11–20	Body Paragraph3
March 21–30	Conclusion
April 1–5	Source
April 5–10	Reference

By the end of the data collection, W.A. had participated in six interviews (total 2:35:35) (Table 1) and submitted five drafts of her work to the researcher.

Researcher positionality

It is important to disclose the researcher's relationality to the participant. At the time of the interviews, I was a teaching assistant for the Winter 2017 cohort and knew W.A. from class where I reviewed the material taught by the morning instructor, practiced oral communication and engaged the students in socio-cultural activities. There are important ethical considerations when researchers hold a position of power, and this is further complicated when conducting in situ research where student plagiarism may be identified (Pecorari, 2015; Shi, 2006). According to ethic review board guidelines, I was to ensure that participants did not receive academic advantage from participating in the study. Here, academic advantage could include supplementary academic support during the interviews or differential treatment in class. On this point, as a T.A., I was not involved in the grading of their daily course work, assignments, tests or exams. My primary task as a T.A. was to monitor participation and to create opportunities for students to improve their oral communication.

Data analysis: Rhizoanalysis

W.A.'s interview data was analysed through rhizoanalysis (Masny, 2013). Rhizoanalysis derives from Deleuze and Guattari's (1980/1987) central concept of rhizome which is characterized by interconnectivity, heterogeneity, multiplicity, rupture, tracing and mapping (Masny, 2016). Particularly relevant to research methods are the final two principles: tracing and mapping. Tracing is typically employed in post-qualitative data analysis and involves categorizing and coding data based on interpretative meaning (Martin & Kamberlis, 2013). In the first phase of data analysis, W.A.'s data was traced (coded) through PoM's dimensions of available design, designing and re-designed. Tracing PoM dimensions did not sufficiently explain the larger ideological force (e.g., neoliberalism in the EAP program) where W.A. is negotiating her knowledge design and meaning-making in her textual production. Due to the messiness and inexplicability of W.A.'s data, I turn to mapping to examine how broader contextual factors including the social, cultural, economic, political, ideological and affective conditions shape W.A.'s meaning-making and (mis)conduct in her textual production.

Mapping is used to explore how open systems are contingent, unpredictable and productive (Martin & Kamberlis, 2013), and it involves asking questions not to reach fixed answer, but to explore ongoing linkages. Questions posed in rhizoanalysis include: What else might be contributing to this event? How else can this data be understood? How could this have happened otherwise? (Roy,

2003). Through constant questioning and reconfiguring the data, rhizoanalysis can reveal the latency of neoliberal undercurrents in EAP that (may) shape L2 students' meaning-making and textual production in source-based writing.

In the following section, data is presented first as a tracing of the PoM dimensions of available design, design and re-designed to show W.A.'s transformation as a learner. Then, the same data is analysed through rhizomatic mapping to demonstrate how the latency of neoliberal subjectivities may be contributing to W.A.'s meaning-making and textual production.

Results

A PoM perspective

Online resources and design: Developing a transgressive identity

At different stages of the assignment, W.A. drew on diverse influences, materials and tools, both digital and non-digital, to compose her research paper: The topic of her research paper, the gender pay gap in the United States, extended from the first chapter of their course textbook on social issues and her interest in a recent opinion column written by an Academy Award-winning American actress who she admired, Jennifer Lawrence.⁴ W.A. used both the Google search engine and Baidu, a Chinese search engine, to find source texts, but she did not use the university library website as advised by her instructor. From the internet information search, she selected source texts to form the basis of her research paper. In terms of available design, a key criterion of the research paper assignment was the integration of academic source texts, as opposed to mass media and non-academic materials, a requirement that proved central to how she engaged with source texts and designed her assignment.

In Interview 3 W.A. explained the available design and her design of the preliminary reference list. W.A. knew that she should only use academic sources, but she instead used online material (not from an academic article or book) and then attributed this information to the author of a book to meet the assignment requirements. She explained this as "just a little bit cheating. I found information from the internet and put the books name" (Interview 3). W.A. was not the only participant who departed from the prescribed assignment guidelines to use non-academic material, nor was she the only participant who was confused about what qualified as an academic journal in comparison a non-academic periodical. Yet, she was the only participant to admit to falsifying titles and identifying this strategy as "cheating." In the same interview, W.A. goes on to explain that she copied her research paper outline from the internet

⁴Jennifer Lawrence wrote an open letter "Why Do I Make Less than my Male Co-Stars?," published on Lena Dunham's website *Lenny* (Oct. 15, 2015).

even though she thought “that the outline is not good for my research paper. I just handed it in as homework The teacher said nothing. He thinks that the outline is mine” (Interview 3). W.A. admitted another academic transgression on top of the falsification of sources in her preliminary bibliography. Thus far, W.A. did not appear to see the relevance of creating an outline for her research paper, and her disregard for the integrity of assignment manifests in the re-design.

W.A.’s practice of copying from the internet reappears in Interview 4. At this point, she had just submitted her introduction and two body paragraphs and was awaiting feedback. On her computer, she showed me a draft of what she submitted to her instructor, a 13-page document of which 9 pages constituted a copied reference list. W.A. explained that “I just copied and pasted. I didn’t see the article whether it is useful for my research paper” and submitted it to the teacher because “he asked us to give him the research paper before Tuesday, so I just did it quickly.” Confused as to why W.A. would do that, I wondered if it was an error. To clarify, I asked whether she uploaded the document as a Microsoft Word file or if she printed it, to which she replied, printed. Yet again, W.A.’s selection from available design and her own design leads to both her, and her work, re-designed as transgressive.

Human resources and design:

Expanding human resources and design

Another source of available design for W.A. were her peers inside the program and her colleagues outside the program. Peer input was relevant in shaping W.A.’s perception of the research paper, more specifically that the research paper did not count for marks:

W.A.: . . . last semester, my friend told me that in the end of the semester we did a research paper and handed it to the teacher and after the final exam, my friend didn’t pass, and my friend asked the teacher about her mark on the research paper and the teacher said I haven’t looked at it yet, and so, that doesn’t make sense. So, I think the research paper doesn’t count for marks I think the research paper is handed in one week before the final exam, so I think they don’t have time to look at it (giggling). (Interview 3)

W.A.’s stated belief that the research paper did not count for marks can explain her treatment of selecting sources and submitting a copied outline and reference list. This suspicion serves as available design and contextualizes the meaning-making behind the design described in the section above.

W.A. also drew on her peers in the designing process to assist her in drafting sections of her research paper. In the following passages from Interview 4, she described her weekly progress on the research paper. She had submitted a

draft of the thesis statement, but she quickly shared that it was not written entirely by herself. The instructor recognized that it was not W.A.'s own writing:

The teacher said that I did not give him the references about what I am writing on the thesis statement ... Because he didn't believe that it is my own writing, so he asked me to give him the references on the thesis statement ... But I write of some it, but I didn't copy from the internet. I asked someone to help me. Some CBC — Canadian-born Chinese — to help me ... But it is not plagiarism, right? (Interview 4)

At the university level, it is expected that students write alone, unless specified otherwise. When drawing on the work of others, transparency and clear attribution are paramount to maintain academic integrity. The co-authorship of W.A.'s thesis statement would be viewed as transgressive especially when there is a clear expectation of independent authorship. Another interesting point in this exchange was W.A.'s understanding that the teacher wanted references, but it is unclear whether the presence of references would represent that W.A. wrote the thesis statement alone. Furthermore, the degree to which her friend contributed to the writing of the thesis statement and her understanding of authorial ownership was unclear. W.A. went on to dispute her ownership of the thesis statement in question:

W.A.: I thought it was perfect for my thesis statement. I don't want to change it. It was so good.

Researcher (R): It was really good, but the problem is that it is not yours ...

W.A.: But I want a good mark, and if I want a good mark, I will use this one.

R: But I think the teacher says no, you can't use it.

W.A.: He didn't say that, but he just say, he just looked at me and said, "You know how to do it, right?" (Interview 4)

W.A. was correct; according to her testimony, her instructor did not say that she could not use the thesis statement. This could be confirmed if there was written feedback, but without any written instruction, I was unsure what W.A. would, or should do with the questionable thesis statement.

Interestingly, at our next interview a week later, W.A. acknowledged the inappropriateness of having her friend (help her to) write the thesis statement, conceding that in the future, she would not ask her friend. Instead, in a laughing tone, she announced that she anticipated the researcher to be her new source of assistance. Simply put, when asked who she would go to for help with her assignment, she answered "You (laughing) ... Because I am afraid to ask my friends to help me again ..." (Interview 5). W.A. did not explain what she expected the researcher to do to help her, nor did I probe into what she meant by that statement. All participants were explicitly advised that their participation in the research was separate from their academic course work, and that

despite my relationship with them as their teaching assistant, I could not provide them additional academic or linguistic support that would give them an advantage (in comparison to the students who did not participate in the study). I presumed W.A.'s statement to be performative and consistent with her humor and tendency for disruptive statements. Nonetheless, her proposition of asking the researcher to help with her assignment suggested her ability to expand her network of available design.

Plagiarism and design

Despite W.A.'s dubious practices in selecting available designs and designing, she was determined to avoid any allegation of plagiarism that would jeopardize her academic standing. At the end of Interview 4, W.A. explained how she received a zero on a homework assignment from another teacher in the EAP program (the nine-hour teacher) because she plagiarized. This instructor taught academic writing skills including summarizing, paraphrasing, citing, and referencing. What bothered W.A. most about this allegation was that she was singled out. Other students in the class were also accused of plagiarism on that assignment, but according to W.A., the teacher explained that as "punishment because of your plagiarism," she was the only student not allowed to resubmit a revised draft:

W.A.: The teacher is very mad at me. She said that if I see you do that one more time, I will bring you to the see the manager and you cannot stay in the EAP program anymore.

R: So, what are you going to do?

W.A.: I won't do it next time. . . I went home, and I was very upset, but I thought, I can't stay upset anymore, so I wrote an email to that teacher. I said, dear teacher, I feel so sorry that I plagiarism. I won't do it anymore. Here is my rewrite. Could you please receive my rewrite? (Interview 4)

W.A.'s understanding of the consequences of plagiarism contrasted that of her instructor, and W.A. hoped to re-design the transgressive assignment into one that was acceptable. Again, W.A. achieved this by drawing on available design to email a private apology to her instructor along with an attached draft of her revised assignment.

W.A.'s declarative and procedural knowledge of plagiarism as an act of academic dishonesty was further reflected in Interview 6. This was in the final days of semester when the final draft of the research paper was due, and the instructor warned that automated plagiarism detection software would be used to check the final assignments.⁵ By this point in the course, the students had

⁵W.A. and other participants in the winter cohort explained that plagiarism on the research paper assignment had become a rampant problem, so the teacher began warn-

received extensive instruction on how to avoid plagiarism and were expected to comply with academic conventions for citation and referencing. Here, W.A. explained the importance of avoiding plagiarism and how she used citations to this effect:

W.A.: He told us . . . if you use one plagiarism in your research paper, then the whole research paper will be count for zero.

R: OK. Do you think that you will have a problem with that in your research paper?

W.A.: You can see in my research paper how many in-text citations. So many. Because I spent three nights and the first night, I just finish them, and the second night, I just add some information. And the third night, I just check for my grammatical errors and if there is anything wrong with my in-text citations. (Interview 6)

From the transcript, W.A. presumed that the presence of in-text citations would authenticate that the assignment is plagiarism-free. At this point, W.A. seemed to appreciate the significance of full and complete source attribution and invested the requisite time and energy to comply with the instructor's expectation. Although it is evident that W.A. tested the boundaries on what is acceptable while ensuring that she received academic credit for the work she submitted, in this final excerpt W.A. has been redesigned from a misguided student looking to cut corners to a conscientious student seeking perfection. W.A.'s diligence demonstrated in preparing her draft for final submission contrasts with her earlier designs and her questionable textual-borrowing, and this redesign cannot be viewed as separate or independent from her earlier designs. Nor are earlier elements of redesign separate from how she uses existing resources and tools differently (such as the internet to check citations and grammar rather than the internet to borrow unattributed content).

Analysis of W.A.'s textual production in this source-based research paper demonstrates the multiple transformations in her relationality to source texts, instructors, the program and her own writing, learning and positionality as a student. However, in terms of the (re)configured design process, from the interview data, it is still difficult to determine W.A.'s intentions and meaning-making. This uncertainty is not a critique of the researcher's ability to get to the truth of the matter, nor is it to discount W.A.'s data as atypical and incomplete. To remind, the data presented thus far was selected for its messiness, and its utility in exploring the inexplicability of meaning-making reflected in design. This creates space for alternative ontological approaches to enhance PoM to deal with the complexity of students' subjectivities, possible neoliberal identi-

ing the class of a mandatory originality check for all submitted research papers. The instructor conceded in his interview that this warning served as a deterrent and the university did not have access to automated plagiarism detection software.

ties and contestation in text production.

An assemblage and affect perspective

While PoM allows us to understand W.A.'s how she navigated the research paper writing process and how select designs influenced her textual production, there are still lingering questions regarding W.A.'s meaning-making such as how the quantity of citations equates to a plagiarism-free paper, or how sending an email can remediate a sanction or how ownership of student's text is determined. Next, using the concepts of assemblage and affect, I analyzed W.A.'s interview data to explore overlooked, less obvious or indirectly related elements that may contribute to W.A.'s design. In doing to, I discuss how traces of neoliberal discourse manifests in W.A. interviews, and how these traces contribute to meaning-making and textual production.

Affective forces in W.A.'S writing assemblage

Certain expressions in W.A.'s interview connect to the institutional context of EAP programs as a neoliberal mechanism within global higher education and conjure the notion of commodity and transaction. For instance, in the early stages of the research paper assignment, W.A. justifies her ambivalence towards findings academic source texts and preparing an outline by stating that "This paper won't count for marks" (Interview 3), which makes me wonder, if it did count towards her final grade, would she have treated it differently? This makes sense when we consider the high-stakes nature of EAP pathway programs that can determine whether a student can enter their undergraduate program of study or require an additional semester of EAP support. Perhaps, because it didn't count for marks, it was not important or serious, thus W.A. was unabashed to commit "just a little cheating" (Interview 3).

W.A.'s belief that the research paper did not count for a grade came from her friend's experience the previous semester. This rumor might have been confirmed when W.A. submitted two transgressive assignments without reprimand from her instructor. These events as available design, shape the re-designed and how W.A. proceeded with her research paper assignment. The instructor soon suspected the authenticity of W.A.'s work when he told her to include references to show where that language and information in the thesis statement came from. W.A. maintained that she had the right to use it and receive academic credit for it because "I write some of it" and she wanted a good mark (Interview 4). W.A.'s rationale is difficult to explain or justify. Perhaps W.A.'s entitlement comes from her belief that ownership extends to her deployment of resources, including human resources and possible collaborators, elements in her assemblage that she can access as available design to help her achieve her academic goal. Other student participants who were struggling with their

course work lamented on the absence of private tutoring services that they relied on in the English-medium high school years. Of course, tutors do not write students' homework assignment, but perhaps W.A.'s solicitation for help from a friend, was more collaborative than contractual. Maybe, they wrote it "together" as W.A. claimed.

W.A. seemed to be adept in mobilizing resources as evidenced in her suggestion that the researcher be of assistance to her now that she was too afraid to ask her friend for help (Interview 5). W.A.'s expectation of assistance from the researcher again suggests the notion of transaction as if she earned a favour in return for her participation in the study. It is unclear whether W.A. reached this conclusion, but simply because we cannot explain this meaning behind this utterance to a specific influence, it does not mean that this possibility does not exist.

W.A. did not explicitly state that she expected academic support in return for participation in study, but the notion of transaction and submitting an assignment in exchange for academic credit was further reified in W.A.'s interviews. In Interview 4, W.A. emphasized that her instructor had set a hard deadline, abandoning the original structure of self-designed working schedules. Recall that W.A. submitted nine pages of a copied reference list. Perhaps this was in response to her instructor's earlier demand to provide references to support her questionable thesis statement. In academic writing, a robust reference list is often considered a reflection of accuracy and tenacity, and students may even include extra citations and bibliographic entries to create a more favorable impression on the assessor (Harwood & Petrić, 2012). Perhaps offering nine pages of a copied reference list was an attempt to satisfy the instructor's demand and to provide ample evidence that the questionable thesis statement was in fact, legitimate.

Indeed, this reasoning runs contrary to the expectations of academic integrity in academic writing, yet if W.A. viewed this research paper as a program requirement that did not count for grades (Interview 3), perhaps she also thought that her work would not be viewed as a representation of her knowledge and skill. Perhaps, W.A. thought the research paper assignment was an exercise in following instructions, meeting course requirements, developing autonomy and identifying the stages of the research paper writing rather than demonstrating academic language, literacy and the capacity to actually compose a research paper. Recall that from W.A.'s point of view, instructors did not have time to grade the research papers at the end of semester (Interview 3).

W.A.'s confusion over instructor expectation arises again when she explains her strategy of writing a letter to her instructor in response to her sanctioned plagiarism. Perhaps in W.A.'s mind, demonstrations of effort would suffice, and students would be allowed to re-do the assignment again and again

until they got it right, which is more consistent with the pedagogic, approach to plagiarism avoidance adopted in this EAP program. Towards the end of the assignment, W.A. realized that her instructor was carefully evaluating their work. She also realized the severity of plagiarism. Her testimony suggests a perceived commodification of learning where one transgression negates academic credit for the entire project. She also refers to the quantity of in-text citations and the length of time spent on her references as if the sheer number of in-text citations and the amount of time spent will guard against plagiarism. Perhaps W.A. held the belief that the more citations, the better (Li & Casanave, 2012; Stapleton, 2010), and if citations are representative of a students' diligence, then W.A. may have felt compelled to add unnecessary citations (McCulloch, 2013; Petrić & Harwood, 2013), just as she added nine pages of extra references to her previously submitted reference list. This is not to suggest W.A.'s (mis)intended meaning, but if as literacy researchers, we hope to grasp how students' meaning making occurs, then we might have to concede that it involves more than what appears in the students' textual production; it might also include the "non-cognitive, affective, embodied, and unconscious ways that people create and comprehend texts" (Smith, 2016, p. 126).

Summary and discussion

Insights from PoM

From a PoM perspective, in the earlier stages of the assignment, W.A. was misguided and her conduct, transgressive. This transformed towards the end of the assignment where she demonstrates greater responsibility in the production of her work. W.A.'s approach to the assignment might extend from its atypical format as most of the graded academic writing tasks in the EAP program consisted of teacher selected texts and demonstrations of source-based writing proficiency in classroom testing conditions.

Student autonomy was inherent to the research paper assignment and to W.A.'s meaning-making. The centrality of technology, tools and digital texts adds to the complexity of source-based research paper writing and the range of available design for W.A. to draw on (Li & Casanave, 2012; Stapleton, 2010). As with all outside of class work, teachers are not privy to what happens when students go home and turn on their computers to work on their assignments, further obscuring the students' meaning-making process. Pedagogically, how L2 students navigate between digital tools, languages and texts in the designing process demands clear instruction and controlled practice. It requires the development of meta-language (i.e., the difference between an academic peer-reviewed article and non-academic, non-peer-reviewed content; capacity to use academic search engine tools; knowledge of academic genres and the qualities

of “good” academic writing, and the importance of transparency in source attribution, etc.), ongoing specific and concrete feedback, meaningful assessment and supported critical engagement with the disciplinary content, academic language, and learning process. Instruction was provided to the students; however, meaning is made differently by each student, and while most students were able to meet program learning objectives in terms of ethical academic writing, W.A. often seemed confused about what was required.

Insights from assemblage and affect

A Deleuzian perspective does not erase the label of misguided and transgressive, nor does it contest the power of W.A.’s transformation. Instead, affect and assemblage offers a greater contextualization of the meaning-making process by revealing the less obvious elements that might be shaping W.A.’s textual production. Not all students will reach the meaning intended by the instructor, and students-meaning making might be influenced by the collusion between marginalized subjectivities such as neoliberal ideologies and identities and ‘western’ liberal education that promotes individualized, autonomous learners.

W.A.’s testimony, reveals her strategic (non)use of time and energy for assignments that might not count for grades in contrast to heavily-weighted assignments that can have zero errors. There is a transactional orientation to the submission of assignments (handing them in because he asked) and contestation of the unspoken expectation for individually produced original and honest work. Marginalized subjectivities include the often-ignored economic context of EAP learning such as the commodification of language learning and quantification of learning (Block et al., d 2012). These notions are reflected in W.A.’s presumption that gestures and the provision of material items (an emailed apology or drafts of assignments) and the quantity of text and effort (long references lists, the number of citations, the number of hours spent) could substitute for the quality of students’ academic work. W.A.’s textual production then turns to the contentious issue of neoliberalism in language education where EAP programs function as student services, outside of the academic and disciplinary education provided in credit-bearing program of study (Ding & Bruce, 2017). One cannot state with certainty that this is in fact what determined W.A.’s meaning-making, nor can we assert that neoliberal ideology is especially present in this particular program; however, this line inquiry reveals the need for further investigation of how neoliberal undercurrents in EAP may be impacting students’ learning.

Pedagogic implications

In terms of specific pedagogic recommendations, I echo Chun’s (2009, 2015) guidance to engage students in critical dialogue to interrogate and contest ne-

oliberal ideologies promulgated in the EAP curriculum, content or practices. Furthermore, because of the nature of the assignment, special attention should also be called to the role of digital literacies in EAP. Here, Christiansen (2017) advises instructors to place greater awareness on the role of digital literacies and outside of school textual consumption/production on formal learning tasks, such as this highly technical source-based research paper.

Effective pedagogical intervention demands reflection from both the student and the instructor of their subjectivities and positionality vis-a-vis other human actors, materials objects, expressions, structures, ideologies, affects and desires (Motha & Lin, 2014). The inexplicability of W.A.'s data begs us to ask, whether instructors, even the most conscientious, really know their students and what their students desire. Highlighting this discrepancy, Lea and Street (1998) observe that student writing in higher education is becoming more,

concerned with the processes of meaning-making and contestation around meaning rather than as skills or deficits. . . one explanation for problems in student writing might be the gaps between academic staff expectations and student interpretations of what is involved in student writing. (p. 159)

Lea and Street's observation drives home the importance for educators to reconnect with learners, and to heed to the "expression of their (students') voice which draws upon the unique mix of meaning making resources, the codes and conventions they happen to have found in their contexts and cultures" (Cope & Kalantzis, 2009, p. 165).

PoM aspires to account for the network of social processes that impact formal literacy practices and to extend formal learning to self-text-world transformation. Openness of this nature creates space for infinite influences and possibilities, but how can we account for influences that we are not directly apparent? Influences may be hidden from classroom discourse and practice, and influences may be taken for granted such as the everyday digital communication habits that promote unfettered borrowing and sharing, the expectation of fixed deadlines (as opposed to self-directed learning), the absence of written feedback and evaluation, the presumption that once the rules are taught, students will obediently follow or the exorbitant cost of international student tuition in university-affiliated EAP pathway programs. While these elements undoubtedly contribute to available design, their relevance may go unquestioned when the focus is on the student as an intentional designer working consciously and rationally in text production.

I do not propose a new set of prescribed steps and principles for instructors to ascertain the knowledge, subjectivities and desires of L2 international students, but I do reaffirm the responsibility of all instructors, curriculum developers and program administrators to pay closer attention to more than just

textual production as final products representative of language and literacy proficiency. A refocus away from text-centrism means attending to the “visceral forces (that) come into being and circulate as participants interact and move in and out of relationships with each other” (Burgess, 2020, p. 803). That includes all the confusion, messiness and discomfort that comes with addressing student misconduct.

Conclusion

Twenty-five years ago, PoM (NLG, 1996) expanded the concept of literacy and literacy practices from fixed meanings and conventional representation of standard grammar, correct answers and shared interpretation. Learners come to the classroom with existing knowledge and experience that contribute as a reservoir of available design from which new meaning is made. Literacy is represented through new designs which are added as possible influences for future design. Despite the efforts of PoM to broaden literacies practices, without the conceptual tools to do so, there is still a risk of codifying non-normative representations of learning (Leander & Boldt, 2013). For this reason, scholars have begun experimenting with alternative onto-epistemological frameworks to expand what can be considered as contributors to literacy practices and what literacy practices can be. This study joins this move towards experimentations in educational research by connecting the work of Deleuze and Guattari (1980/1987) and their concepts of assemblage and affect to PoM, and in doing so, joins a growing body of Deleuzian-inspired research that builds on multi-literacies to account for the complex linguistic, cultural, socio-political and economic reality of modern-day learning. (Burgess, 2020; Collier et al., 2015; Kuby, 2017; Leander & Boldt, 2013; Lenters, 2016).

W.A.'s data examined through a PoM framework alone cannot explain the logic and intention behind W.A.'s designs. As argued above, other less obvious elements may have been involved, such as neoliberal ideologies circulating in EAP. From a PoM perspective, we can see meaning making in the selection of available design, design and redesigned. This reading privileges W.A.'s identity as a misguide student transformed into a diligent and capable student. As such, we might miss equally important connections that emerge from the omnipresent socio-political-economic undercurrent in EAP programs. PoM combined with assemblage and affect highlights W.A.'s multiple subjectivities as a student, not just in relation to literacies practices but also as a desiring English language learner operating in a global market system that commodifies linguistic capital and Western academic credentials as key to professional success (Chun, 2016; Motha & Lin, 2014). W.A.'s (re)design was atypical in many ways; most participants were not as tactically creative, and W.A. was unique in her performativity, but it would be naïve to think that the less obvious influence

of neoliberalism in EAP are unique to her alone.

References

- Benesch, S. (2009). Theorizing and practicing critical English for academic purposes. *Journal of English for Academic Purposes*, 8(2), 81–85.
<https://doi.org/10.1016/j.jeap.2008.09.002>
- Bhatt, I., & deRoock, R. (2013). Capturing the sociomateriality of digital literacy events. *Research in Learning Technology*, 21(4).
<https://doi.org/10.3402/rlt.v21.21281>
- Block, D., Gray, J., & Holborow, M. (2012). Introduction. In D. Block, J. Gray, & M. Holborow (Eds.), *Neoliberalism and applied linguistics* (pp. 1–13). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203128121>
- Burgess, J. (2020). Through a lens of affect: Multiliteracies, English learners, and resistance. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(5), 1–13.
<https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1769940>
- Christiansen, M. S. (2017). Multimodal L2 composition: EAP in the digital era. *International Journal of Language Studies*, 11, 53–72.
- Chun, C. W. (2009). Contesting neoliberal discourses in EAP: Critical praxis in an IEP classroom. *Journal of English for Academic Purposes*, 8(2), 111–120.
<https://doi.org/10.1016/j.jeap>.
- Chun, C.W. (2015). *Power and meaning making in an EAP classroom: Engaging with the everyday*. Multilingual Matters.
- Chun, C.W. (2016). Exploring neoliberal language, discourses and identities. In S. Preece (Ed.), *The Routledge handbook of language and identity* (pp. 558–571). Routledge.
- Clough, P., & Halley, J. (2007). *The affective turn: Theorizing the social*. Duke University Press.
- Collier, D.R., Moffatt, L., & Perry, M. (2015). Talking, wrestling, and recycling: An investigation of three analytic approaches to qualitative data in education research. *Qualitative Research*, 15(3), 389–404. <https://doi.org/10.1177/1468794114538896>
- Cole, D.R., & Pullen, D.L. (2009). Introduction to *Multiliteracies in motion: Current theory and practice*. In D.R. Cole & D.L. Pullen (Eds.), *Multiliteracies in motion: Current theory and practice* (pp. 1–14). Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New literacies, new learning. *Pedagogy*, 4(3), 164–195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Currie, P. (1998). Staying out of trouble: Apparent plagiarism and academic survival. *Journal of Second Language Writing*, 7(1), 1–18.
[https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(98\)90003-0](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(98)90003-0)
- Deleuze, G. (2004). *Desert islands and other texts 1953–1974* (D. Lapoujade, Ed., M. Taormina, Trans.). Semitext(e). (Original work published 2002)

- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). University of Minnesota Press. (Original work published 1980)
- Ding, A., & Bruce, I. (2017). *The English for academic purposes practitioner*. Palgrave Macmillan.
- Duchêne, A., & Heller, M. (2012). Pride and profit: Changing discourses of language capital and nation-state. In A. Duchêne & M. Heller (Eds.), *Language in late capitalism: Pride and profit* (pp. 1–21). Routledge.
- Fox, J., Cheng, L., & Zumbo, B.D. (2014). Do they make a difference? The impact of English language programs on second language students in Canadian universities. *TESOL Quarterly*, 48(1), 57–85. <https://doi.org/10.1002/tesq.103>
- Fox, N.J., & Alldred, P. (2015). Inside the research-assemblage: New materialism and the micropolitics of social inquiry. *Sociological Research Online*, 20(2), 122–140. <https://doi.org/10.5153/sro.3578>
- Grabe, W., & Zhang, C. (2013). Reading and writing together: A critical component of English for academic purposes teaching and learning. *TESOL Journal*, 4(1), 9–24. <https://doi.org/10.1002/tesj.65>
- Gregg, M., & Seigworth, G.J. (Eds.). (2010). *The affect theory reader*. Duke University Press
- Hadley, G. (2015). *English for academic purposes in neoliberal universities: A critical grounded theory* (Vol. 22). Springer.
- Hamilton, M., & Barton, D. (2000). The international adult literacy survey: What does it really measure? *International Review of Education*, 46(5), 377–389. <https://doi.org/10.1023/A:1004125413660>
- Hamp-Lyons, L. (2015). The future of JEAP and EAP. *Journal of English for Academic Purposes*, 20, 1–4. [10.1016/j.jeap.2015.10.004](https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.10.004)
- Harwood, N., & Petrić, B. (2012). Performance in the citing behaviour of two student writers. *Written Communication*, 29(1), 55–103. <https://doi.org/10.1177/0741088311424133>
- Hyland, K., & Hamp-Lyons, L. (2002). EAP: Issues and directions. *Journal of English for Academic Purposes*, 1(1), 1–12. [https://doi.org/10.1016/S1475-1585\(02\)00002-4](https://doi.org/10.1016/S1475-1585(02)00002-4)
- Kubota, R. (2016). The multi/plural turn, postcolonial theory, and neoliberal multiculturalism: Complicities and implications for applied linguistics. *Applied Linguistics*, 37, 474–494. <https://doi.org/10.1093/applin/amu045>
- Kuby, C.R. (2017). Why a paradigm shift of ‘more than human ontologies’ is needed: Putting to work poststructural and posthuman theories in writers’ studio. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(9), 877–896. <https://doi.org/10.1080/09518398.2017.1336803>

- Lea, M.R., & Street, B.V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–172.
<https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Leander, K., & Boldt, G. (2013). Rereading “A pedagogy of multiliteracies”: Bodies, texts, and emergence. *Journal of Literacy Research*, 45(1), 22–46.
<https://doi.org/10.1177/1086296X12468587>
- Leki, I., & Carson, J. (1997). “Completely different worlds”: EAP and the writing experiences of ESL students in university courses. *TESOL Quarterly*, 31(1), 39–69.
<https://doi.org/10.2307/3587974>
- 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>
- Li, Y., & Casanave, C.P. (2012). Two first-year students’ strategies for writing from sources: Patchwriting or plagiarism? *Journal of Second Language Writing*, 21(2), 165–180. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.03.002>
- Litzenberg, J. (2020). “If I don’t do it, somebody else will”: Covert neoliberal policy discourses in the decision-making processes of an intensive English program. *TESOL Quarterly*, 54(4), 823–845. <https://doi.org/10.1002/tesq.563>
- Martin, A.D., & Kamberelis, G. (2013). Mapping not tracing: Qualitative educational research with political teeth. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28, 668–679. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788756>
- Masny, D. (2013). Rhizoanalytic pathways in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 19(5), 339–348. <https://doi.org/10.1177/1077800413479559>
- Masny, D. (2016). Problematizing qualitative research: Reading a data assemblage with rhizoanalysis. *Qualitative Inquiry*, 22(8), 666–675.
<https://doi.org/10.1177/1532708616636744>
- Masny, D., & Waterhouse, M. (2011). Mapping territories and creating nomadic pathways with multiple literacies theory. *Journal of Curriculum Theorizing*, 27(3), 287–307. <https://journal.jctonline.org/index.php/article/view/155>
- Massumi, B. (1987). Translators’s foreword: Pleasures of philosophy. In G. Deleuze & F. Guattari, *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (pp. ix–xix). University of Minnesota Press.
- McCulloch, S. (2013). Investigating the reading-to-write processes and source use of L2 postgraduate students in real-life academic tasks: An exploratory study. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(2), 136–147.
<https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.11.009>
- Motha, S., & Lin, A. (2014). “Non-coercive rearrangements”: Theorizing desire in TESOL. *TESOL Quarterly*, 48(2), 331–359. <https://doi.org/10.1002/tesq.126>
- Neculai, C. (2015). Academic literacies and the employability curriculum: Resisting neoliberal education? In T. Lillis, K. Harrington, M.R. Lea, & S. Mitchell (Eds.),

- Working with academic Literacies: Case studies towards transformative practice* (pp. 401–412). Parlor Press.
- 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>
- Pecorari, D. (2015). Plagiarism in second language writing: Is it time to close the case? *Journal of Second Language Writing*, 30, 94–99.
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2015.08.003>
- Petrić, B., & Harwood, N. (2013). Task requirements, task representation, and self-reported citation functions: An exploratory study of a successful L2 student's writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(2), 110–124.
<https://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.01.002>
- Roswell, J., & Burgess, J. (2017). Around and around we go: Layering turns into the multiliteracies framework. In F. Serafini & E. Gee (Eds.), *Remixing multiliteracies: Theory and practice from New London to New Times* (pp. 74–91). Teachers College Press.
- Roy, K. (2003). *Teachers in nomadic spaces: Deleuze and curriculum*. Peter Lang.
- Shi, L. (2006). Cultural backgrounds and textual appropriation. *Language Awareness*, 15(4), 264–282. <https://doi.org/10.2167/la406.0>
- Smith, A.R. (2016). Bare writing: Comparing multiliteracies theory and nonrepresentational theory approaches to a young writer writing. *Reading Research Quarterly*, 52(1), 125–140. <https://doi.org/10.1002/rrq.153>
- Stapleton, P. (2010). Writing in an electronic age: A case study of L2 composing processes. *Journal of English for Academic Purposes*, 9, 295–307.
<https://doi.org/10.1016/j.jeap.2010.10.002>
- Storch, N. (2009). The impact of studying in a second language (L2) medium university on the development of L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 18(2), 103–118. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2009.02.003>
- Street, B. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Longman.
- Toohy, K. (2019). The onto-epistemologies of new materialism: Implications for applied linguistics pedagogies and research. *Applied Linguistics*, 40(6), 937–956.
<https://doi.org/10.1093/applin/amy046>
- Vandrick, S. (1995). Privileged ESL university students. *TESOL Quarterly*, 29(2), 375–381. <https://doi.org/10.2307/3587629>
- Vasudevan, L. (2009). Performing new geographies of literacy teaching and learning. *English Education*, 14, 356–374. <https://www.jstor.org/stable/40607890>
- Wise, J.M. (2005). Assemblage. In C.J. Stivale (Ed.), *Gilles Deleuze: Key concepts* (pp. 77–88). McGill-Queen's University Press.

- Van Viegen, S., & Russell, B. (2019). More than language — Evaluating a Canadian university EAP bridging program. *TESL Canada Journal*, 36(1), 97–120. <https://doi.org/10.18806/tesl.v36i1.1304>
- Yancey, K.B., & McElroy S.J. (2017). *Assembling Composition*. Conference on College and Communication and the National Council of Teachers of English.
- Zhao, R., & Hirvela, A. (2015). Undergraduate ESL students' engagement in academic reading and writing in learning to write a synthesis paper. *Reading in a Foreign Language*, 27(2), 219–241. <http://hdl.handle.net/10125/66891>

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* et *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 ».

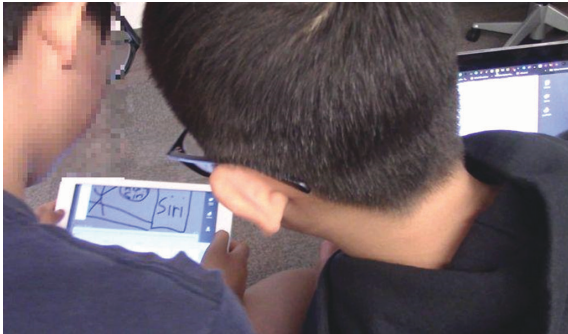


FIGURE 5.
Création collaborative

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 (bribes 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 avons 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 & FNSA, 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 : Deleuzo-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>

L'approche actionnelle /

The action-oriented approach

Amélie Cellier

Olessya Akimenko

Proposition d'hybridation de la perspective actionnelle et de la pédagogie des multilittératies : une nouvelle voie pour la formation des migrants en France ?

Premières mises à l'essai

Amélie Cellier
amelie.cellier@sorbonne-nouvelle.fr
Université Sorbonne Nouvelle

Résumé

La fin du 20e siècle a vu naître deux nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage. La première, la pédagogie des multilittératies, est l'œuvre d'un groupe de dix universitaires révoltés contre les inégalités sociales à l'école. La seconde, la perspective actionnelle, est un projet politique et économique européen d'enseignement et d'évaluation des langues. Je propose dans cet article de les concilier à travers une réflexion sur la notion de médiation. Il s'agira de montrer à partir de mises à l'essai menées en contexte universitaire que l'hybridation entre la perspective actionnelle et la pédagogie des multilittératies peut être envisagée par les formateurs linguistiques de l'Office français de l'immigration et de l'intégration comme une amélioration possible de leurs pratiques enseignantes. Sur le long terme, cette mise en application aurait pour conséquence de faire de la différence et de la diversité des vecteurs d'apprentissages et d'enseignements inclusifs.

Mots-clés : pédagogie des multilittératies, perspective actionnelle, multimodalité, politique migratoire, inclusion

Abstract

The end of the 20th century saw the birth of two new methods of teaching and learning. The first, the pedagogy of multiliteracies, is the work of a group of ten academics revolted against social inequalities at school. The second, the action-oriented perspective, is a European political and economic project for teaching and assessing languages. In this article, I propose to reconcile them through a reflection on the notion of mediation. The aim will be to show from a testing phase carried out in a university context that the hybridization between the action-oriented perspective and the pedagogy of multiliteracies can be considered by language teachers from the French Office for Immigration and Integration as a possible improvement in their teaching practices. In the long term, this implementation would result in making difference and diversity vectors for inclusive learning and teaching.

Key words: pedagogy of multiliteracies, action-oriented perspective, multimodality, migration policy, inclusion

Introduction

Bien qu'elles s'ignorent mutuellement, la pédagogie des multilittératies (New London Group, 1996) et la perspective actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001/2005) sont les manifestations d'un contexte mondial en pleine mutation. D'un côté, le projet des multilittératies se propose de suppléer les politiques éducatives nationales dans leur administration du multilinguisme et de la multiculturalité à l'ère postcoloniale (Kalantzis & Cope, 1989). D'un autre côté, la perspective actionnelle est la concrétisation d'un projet européen d'enseignement et d'évaluation des langues, initié à la suite des divisions idéologiques et culturelles qui ont émergées lors des deux guerres mondiales.

En France, en raison de la standardisation des évaluations par compétences (Goullier, 2007; Pradeau, 2018; Springer, 2011), la perspective actionnelle prédomine sur l'enseignement du français langue étrangère (FLE). Le champ de la formation des migrants adultes contribue à ce processus avec l'adoption par l'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII)¹ et des préfectures² des trois premiers niveaux de l'échelle de compétences du *Cadre européen commun de référence en langue* (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001/2005) comme paramètre conditionnant l'octroi de titres de séjour sur le territoire. Du côté de l'ingénierie des organismes de formation de l'OFII, la standardisation de l'évaluation par compétences a entraîné une substitution de la politique inclusive du Conseil de l'Europe par celles d'intégration du ministère de l'Immigration, transformant ainsi les formations en cours de préparation aux examens (Mercier, 2017; Pradeau, 2018). Les valeurs d'inclusion véhiculées par le CECRL sont dépendantes de la culture éducative locale (Beacco, 2008). Elles ne sont pas garanties par la mise en œuvre de la perspective actionnelle et par l'adoption en classe de l'échelle de compétence comme référant pédagogique.

En 1996, la pédagogie des multilittératies a été créée dans l'objectif de faire des différences une ressource d'apprentissage et d'enseignement (NLG, 1996). L'éthique de l'inclusion est par principe une valeur sociale qui se construit à l'échelle de l'individu à travers la construction d'un pluralisme identitaire davantage axé sur la différence que sur la similarité (Dillens, 2003; Kalantzis & Cope, 1987, 1989). Je propose donc d'élaborer un cadre théorique et pédagogique hybride qui prend en compte le paradigme prédominant en

¹L'OFII est en charge de l'intégration des migrants (hors Union Européenne) sur le territoire français durant les cinq premières années (immigration familiale, professionnelle, pour cause de maladie, accompagnement des demandeurs d'asile).

²Les préfectures, présentes à l'échelle des départements, traitent les demandes de titres de séjour, de nationalité et de demande d'asile.

Europe, la perspective actionnelle et la pédagogie des multilittératies. Dans cet article, j'explore la piste de la médiation multimodale comme point d'accord entre ces deux pédagogies, ainsi que les conséquences d'une telle hybridation sur l'apprentissage, et les possibilités de faire émerger chez les apprenants une éthique de l'inclusion. Finalement, je me poserai la question à savoir si la pédagogie des multilittératies peut ouvrir de nouvelles voies théoriques et pédagogiques à la perspective actionnelle.

Cette recherche-développement émane de la thèse que je prépare actuellement en Didactique des langues et des cultures à l'Université Sorbonne Nouvelle (Paris, France) et fait suite à mes expériences professionnelles d'enseignement dans deux organismes de formation agréés par l'OFII. Cette dernière consiste à croiser des recherches théoriques et des connaissances empiriques en vue de produire des méthodes et des techniques nouvelles (Zagre, 2013). Afin de mettre à l'essai un premier dispositif hybride, j'ai mis en œuvre dans cette même université deux expériences auprès d'un public allophone visant le B2 en langue française. Menées en dehors du contexte de l'OFII, elles ont pour objectif de soulever des hypothèses et des interrogations que je soumettrai à validation en réalisant ultérieurement une intervention sur le terrain. C'est dans le cadre de ces mises à l'essai que s'inscrit cet article.

Contexte d'émergence de l'idée de création d'un cadre hybride

Dans une démarche de prospective sociale, le contenu des formations linguistiques a été pensé par l'OFII de manière à répondre aux besoins présumés des apprenants sans prendre en considération leurs pratiques culturelles et linguistiques de référence ni leurs cultures et méthodes éducatives. Même si les enseignants sont encouragés par les organismes à utiliser le parcours des apprenants et les problèmes qu'ils rencontrent au quotidien comme points de départ pédagogiques, il n'en demeure pas moins que les directives se révèlent à la fois un repère et une contrainte pour des enseignants qui doivent faire concilier les directives de l'OFII avec les enjeux de vie qui se construisent à l'intérieur de la classe et qui sont hétérogènes.

La problématique du (dé)cloisonnement des langues

D'après la loi n° 2016-274 du 7 mars 2016 relative au droit des étrangers, « l'étranger admis pour la première fois au séjour en France ... s'engage dans un parcours personnalisé d'intégration républicaine visant à favoriser son autonomie et son insertion dans la société française (Ministère de l'intérieur, 2016). Si, dans les textes officiels, l'accent est mis sur l'unité de *la société française*, il s'agit également d'acquérir *la langue française*. Les questions relatives aux identités plurielles des migrants, au plurilinguisme et à la pluriculturalité ne sont nullement évoquées.

En 1997, le cloisonnement des langues avait déjà été critiqué lorsque Coste et al. (1997/2009) ont publié l'étude préparatoire au CECRL sur la compétence plurilingue et pluriculturelle. Bien qu'un décloisonnement ait eu lieu dans les enseignements primaire et secondaire avec la création et la généralisation de classes bilingues (Ministère de l'éducation nationale . . . , 2015) et de sections européennes (Ministère de l'éducation nationale . . . , 1992), la tendance à enseigner le français standard persiste dans le champ de la formation des migrants adultes (Molinié, 2019). Molinié constate, de surcroît, qu'il existe

une tension entre d'une part, la diversité des formes de pluralités sociolinguistiques et culturelles qui caractérise la société française et d'autre part, leur faible prise en compte tant dans le champ de la formation des enseignants de langues/cultures que dans le champ de l'éducation. (p. 2)

Le problème se situerait tant au niveau des politiques migratoires que de la formation des formateurs.

Contexte législatif et enjeux politiques des formations de l'OFII

Bien qu'elle ait été marginalisée dans le domaine de recherche de la Didactique des langues et des cultures, l'étude des formations des migrants adultes constitue un enjeu « économique, social et politique » comptant à l'échelle nationale (Adami, 2012, p. 11). Pour ces raisons, la législation qui encadre les formations administrées par l'OFII relève de plusieurs ministères : celui de l'Immigration, des Affaires étrangères, de l'Éducation nationale, des Affaires sociales et de la Santé, de la Justice, du Travail, de l'Intérieur et de l'Économie (Ministère de l'intérieur, 2016). En 2018, 97 940 contrats d'intégration républicaine (CIR) ont été signés, dont 25,5% par des réfugiés. Sa ratification est un préalable pour bénéficier du parcours d'intégration républicaine de l'OFII — duquel participent les formations linguistiques — et pour l'obtention des visas courts ou longs séjours. Au total, près de 46 500 formations ont été prescrites. En plus de recevoir un public plurilingue et pluriculturel mondial, les formateurs font face à des profils d'apprenants hétérogènes. En effet, « 48% des signataires du CIR ont un niveau d'études secondaires et 32,3% un diplôme de l'enseignement supérieur. Seuls 8,7% n'ont jamais été scolarisés » (OFII, 2019, p. 44). Le parcours d'intégration linguistique inclut les trois premiers niveaux du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001/2005) : le premier, le A1, est obligatoire pour les migrants non francophones ou francophones non scripteurs primoarrivants ; le second, le A2, s'adresse aux personnes prétendant au visa de 10 ans ; et le dernier, le B1, qui est considéré comme le niveau seuil de l'autonomie dans l'usage social de la langue, également optionnel, accueille un public visant l'obtention de la nationalité.

Le contenu linguistique et civique des formations de l'OFII montre une

volonté institutionnelle d'intégration sociétale des migrants présents sur le territoire français. Il aborde, tel le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001/2005), les domaines éducationnel, professionnel, public et personnel (Ministère de l'intérieur, 2019). En outre, les migrants sont tenus de participer à une formation civique sur les valeurs de la France, la santé, l'emploi, la parentalité et le logement. Il est à noter que cette législation se focalise uniquement sur la transmission de savoirs et savoir-être en société. L'enseignement et l'apprentissage de la langue réfèrent tacitement au CECRL (Conseil de l'Europe, 2001/2005, 2018) par le positionnement des migrants sur son échelle de compétences. Il est donc de la responsabilité des organismes de formation agréés par l'OFII d'associer ces textes de référence pour créer un programme et une ingénierie adaptés tant à la législation qu'aux besoins du public hétérogène qu'ils accueillent.

Le cadre législatif de l'intégration des migrants en France est significatif quant à l'établissement des rapports d'altérité voulu par l'État à l'intérieur de la société. D'après Taylor (2014), l'histoire française — la révolution, en particulier — a contribué à construire une démocratie égalitaire sur le principe « d'une société de semblables » dont le « lien présupposé » est « une identité historico-ethnique » (p. 25). Il existe donc un rapport d'inclusion-exclusion entre la législation française et le projet politique de patrimonialisation de la diversité linguistique et culturelle du Conseil de l'Europe (2001/2005).

Aucune définition de l'intégration n'est donnée dans les textes officiels. Il est donc du rôle des organismes de formations et des formateurs de prendre la décision de se focaliser exclusivement sur les valeurs de la république ou d'accorder une place dans leurs enseignements à la diversité et aux identités plurielles des migrants, comme c'est le cas en dehors du champ de la formation des adultes migrants (Mercier, 2017; Molinié, 2019; Molinié & Moore, 2020). Comment adapter la pédagogie des multilittératies à ce contexte ? En quoi son hybridation avec la perspective actionnelle peut-elle favoriser un enseignement inclusif du français langue étrangère ?

Élaboration d'un cadre théorique et pédagogique hybride

Même si le manifeste du New London Group (NLG, 1996) pose les bases de la pédagogie des multilittératies, ses cadres théorique et pédagogique demeurent flexibles et évolutifs à la manière d'un système arborescent. La perspective actionnelle fonctionne différemment. Elle participe d'un cadre de référence pour les langues qui se présente comme « ouvert et flexible de façon à pouvoir être appliqué à des situations particulières moyennant les adaptations qui s'imposent » (Conseil de l'Europe, 2001/2005, p. 13). Le cadre ci-après est une proposition schématique d'hybridation possible dans le contexte d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère ; elle n'est en rien exhaustive et est également évolutive.

Réflexions théoriques préalables

Le champ de l'enseignement et de l'apprentissage du français langue étrangère s'est constitué au 20^e siècle dans un contexte d'hégémonie linguistique et culturelle colonial et postcolonial, auquel tend à se substituer un paradigme relativiste où plurilinguisme et pluriculturalité prédominent. Spaëth (2010) soutient qu'« aborder la question du français au contact des langues c'est, en effet, explorer un espace singulier de relation/confrontation à l'altérité » (p. 3).

En termes d'apprentissage d'une langue étrangère, la question du contact des langues constitue la prémisse de ce que le Conseil de l'Europe nomme la *compétence plurilingue et pluriculturelle* (Conseil de l'Europe, 2001/2005; Coste et al., 1997/2009). Sans la qualifier ainsi, Kalantzis et Cope (2008/2012) évoquent une compétence à négocier l'altérité. D'après eux,

just as there are multiple layers to everyone's identity, there are multiple discourses of identity and multiple discourses of recognition to negotiate. We have to be proficient as we negotiate the many lifeworlds each of us inhabits, and the many lifeworlds we encounter in our daily lives. (p. 182)

Réflexions sur la langue

La perspective actionnelle et la pédagogie des multilittératies paraissent, en effet, partager une généalogie sociolinguistique commune qui, après les travaux de Jakobson (1963) sur les fonctions du langage et de Hymes (1972) sur la compétence de communication, diverge dans les années 1980³. En admettant que le Conseil de l'Europe emprunte au socioconstructivisme et à l'interactionnisme son cadre conceptuel (Bento, 2013), le NLG s'ancre, quant à lui, dans les théories sociosémiotiques de Halliday (Halliday & Hasan, 1976) sur la cohésion textuelle et les fonctions sémantiques du langage et, plus tard, de Kress (2010), théoricien de la multimodalité.

D'après Kress, l'espace sociosémiotique doit être déterritorialisé et reterritorialisé selon une logique synesthétique (Kress, 2000, 2010; Kress & van Leeuwen, 1996; NLG, 1996). Le projet des multilittératies tend à transposer sa thèse au domaine de l'éducation en accordant l'apprentissage des littératies à l'environnement multimodal du cyberapprentissage (*e-learning*). Entre 1996 et 2020, le NLG a catégorisé deux répertoires multimodaux de création du sens en fonction du rapport sociosémiotique établi entre les individus d'une société et leur environnement (Kress, 2010). Cependant, Kress affirme : « I, as a marker of meaning *move* in the world, literally, in different way ; and the world around me is in *motion*, in constant *movement* ; and more often than not, I

³Le CECRL ne revendique aucun rattachement dogmatique (2001/2005, p. 13). Cependant, la bibliographie et le technolècte utilisé dans le corps du texte laissent apparaître des emprunts idéologiques.

move in a world in motion » (p. 159). Le premier répertoire catégorisé par le NLG est constitué de huit modes subjectifs de création du sens : le linguistique, le visuel, l'audio, le gestuel, le tactile, le spatial et le multimodal (Kalantzis & Cope, 2008/2012) ; le deuxième traduit objectivement ces modes en médiums. Il s'agit du texte, de l'image, de l'espace, de l'objet, du corps, du son, du discours et du multimodal (Cope & Kalantzis, 2020).

En toute hypothèse, la subsumation des langues à une culture du sens (Cope & Kalantzis, 2000b; NLG, 1996) ouvre de nouvelles voies de développement au CECRL, qui « considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe, 2001/2005, p. 15). Dans une optique de prospective sociale dans un monde en constante mutation, il serait pertinent d'étendre l'échelle des compétences du CECRL à partir de la théorie des multilittératies et d'accorder une attention particulière aux rapports subjectifs ou objectifs de transduction et de traduction entre les modes et les médiums (Newfield, 2017). Cela permettrait aux apprenants d'acquérir et de développer des compétences relatives à l'anticipation des mouvements culturels sociétaux et d'accroître le domaine d'intervention de la perspective actionnelle à des enseignements pluridisciplinaires. Quels seraient les effets sur l'enseignement et l'apprentissage des langues ? Quels sont les enjeux cognitifs sous-jacents ?

Réflexions sur la cognition

Le NLG emprunte à des théories pluridisciplinaires sur la cognition les prémisses de ses activités pédagogiques qu'il qualifie de *knowledge processes* (ou processus de connaissance). En 1996, ces activités posent comme principes que les pratiques sont situées et transformées, et que l'enseignement est ouvert et propice à la critique. Après 2008 et les modifications faites par Kalantzis et Cope (2008/2012), il s'agit pour les apprenants d'expérimenter le connu et le nouveau, de conceptualiser en nommant et en théorisant, d'analyser de manière fonctionnelle et critique et d'appliquer de manière appropriée et avec créativité. L'ensemble des modes et des médiums y constituent un tissu subjectif et objectif de transmission des savoirs et des connaissances dans lequel l'esprit et le corps des apprenants sont pris (Kalantzis & Cope, 2008/2012). Le NLG se réfère — entre autres — à Vygotski (1997/2019, 1928–1931/2014), Damasio (2010/2012), Husserl (1954/1989), Éco (1979/1985) et Gee (1992/2014).

La posture du Conseil de l'Europe vis-à-vis des théories cognitives est plus nuancée. En effet, s'il considère que les performances linguistiques sont sous-tendues par des « événements neurologiques et physiologiques qui participent à la réception et à la production d'écrit et d'oral » (Conseil de l'Eu-

rope, 2001/2005, p. 15), il estime cependant que les divergences idéologiques qui portent sur les mécanismes cognitifs d'apprentissage interrogent sur la possibilité de trouver un consensus théorique. Pour ces raisons, le Conseil de l'Europe refuse de se positionner en faveur d'une théorie particulière et fonde sa recherche uniquement sur des principes généraux, comme « la prise de conscience interculturelle » (p. 83) et les stratégies métacognitives.

D'apparence inconciliable, les postures du NLG et du Conseil de l'Europe se complètent, puisqu'elles offrent deux regards sur un même phénomène. D'une part, le CECRL s'intéresse aux opérations d'enseignement et d'apprentissage des langues et des cultures en termes de stratégies à acquérir pour développer des compétences constitutives de la compétence plurilingue et pluriculturelle. D'autre part, la pédagogie des multilittératies se focalise sur les processus cognitifs inhérents au développement de compétences et à l'acquisition de connaissance qu'elle recontextualise à l'intérieur d'un réseau de représentation et de communication multimodal, qui tend à transposer à l'intérieur de la classe la complexité des variations sémantiques culturelles et sociales.

La création d'un cadre hybride entre la pédagogie des multilittératies et la perspective actionnelle se révèle justifiée au regard de cette complémentarité vis-à-vis de la corrélation et de la concomitance phénoménologique entre le développement de compétences et la cognition. Son objectif serait donc de les valoriser et de les recenser.

Proposition d'hybridation à partir de la médiation

Bien qu'elle ne soit pas mentionnée dans les publications du NLG, l'apprentissage de la compétence de médiation est, d'après mon hypothèse, un facteur déterminant de la réalisation du projet des multilittératies. En effet, à travers l'éducation qu'elle instaure, la pédagogie des multilittératies tend à établir un cadre favorisant un plurilinguisme et une pluriculturalité éthiques, qui pourrait devenir, sur le long terme, le soutien d'une société inclusive (Kalantzis & Cope, 2008/2012).

Décrite en 2005 par le Conseil de l'Europe comme une activité où « l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée, mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct » (Conseil de l'Europe, 2001/2005, p. 71), la médiation est ensuite réexaminée et redéfinie en accord avec les implications cognitives et émotionnelles intrinsèques à la compétence plurilingue et pluriculturelle pour désigner une forme de « co-construction du sens dans l'interaction » (p. 34).

Ainsi, en situation de médiation, « on est moins concerné par nos besoins, nos idées ou notre façon de nous exprimer que par ceux de la partie ou des parties pour laquelle ou lesquelles on médie » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 109). Cela requiert du médiateur « une bonne intelligence émotionnelle ou [d'] avoir

l'esprit suffisamment ouvert pour la développer pour éprouver, dans une situation de communication, assez d'empathie envers les points de vue et les états émotionnels des participants » (p. 109). Le rapport d'altérité sociolinguistique de la médiation défini en 2001 est de la sorte recatégorisé en 2018 en termes d'intersubjectivité.

Altérité et cohésion sociale

Le rapport d'altérité, qui est sous-jacent à l'activité de médiation, est de nature sociocognitive et sociosémiotique. Les composants de l'interaction — les participants, les actes, les résultats, la localisation, les instruments, les normes et le ton (Hymes, 1972) — en communication exolingue sont déterminés par les répertoires de compétences et de connaissances des interlocuteurs, en termes de savoir, savoir-faire et savoir-être. Or, les orientations épistémologiques des processus de connaissance de la pédagogie des multilittératies ont été conçues pour réduire le rapport d'altérité des apprenants avec le monde, phénomène cognitif que Vygotski (1928–1931/2014, 1997/2019) a conceptualisé dans sa théorie sur la zone proximale de développement.

En pratique, les apprenants sont tenus pour des points nodaux à l'intérieur de réseaux de connaissances et de relations sociales préexistants pour lesquels la fonction interpersonnelle du langage est essentielle à l'intercompréhension et au développement cognitif (Halliday & Hasan, 1976; North & Piccardo, 2017). Cet état de fait conditionne les relations qui se nouent entre les apprenants à l'intérieur de la classe dépendamment des langues et des cultures partagées. La langue apprise canalise l'attention des apprenants et, pour cette raison, est un potentiel facteur de cohésion sociale. Elle est donc également un point nodal central de ces réseaux et des répertoires de modes et de médiums.

Traduit en termes d'activités pédagogiques, le processus de conceptualisation en nommant et en théorisant, associé au processus d'expérimentation du connu et du nouveau, tend à développer sociocognitivement chez les apprenants en langue étrangère la « capacité à traiter "l'altérité" afin d'identifier des ressemblances et des différences permettant de s'appuyer sur des caractéristiques culturelles connues ou inconnues, etc., dans le but de permettre la communication et la coopération » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 128). Les processus d'analyse et d'application interviennent sur le plan sociolinguistique de la médiation. Ils garantissent la mise en place d'un espace d'interaction inclusif favorable à la communication.

Le rôle du corps et des émotions dans la médiation

Les quatre processus de connaissance tendent à contribuer au développement de l'intelligence émotionnelle et de l'empathie, ainsi qu'à la compétence à

médier. D'après Berthoz (2004), l'empathie, en tant que processus intellectuel et émotionnel, repose sur le fait de « se mettre à la place de l'autre tout en maintenant un flux du vécu à la première personne » (p. 272). Ainsi,

1. l'analyse permet d'identifier le ressenti d'autrui à travers sa parole, son corps et ses gestes ;
2. l'expérimentation, de s'appuyer sur ses propres ressources pour pallier l'inconnu ;
3. la conceptualisation, de se représenter les autres mentalement, de les catégoriser et de se projeter en eux ;
4. l'application, de médier de manière appropriée le message à transmettre, en adoptant le ou les médiums adéquats.

En classe de langue étrangère, conceptualiser l'autre est problématique étant donné l'importance du paramètre *inconnu*. En outre, la pluralité culturelle des identités des apprenants rend l'analyse des intentions d'autrui complexe :

The representational resources available to an individual are the stuff of culture ; the ways of making meaning that an individual has learnt and used perennially over the course of their life ; as well as those new ways of making meaning that they know are there and that they could pick up with more or less effort if and when they were needed. (Cope & Kalantzis, 2000a, p. 203)

Aden (2008) considère que « pour éviter l'incohérence, l'imaginaire se fait systématique » (p. 17). L'imagination contribue à la formation des représentations et constitue une stratégie cognitive permettant d'assurer la cohérence du sens.

En tant qu'activité cognitive et émotionnelle, la médiation est multimodale. D'après Aden (2013), « nos corps sont nos fenêtres sur le monde, ils médient tout ce que nous apprenons et permettent à nos cerveaux de cartographier le réel » (p. 107). La compétence de médiation a pour effet, précise Kress (2000, 2010), de *transformer* les ressources sémiotiques. Aden (2012) explique également que « c'est l'espace-entre qui fonde la possibilité d'une communication. Ainsi en va-t-il de la médiation, elle est acte : être médiateur ne signifie pas transmettre, mais bien créer de nouveaux réseaux de sens » (p. 276). Tout le système d'encodage et de décodage du corps modifie ainsi le message médié en fonction des compétences des apprenants.

La portée pédagogique de la médiation

Par sa pratique, la médiation se révèle être une stratégie d'apprentissage de la compétence plurilingue et pluriculturelle (Conseil de l'Europe, 2001/2005; Coste et al., 1997/2009). D'après North et Piccardo (2017), la médiation est

pédagogique. Par leur rôle social, les enseignants et les parents sont des médiateurs de savoirs. La médiation est alors à la fois sociale et cognitive (p. 85). En réalité, en classe de langue, les apprenants ainsi que l'ensemble des supports pédagogiques sont des vecteurs de savoirs. Cependant, la temporalité varie en fonction du mode de communication. Elle peut être synchrone ou asynchrone.

Comme le soulignent Cope et Kalantzis (2020), « in the everyday realities of representation and communication, meaning forms are layered into each other, simultaneously supporting each other . . . They have close dependencies and integral hybridities » (p. 33). Ainsi, tant la mise en contact en classe de plusieurs médiums que leur hybridation offrent aux apprenants des potentialités d'apprentissage de la langue et de la culture étrangère. La (co-) construction du sens ne peut se faire sans une analyse critique de la langue et sans sa théorisation. Le NLG part du postulat que la pensée analytique, voire scientifique (Kalantzis & Cope, 2008/2012), se développe à travers une prise de conscience subjective. En tant que constituants du monde, les apprenants sont des horizons d'appréhension de la réalité (Husserl, 1954/1989). Le préalable de cette pensée scientifique est d'apprendre à se connaître dans sa complexité et sa singularité à travers des rapports intersubjectifs. Cependant, s'appuyer sur ses expériences de vie pour développer ses capacités cognitives est un phénomène complexe dans un environnement étranger, car « la conscience autobiographique . . . repose sur le langage » (Damasio, 2010/2012, p. 211).

Premières mises à l'essai en milieu universitaire

Dans le cadre de cette recherche-développement, les deux mises à l'essai fonctionnelles visent à vérifier la faisabilité du cadre hybride développé et à créer une expérience témoin dont l'objectif est de permettre la comparaison entre deux milieux — le milieu universitaire et les organismes de formations de l'OFII — afin de déterminer les variables contextuelles des résultats obtenus.

Description du dispositif et de son contexte

Les deux mises à l'essai ont été réalisées en 2020 au service d'enseignement du FLE du département de Didactique des langues et des cultures de l'Université Sorbonne Nouvelle. Deux classes ont été mises à contribution : l'une avant la déclaration présidentielle de l'instauration de l'état d'urgence sanitaire dû au Covid-19, l'autre après la réouverture des universités à la rentrée 2020–2021 à une période basse de la pandémie. La première classe, qui compte 17 étudiants, est à ses quatrième et cinquième mois de formation (janvier-février 2020), tandis que la seconde, qui en compte 20, en est à ses deux premiers (septembre-octobre 2020). Ces étudiants, en provenance de l'Amérique du Sud, de l'Asie de l'Est, de l'Europe de l'Est, de l'Afrique et du Moyen-Orient, ont pour objectif d'atteindre le niveau B2 à l'écrit et à l'oral sur l'échelle de compétences

du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001/2005). En réalité, leur niveau varie à l'écrit entre le A2 avancé et le B1 avancé.

Pour les étudiants, l'objectif final du dispositif est de décrire un paysage en situation d'interaction. Cependant, il comporte plusieurs tâches intermédiaires multimodales, dont voici les étapes :

1. Jour 1 — en individuel
 - (a) description d'un paysage réel ayant imprégné leur mémoire,
 - (b) question écrite : comment avez-vous imaginé votre lecture ? ;
2. Jour 2 — en groupe-classe
 - (a) exercices de co-correction des erreurs fréquentes, induction de règles orthographiques et grammaticales,
 - (b) autocorrection des productions et échange en binôme
3. À domicile (une semaine de délai)
 - (a) réalisation d'un dessin à partir de la description donnée par le binôme⁴ ;
4. Jour 3 — en binôme et individuel
 - (a) discussion en binôme à partir du questionnaire ci-dessous ;
 - quelles sont les différences entre votre description et le dessin ?,
 - comment expliquez-vous ces différences ?,
 - quelles modifications devez-vous apporter à votre description pour l'améliorer ? ;
 - (b) réécriture finale.

Le dispositif consiste en un ensemble successif de tâches et de problèmes à résoudre. La difficulté est, d'une part, de médier en langue étrangère une expérience visuelle, voire synesthétique, dans le cadre d'une interaction écrite exolingue et, d'autre part, de dessiner un paysage qu'ils n'ont jamais vu à partir d'une description réalisée en langue étrangère. En plus de solliciter cinq compétences (médiations écrite et visuelle, compréhension écrite, interactions orale et écrite), le dispositif requiert de la part des étudiants de penser la langue française à travers les orientations épistémologiques des quatre processus de connaissance de la pédagogie des multilittératies.

Approche méthodologique

Ces deux mises à l'essai ont pour but

1. d'interroger la faisabilité du cadre pédagogique hybride élaboré,

⁴Les binômes ont été préalablement choisis par l'enseignante en fonction de leurs différences linguistiques et culturelles.

2. de l'ajuster pour sa mise en œuvre sur le terrain cible, soit les organismes de formation de l'OFII et
3. de mettre en valeur son impact sur les apprenants en fonction des variations contextuelles.

Du point de vue du recueil des observables, il était plus pertinent d'inclure le questionnaire au dispositif pédagogique. Il se situe à deux étapes clés : après la première rédaction et au moment de la discussion entre le dessin et la réécriture finale. Ces questions ouvertes, qui ont pour visée de mettre en exergue les processus cognitifs des étudiants, ont eu pour effet de guider leur réécriture et ont, donc, acquis une valeur pédagogique.

L'étude du corpus considérera plusieurs aspects des phénomènes en jeu :

1. le processus de médiation tel qu'il a été mis en œuvre par les étudiants ;
2. leur capacité à inclure ou à exclure l'autre dans l'acte de communication ;
3. les compétences développées en regard de l'échelle de compétences du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001/2005) ; ainsi que
4. les processus cognitifs engagés dans la constitution de ces compétences⁵.

Ces critères d'analyse sociosémiotique et didactique me permettront de définir les résultats obtenus dans ce cadre.

Phénomènes observés

Cette section sera consacrée à l'étude de trois phénomènes de médiation :

1. la médiation en tant qu'action de transformation d'une expérience visuelle en texte ;
2. la médiation par l'image des activités d'interprétation des étudiants lecteurs-dessinateurs et
3. les effets de ces deux médiations sur le développement des répertoires de compétences et de connaissances linguistiques abordés à travers la notion de *remédiation*.

La médiation comme action de transformation multimodale

Lors de la première activité de médiation, les étudiants réalisent une action de transformation sociosémiotique de leur expérience subjectivo-visuelle du

⁵Les extraits du corpus ont été reproduits sans correction ni modification.

monde en textes⁶. Les choix de paysage sur lesquels ils se sont portés révèlent le caractère multiculturel de leurs ressources autobiographiques et de leur identité, car très peu d'entre eux ont décrit leur pays d'origine. En réalité, leur préférence a été motivée par l'impression sensorielle que le paysage leur a procurée et, dans une moindre mesure, par la valeur historique ou culturelle des lieux observés, comme les pyramides égyptiennes et la statue du Christ Rédempteur à Rio de Janeiro. À ce stade de l'écriture, soit lors de la première rédaction, la cohésion textuelle est principalement égocentrée, car, pour la majorité des étudiants, le lecteur n'est pas un agent de l'écriture, mais un récepteur passif de l'information.

Dans le tableau 1 figurent les lecteurs imaginés par les étudiants du second groupe-classe pendant la première phase de rédaction. La première moitié de la classe s'est représenté des personnes réelles, tandis que la seconde a imaginé des lecteurs possédant deux, voire trois traits de caractère. En substance, les éléments de l'interaction sont réduits à leur minimum fonctionnel (Hymes, 1972).

TABLEAU 1
Identités des lecteurs imaginés⁷

Types de lecteur	Second groupe-classe
Aucun lecteur	6
Public large, français intermédiaire	2
Un Français « basique »	1
Une personne étrangère au paysage/partage d'expérience	2
Une personne idéalisée	1
Un proche (famille, amis)	2
Une personne intradiégétique	1
L'enseignante, native francophone	6
L'auteur lui-même	1

Dans le premier exemple (ex. 1), une étudiante russe, diplômée en histoire de l'art, d'un niveau B1, a décidé de mettre en évidence un paysage de son enfance. Elle tente de transposer à l'écrit le rapport esthétique qu'elle entretient avec celui-ci. En outre, dès la première phase d'écriture, le lecteur imaginé

⁶La transformation « highlights the creative, agentive action of sign-making, which is based on the selection of apt, available resources to represent and communicate the sig-maker's interest » (Newfield, 2017, p. 101).

⁷La question a été posée uniquement au second groupe-classe. Les étudiants ignoraient à ce moment-là travailler en binômes. Le nombre de réponses est supérieur au nombre d'étudiants dans la classe, car la majorité d'entre eux ont décrit des lecteurs avec plusieurs critères.

exerce une action coercitive et cohésive sur son texte. En effet, l'étudiante déclare que c'est « une personne qui n'a jamais été dans cette ville et n'a jamais vu ce paysage » et ajoute « que il/elle va sentir le même ou autre sentiments que moi ». En vue d'anticiper les interrogations du lecteur, l'étudiante russe a inclus à sa description des passages narratifs et explicatifs :

- (1) J'ai passé mon enfance dans une petite ville du nord de mon pays. Cette ville est industrielle et il y a beaucoup de usines et de fabrique. Je me souviens très bon de l'image de l'air vague et de ciel gris. . . . Ce paysage est en même temps incroyable et terrifiant. Maintenant, je travaille avec les images de ce genre et j'écris mon mémoire avec la problématique de paysage industrielle. . . . Ce paysage m'a impressionné et ne disparaîtra jamais.

Dans cette première activité de médiation, l'étudiante tente de retranscrire son expérience par réminiscence. Elle entre en empathie avec celle qu'elle était lorsqu'elle vivait dans cette ville tout en gardant saillant son « je » présent. Cet exercice la contraint à reconceptualiser son expérience passée à partir de sa subjectivité actuelle. Au fur et à mesure de sa description se construit un dialogue réflexif où elle analyse les sensations corporelles et émotionnelles qu'elle éprouvait au contact de cet espace urbain. Comme pour l'organisation spatiale d'une image, l'unité sémantique de son texte est composée de plusieurs plans :

1. la description objectale du visuel tel qu'il est représenté dans sa mémoire iconique,
2. l'expression d'émotions et de sentiments éprouvés au contact du paysage,
3. l'impact du paysage sur l'événement autobiographique narré et, enfin,
4. sur un plan plus structurel et lexical, la recherche sociosémiotique en langue française.

Cette organisation spatiale a été systématiquement adoptée par les étudiants dans des proportions variables.

Le binôme de l'étudiante russe, et lectrice-dessinatrice, est une photographe de nationalité chilienne d'un niveau avancé en dessin. Elle a opté pour le style ombré et la monochromie du crayon afin de rendre, fidèlement à son modèle, l'atmosphère particulière des villes industrielles. L'épaisseur des points et des lignes visibles dans la figure 1 ainsi que leur densité tentent de traduire l'impression médiée par le texte.

**FIGURE 1**

Dessin au crayon d'une petite ville du nord de la Russie par une étudiante chilienne, photographe

Le contact entre les deux médiums fonctionne comme une co-évaluation. Le dessin accompli par l'étudiante chilienne a amené l'étudiante russe à s'interroger sur son texte afin de le nuancer : « j'ai vu ce paysage et je pense qu'il n'y a pas beaucoup de différences entre ma description et le dessin. ... Pour éviter les imprécisions, je vais décrire le paysage plus en détails ». Bien que le dessin ait été réalisé sur le modèle de la description, la norme absolue auquel les étudiants doivent se référer est le paysage observé. La description et le dessin ne sont que des normes relatives l'une pour l'autre. Si le dessin est semblable au souvenir, alors la médiation textuelle a été réalisée de manière appropriée. En tant que mode de création visuel, le dessin constitue un point de repère critique à la description textuelle, qui est avant tout une mode de création conceptuel.

Médiation par l'image de promenades inférentielles textuelles

La seconde activité de médiation a lieu lorsque les lecteurs-dessinateurs transposent le texte en image. Cette action de traduction multimodale implique « a major rearticulation of meaning » (Kress, 2010, p. 124). En effet, d'après Kress,

translation is a process in which meaning is moved. It is moved ‘across’, ‘transported’ — from mode to mode ; from one modal ensemble to another ; from one mode in one culture to that ‘same’ mode in another culture — what has been regarded as translation from one ‘language’ to another. (p. 124)

Dans ce cas, la traduction n’est pas une forme de médiation, cependant elle a pour effet de médier à travers les processus intellectuel et émotionnel qui lui sont inhérents les promenades inférentielles des lecteurs-dessinateurs. Selon Éco (1979/1985),

ces échappées hors du texte (pour y revenir riche en butin intertextuel), nous les appelons des *promenades inférentielles*. Et, si la métaphore est désinvolte, c’est que l’on veut justement mettre en relief le geste libre et désinvolte avec lequel le lecteur se soustrait à la tyrannie — et au charme — du texte pour aller en trouver les issues possibles dans le répertoire du déjà-dit. (p. 150).

Autrement dit, la traduction est vectrice de médiation. Elle active des processus cognitifs complexes à travers lesquels les étudiants réalisent un travail synesthésique entre le sens linguistique et le matériel visuel signifiant. Lorsqu’ils traduisent le texte en image, les dessinateurs matérialisent les activités cognitives qu’ils ont engagées dans les processus d’interprétation et de transformation.

Il est à noter, cependant, que les résultats de l’analyse comparative des deux médiums dépendent de deux paramètres circonstanciels :

1. Les compétences des étudiants en dessin. En fonction de leur niveau (débutant, intermédiaire ou avancé) en production visuelle, les étudiants réussissent de manières variables à représenter l’image qu’ils ont construite à partir de la description et, donc, à médier leurs promenades inférentielles. Le temps de discussion leur permet d’opérer des actions de coétayage afin de résoudre des problèmes d’explicitation ou d’interprétation ;
2. Les répertoires expérientiels. En classe de langue étrangère multilingue et multiculturelle, le taux de probabilité que des étudiants partagent le même répertoire d’expériences est faible à moins que ces derniers soient originaires du même pays ou qu’ils cohabitent dans la même zone géographique. En cas de répertoires différents s’instaure au sein du binôme un espace de partage multiculturel. Si l’expérience décrite est partagée, alors il devient aisé pour le lecteur-dessinateur de s’identifier à l’auteur de la description et de produire une traduction analogue.

Dans le deuxième exemple (ex. 2), une étudiante brésilienne d’un niveau débutant en production visuelle a éprouvé des difficultés à traduire en image — observable en figure 2 — le texte que son binôme, un étudiant chinois, lui a



FIGURE 2

Dessin au feutre des calanques de Marseille par une étudiante brésilienne, diplômée en archéologie

donné. D'après l'auteur de la description, l'étudiante brésilienne a dessiné selon « sa imagination » :

- (2) On a regardé la ciel bleue, les arbres et les montagnes des différentes hautes. Grâce à la nature j'ai oublié le bruit de cité et je m'ai immergé dans la mer des arbres et lumières. A la fin de notre tour on est arrivé à une plage magnifique. J'ai douté que je sois dans une peinture. Un bateau a stationné sur la mer. Les gens ont nagé et manifesté les souris⁸.

L'étudiante colombienne a tenté de se mettre à la place de son binôme, cependant l'écriture de ce dernier a rendu le mouvement d'hétérocentration difficile⁹. En effet, il a accordé dans sa description une proportion trop importante à la narration, en dépit de l'organisation spatiale, et a attiré l'attention de son lecteur sur diverses scènes de la vie quotidienne. En effet, au lieu de se focaliser sur une perspective unique, l'étudiante colombienne a créé une représentation narrative (Kress & van Leeuwen, 1996/2006), montrant le chemin

⁸Première version du texte. Elle a été réalisée avant le cours de grammaire et la phase d'autocorrection.

⁹L'hétérocentration est un terme scientifique pour décrire le fait de se mettre à la place de l'autre.

emprunté par le narrateur, sans pour autant le représenter. Ce dernier existe *in absentia* à travers sa description. Ainsi, elle a représenté le mouvement narratif à partir de formes conceptuelles (Kress & van Leeuwen, 1996/2006) — deux flèches — ayant une valeur sémantique interculturelle. Il faut bien sûr prendre en considération le fait que les compétences en dessin de l'étudiante colombienne ne lui ont pas permis d'adopter une perspective complexe prenant en compte la diversité et la beauté du paysage telle qu'elle a été ressentie par l'étudiant chinois. La forme schématique des lignes et la variété des arbres révèlent également que les deux étudiants n'ont pas le même rapport avec les calanques de Marseille.

En l'absence d'empathie, les différences culturelles acquièrent une valeur pédagogique. L'étudiant chinois ne remet pas en question l'interprétation de son interlocutrice ; au contraire, il interroge ses propres choix : « je manque quelques détails dans mon texte. Et j'ai fait le mouvement qui apporte beaucoup de difficultés dans le dessin ». Cet exercice de réécriture multimodale a eu pour effet de déclencher chez lui un processus de conscientisation : l'écriture et la lecture sont des actes de coopérations et « générer un texte signifie mettre en œuvre une stratégie dont fait partie les prévisions des mouvements de l'autre — comme dans toutes stratégies » (Éco, 1979/1985, p. 65). Ces stratégies communicatives sont d'autant plus nécessaires lorsque le lecteur possède un répertoire culturel différent de l'auteur. L'échange des dessins et des descriptions entre les binômes a créé une interaction pluriculturelle inclusive, où chacun des participants est reconnu pour ses différences subjectives et culturelles.

Aussi, la seconde version de la description prend-elle en compte les différences qui ont été mises en exergue par les promenades inférentielles de l'étudiante brésilienne. Ces modifications sont visibles dans le troisième exemple (ex. 3) :

- (3) Le ciel était clair et bleu, comme un joli lac. Les arbres bloquaient l'éblouissante lumière du soleil. Les montagnes de différentes hauteurs montraient la majesté de la nature. Je me suis immergé dans ce parc comme si c'était une peinture à l'huile. A la fin de notre tour, on est arrivé à une plage. Vus de près, les jeunes ont nagé et baigné. Au loin, il y avait la voile à la navigation. Le soleil d'or brillait sur tout. Un canard sauvage a nagé sur la mer bleue comme un miroir. C'était une combinaison intelligente d'or, de bleu et de vert¹⁰.

Les non-dits qui pouvaient altérer la médiation de l'expérience vécue par l'étudiant dans le parc des Calanques à Marseille ont été explicités, ce qui lui a

¹⁰Troisième version du texte, ne présentant aucune correction de la part de l'enseignante.

permis d'appliquer la consigne de manière appropriée et créative, de nuancer sa description à l'aide de figures poétiques et de proposer à l'enseignante un texte cohérent et cohésif d'un niveau supérieur à la première version.

L'image comme agent de remédiation et de développement de littératies écrites

L'analyse comparative des textes et de leur traduction en image ainsi que les questions de guidage ont amené les étudiants à produire une réflexion sur le fonctionnement de la langue. En outre, l'hétérogénéité du corpus tend à montrer que ces réflexions s'ancrent dans le répertoire de compétences et de connaissances existantes des étudiants. Leur progression leur est donc personnelle (Vygotski, 1928–1931/2014, 1997/2019), bien qu'elle dépende en partie du travail en coétayage réalisé en binôme. Les avancées linguistiques réalisées par les étudiants résultent de phases successives de conscientisation, qui ont déclenché des phases de remédiation telles que l'autocorrection et la révision d'hypothèse (Conseil de l'Europe, 2001/2005). En fonction des étudiants, ces phases peuvent être ponctuelles ou être l'objet de réflexions qui dynamisent la réécriture. Ils réalisent donc un travail cognitif complexe où les informations sont traitées de manière hiérarchisée (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019).

Dans le tableau 2 ont été recensés les différents processus conscientisés par les étudiants. Il ne s'agit pas d'une échelle de niveaux de conscience sur le modèle du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001/2005), mais d'une typologie provisoire et non exhaustive des processus de conscientisation que les étudiants ont consignés dans leur questionnaire.

Ainsi que nous le rappelle Husserl (1954/1989),

Aussitôt que l'on commence, au lieu d'être orienté sur les choses, les objets du monde de la vie pour les connaître comme ils sont, à les interroger au contraire sur les modes de leur donation subjectives, je veux dire sur les façons dont un objet, et sur notre exemple un objet de perception, s'offre comme étant et comme étant-tel, aussitôt nous parvenons dans un royaume de découvertes qui se compliquent toujours davantage et qui sont très étonnantes. (p. 180)

Pour saisir l'enjeu de tels processus, il faut analyser le développement des compétences des étudiants. La conscientisation des processus cognitifs par l'intermédiaire de la médiation par l'image des promenades inférentielles des lecteurs-dessinateurs a eu pour effet d'activer des mécanismes de remédiation. Ces derniers forment une activité cognitive à part entière. En effet, elle exige

¹¹Cette typologie prend en compte les réponses des étudiants des groupes-classes 1 et 2.

¹²Certains étudiants s'interrogent sur les techniques qui leur permettraient d'exprimer les émotions dans le dessin.

TABLEAU 2

Typologie des processus conscientisés en vue d'améliorations textuelles¹¹

Types	Processus conscientisés
Limites de la médiation	Difficulté à médier une expérience en langue française. Problème de vocabulaire. Problème de traduction entre la langue source et la langue cible. Prise de conscience des limites des compétences à l'écrit et/ou en dessin.
Problèmes d'interprétation	Divergence de hiérarchisation d'informations entre l'auteur et le lecteur. Partage des erreurs d'interprétation entre les interlocuteurs.
Multimodalité	Les discordances sociosémiotique entre le texte, l'image et la réalité. Difficulté à traduire les émotions décrites par autrui en dessin. ¹²
Altérité et intersubjectivité	Mise au jour des non-dits et sous-entendus textuels à partir du dessin. Difficulté à réduire l'altérité en raison de répertoires de connaissance non partagés. Possibilité d'empathie et d'identification entre les binômes. Disparition dans le dessin de la relation subjectivo-expérientielle décrite dans le texte lorsque les lecteurs s'identifient aux auteurs.

des étudiants qu'ils renouvellent la mise en œuvre des processus de connaissance (Kalantzis & Cope, 2008/2012) en analysant de manière fonctionnelle et comparative textes et images, en conceptualisant par la théorie le fonctionnement en interaction de la langue française et en expérimentant ces nouvelles connaissances en les appliquant à leur texte.

Les activités de remédiation ont été principalement orientées sur la cohésion textuelle, ainsi que sur les systèmes sociosémiotique, sémantique et lexical (Halliday & Hasan, 1976) de la langue française. La conscientisation des problèmes langagiers a permis à chaque étudiant de s'attribuer des objectifs spécifiques de remédiation. Ainsi, sans l'intervention de l'enseignante, les étudiants ont initié des stratégies d'autocorrection en se basant sur la version corrigée de la description et sur les objectifs qu'ils se sont donnés par rapport



FIGURE 3

Dessin au crayon, à la peinture et au stylo d'une vue sur le mont Fuji au Japon par une étudiante colombienne

à leur analyse comparative du texte et de sa traduction en image.

Dans l'exemple 4, un étudiant vietnamien spécialisé en informatique et une étudiante colombienne spécialisée dans la scénographie au théâtre et au cinéma, tous deux du premier groupe-classe, ont ainsi construit un véritable dialogue réflexif. L'étudiante colombienne est la première à s'exprimer dans le questionnaire. Après avoir comparé la description de l'étudiant vietnamien avec son propre dessin visible en figure 3, elle écrit :

- (4) C'était difficile d'imaginer quels sont les membres de sa famille, c'est-à-dire si sa famille est composée pour mère, père, frère, etc. C'était compliqué de dessiner la ville du Japon qu'il a vu ce jour-là, entre la montagne Fuji et sa chambre d'hôtel. En plus, je ne connais pas Japon, donc, j'ai mis détailler de mon imagination et de mes pauvres connaissances de la culture japonais.

En réponse, l'étudiant vietnamien note : « raconter plus coloré, plus précis » et « améliorer ma vocabulaire des couleurs, des sentiments, ma cohérence ». Puis, dans le cinquième exemple, l'étudiante colombienne ajoute, en se référant cette fois-ci au dessin de son binôme présenté en figure 4.

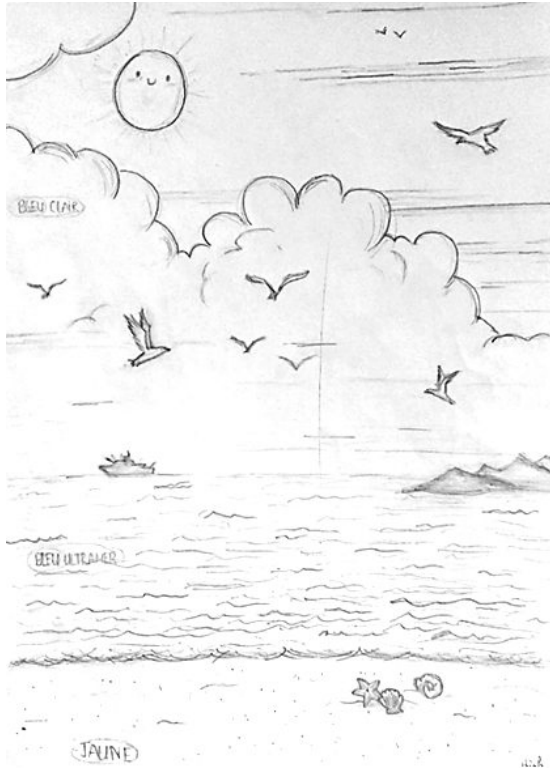


FIGURE 4

Dessin au crayon d'une vue sur la mer depuis le Crotoy, un village au nord de la France par un étudiant vietnamien

- (5) Dans le dessin de la description d'Anh D ?ng je peux mettre plus d'oiseaux à côté de la fenêtre. Et dans mon écrit je peux ajouter que cette plage dont je parle était une longue plage qui m'a donné la sensation d'être la fin du monde. Je peux qui sont les membres de ma famille, car au début je parle au pluriel "nous ...".

La coopération entre les deux étudiants a favorisé la mise en place d'un processus d'autocorrection réflexif et le développement de compétences écrites et visuelles.

Notons par ailleurs qu'en fonction des niveaux établis dans le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001/2005), les étudiants ont tendance à se focaliser sur un ou plusieurs types de remédiation. Par exemple, la majorité des étudiants d'un niveau B1 débutant, intermédiaire et avancé ont élaboré de nouvelles

stratégies d'écriture en interaction, ce qui leur a permis de comprendre que leurs limites en termes d'articulation structuro-sémantique de la langue française faisaient obstacle à leur finesse d'expression. Les étudiants s'orientent progressivement vers des stratégies de médiation et de remédiation poético-culturelle. De même, les étudiants d'un niveau A2 avancé/B1 débutant s'intéressent davantage à l'insuffisance de leur répertoire lexical, qui a engendré des situations où il leur était parfois impossible de trouver le mot adéquat. Par exemple, un étudiant colombien du premier groupe-classe a utilisé le syntagme « une chambre dont les murs étaient du verre » pour désigner un belvédère en verre. L'activité de remédiation apparaît donc nécessaire à la médiation pour renforcer son caractère pédagogique et activer chez les étudiants une réflexion sur la langue.

Pour conclure

Dans cet article, j'ai proposé un cadre théorique et pédagogique hybride entre la pédagogie des multilittératies et la perspective actionnelle dans lequel j'ai discuté la notion de *médiation*. En tant que compétence et activité multimodales, elle joue un rôle clé dans l'émergence d'un espace plurilingue et pluriculturel inclusif. Elle tend à corroborer, ainsi que l'affirment le NLG (Kalantzis & Cope, 2008/2012) et le Conseil de l'Europe (2001/2005, 2018; Coste et al., 1997/2009), que l'inclusion est effective lorsque les différences qui caractérisent le rapport d'altérité sont reconnues et utilisées en classe de manière à favoriser la cohésion sociale et l'apprentissage.

À travers les mises à l'essai en contexte universitaire ont pu être montrés les différents enjeux de la création de ce cadre. D'une part, il apparaît que l'activité de médiation multimodale a permis aux étudiants d'établir un espace pluriculturel inclusif, résultant d'un mouvement d'identification, voire d'empathie avec autrui. D'autre part, il est manifeste que la réduction de l'altérité entre les étudiants les a amenés à prendre conscience du fonctionnement de la communication à travers l'écrit et le dessin. De plus, il est important de noter qu'ils ont développé—en fonction de leurs niveaux—leur compétence à médier à l'écrit et au dessin, à interagir à l'écrit, à identifier et expliciter les sous-entendus textuels, à améliorer la cohésion textuelle en prenant en compte le lecteur, ainsi que leurs stratégies d'apprentissage.

Au-delà de la mise en œuvre de ce dispositif, la question est de savoir si un tel cadre hybride serait fonctionnel dans un contexte différent, tel que la formation des organismes agréés de l'OFII où les apprenants ont une méthode fragile d'apprentissage des langues et un niveau de français débutant. En outre, les restrictions sociales dues à la pandémie de la Covid-19 remettent-elles en cause sa faisabilité ?

Références

- Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adulte. *Savoirs*, 29, 9–44. <https://doi.org/10.3917/savo.029.0009>
- Aden, J. (2008). Introduction. In J. Aden (Éd.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques : créativité, expérience et imaginaire* (pp. 11–13) Le Manuscrit Universitaire.
- Aden, J. (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues. *Éla : Études de linguistique appliquée*, 3(3), 267–284. <https://doi.org/10.3917/ela.167.0267>
- Aden, J. (2013). Apprendre les langues par corps. In Y. Abdelkader, S. Bazile, & O. Fertat (Éds.), *Pour un théâtre-monde : plurilinguisme, interculturalité et transmission* (pp. 109–123). Presses Universitaires de Bordeaux. <https://doi.org/10.4000/books.pub.34763>
- Beacco, J.-C. (2008). Les cultures éducatives et le *Cadre européen commun pour les langues*. *Revue japonaise de didactique du français*, 33(1), 6–18. <https://sjdf.org/pdf/01Beacco.pdf>
- Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation et didactique*, 37(1), 87–100. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1404>
- Berthoz, A. (2004). Physiologie du changement de point de vue. In A. Berthoz & G. Jordland (Éds.), *L'empathie* (pp. 251–275). Odile Jacob.
- Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier. (Ouvrage original publié en 2001) <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Volume complémentaire*. Didier. <https://rm.coe.int/CECRL-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000a). Design for social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Éds.), *Multiliteracies : Literacies learning and the design of social futures* (pp. 203–235). Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2020). *Making sense : Reference, agency and structure in a grammar of multimodal meaning*. Cambridge University Press.
- Cope B., & Kalantzis, M. (Éds.). (2000b), *Multiliteracies : Literacies learning and the design of social futures*. Routledge.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Conseil de l'Europe. (Ouvrage original publié en 1997) <https://rm.coe.int/168069d29c>
- Damasio, A. (2012). *L'Autre moi-même : les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*. Odile Jacob. (Ouvrage original publié en 2010)

- Dillens, A.-M. (2003). Introduction. In A.-M. Dillens (Éd.), *Pluralisme des valeurs. Entre le particulier et l'universel* (pp. 7–10). Presses de l'Université Saint-Louis.
- Éco, U. (1985). *Lector in fabula : le rôle du lecteur, ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Grasset et Fasquelle. (Ouvrage original publié en 1979)
- Gee, J. (2014). *The social mind : Language, ideology, and social practice*. Common Ground. (Ouvrage original publié en 1992)
- Goullier, F. (2007). Le Cadre européen commun de référence pour les langues, instrument de normalisation ou document instrumentalisé pour une normalisation de l'enseignement et de l'évaluation ? *Cahiers de l'APLIUT*, 16, 12–22.
<https://doi.org/10.4000/apliut.1973>
- Halliday, M., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman Group.
- Husserl, E. (1989). *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*. Gallimard. (Ouvrage original publié en 1954)
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Éds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin Books.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Minuit.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *New learning : Elements of a new science education*. Cambridge University Press. (Ouvrage original publié en 2008)
- Kalantzis, M., & Cope, B. (1987). Why we need multicultural education : A review of the “Ethnic disadvantage”. *Occasional Papers Series*, 3, 1–23.
<https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=cmsocpapers>
- Kalantzis, M., & Cope, B. (1989). The experience of multicultural education in Australia : Six case studies. *Occasional Paper Series*, 20, 1–45.
<https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1015&context=cmsocpapers>
- Kress, G.R. (2000). Design and transformation : New theories of meaning. In B. Cope & M. Kalantzis (Éds.), *Multiliteracies : Literacies learning and the design of social futures* (pp. 153–161). Cambridge University Press.
- Kress, G.R. (2010). *Multimodality : A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G.R., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images — The grammar of visual design*. Routledge.
- Mercier, E. (2017). Langues et insertions : pluralité des parcours et des perceptions : Quelle pertinence à l'obligation de formation et d'examen linguistique ? In J. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (Éds.), *The linguistic integration of adult migrants : Some lessons from research/L'intégration linguistique des migrants adultes : les enseignements de la recherche* (pp. 395–402). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-054>
- Ministère de l'éducation (France). (1992). Circulaire n° 92-234 du 19 août 1992 relative à la mise en place des sections européennes dans les établissements du second

- degré. NOR : MENB9250302C [Texte fondateur des sections européennes]. *Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports*, 33 (3 septembre 1992). <https://www.education.gouv.fr/les-sections-europeennes-ou-de-langues-orientales-en-lycee-5048>
- Ministère de l'éducation (France). (2015). Circulaire n° 2015-173 du 20-10-2015 relatif à l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales. NOR : MENE1524876C. MENESR — DGESCO MAF 1. *Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports*, 39 (22 octobre 2015). <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo39/MENE1524876C.htm>
- Ministère de l'intérieur (France). (2016). Loi n° 2016-274 du 7 mars 2016 relative au droit des étrangers en France. NOR : INTX1412529L. *Journal officiel de la république française*, 8 mars 2016. <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Info-ressources/Actualites/L-actu-immigration/La-loi-du-7-mars-2016-relative-au-droit-des-etrangers>
- Ministère de l'intérieur (France). (2019). Arrêté du 27 février 2019 modifiant l'arrêté du 1er juillet 2016 relatif aux formations civique et linguistique prescrites aux étrangers signataires du contrat d'intégration républicaine créé par la loi n° 2016-274 du 7 mars 2016 relative au droit des étrangers en France. *Journal officiel électronique authentifié*, 0050 (février 28, 2019). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038175828>
- Molinié, M. (2019). Réduire le grand écart entre les savoirs : la formation des enseignants de langues à l'épreuve des médiations et des métissages. *Le Français Aujourd'hui*, 204, 1–15. http://www.afef.org/system/files/2019-04/MOLINIE_FA204_EN%20LIGNE.pdf
- Molinié, M., & Moore, D. (Éds.). (2020). Mobilités contemporaines et médiations didactiques [numéro thématique]. *Le français dans le monde : Recherches et applications*, 68.
- New London Group (NLG). (1996). A pedagogy of multiliteracies : Designing social future. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Narcy-Combes, J.-P., & Narcy-Combes, M.-F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues : relier théories et pratiques*. Didier.
- Newfield, D. (2017). Transformation, transduction and the transmodal moment. In C. Jewitt (Éd.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (pp. 100–114). Routledge.
- North, B., & Piccardo, E. (2017). Mediation and the social and linguistic integration of migrants : Updating the CEFR descriptors. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (Éds.), *The linguistic integration of adult migrants : Some lessons from research/L'intégrations linguistique des migrants adultes : les enseignements de la recherche* (pp. 83–98). de Gruyter Mouton. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110477498/html>

- Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII; France). (2019). *Rapport d'activité 2018*. <https://www.ofii.fr/wp-content/uploads/2020/08/RAA-OFII-2018-BD.pdf>
- Pradeau, C. (2018). L'enseignement du français pour les migrants : un champ didactique spécifique ? Analyse croisée de cadres de référence institutionnels et enjeux épistémologiques. *Le Français dans le monde : Recherches et applications*, 63, 156–163.
- Spaëth, V. (2010). Le français au contact des langues : présentation. *Langue française*, 3(3), 3–12. <https://doi.org/10.3917/lf.167.0003>
- Springer, C. (2011, octobre). *Le CECRL : outil de diversification ou de standardisation ?* [Communication]. Colloque international de la SCELLF, Cadre Européen Commun de Référence et Enseignement du Français en Corée ». Université Ajou, Suwon, Corée. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01377900>
- Taylor, C. (2014). Vivre dans le pluralisme. *Esprit*, 10, 22–31. <https://doi.org/10.3917/espri.1410.0022>
- Vygotski, L.S. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. La Dispute. (Ouvrage original publié en 1928–1931)
- Vygotski, L.S. (2019). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad.), suivi de *Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski* par Jean Piaget (5e éd.). La Dispute. (Ouvrage original de Vygotski publié en 1934 ; ouvrage original de Piaget publié en 1962)
- Zagre, A. (2013). *Méthodologie de la recherche en sciences sociales*. L'Harmattan.

“Activizing” the pedagogy of multiliteracies: The dynamic, action-oriented turn with languacultural landscape studies

Olessya Akimenko
oakimenk@sfu.ca
Simon Fraser University

Abstract

In this article, I introduce the approach that I have named languacultural landscape (LCL), which is the advancement of linguistic landscape (LL) used as a pedagogical resource. I draw on the pedagogy of multiliteracies (PoM) and explore the potential of an LCL project to bring PoM in its fullest “critical” sense to plurilingual classrooms. The paper discusses the theoretical foundations of the LCL approach and outlines the differences and similarities between LCL and LL as pedagogical resources. I also provide recommendations on how an LCL project could be conducted in a classroom, based on an LCL research project undertaken by me in my local community. I argue that such a project could be used to not only address students’ understanding of cultural diversity by critically analyzing historical and political contexts of learning, but also as a way to reimagine the reality around them with more egalitarian cultural dynamics in mind.

Key words: languacultural landscape, pedagogy of multiliteracies, plurilingualism, pluriculturalism, critical thinking, multimodal competencies

Résumé

Cet article introduit une approche nommée paysage languaculturel (LCL) qui propose le concept de paysage linguistique (LL) comme ressource pédagogique. S’appuyant sur la pédagogie des multilittératie (PdM), cet article explore le potentiel critique du LCL au sein des classes plurilingues et pluriculturelles. L’article examine les fondements théoriques de l’approche LCL en soulignant les différences et similitudes entre LCL et LL comme ressources pédagogiques. Des recommandations sont présentées pour mener un projet LCL en classe basé sur une expérience menée dans ma communauté locale. J’estime qu’un tel projet, en analysant de manière critique les contextes historiques et politiques de l’apprentissage, permettrait non seulement de renforcer chez les élèves la compréhension de la diversité culturelle, mais il leur permettrait aussi de réimaginer leur réalité dans un esprit plus égalitaire.

Mots-clés: paysage languaculturel, pédagogie des multilittératies, plurilinguisme, pensée critique, compétences multimodales

Introduction

Since the beginning of the 21st century, the world has changed significantly in many areas due to globalization and advancement of technology. These transformations have also impacted approaches to education. At the end of the 20th century, a group of ten educators known as the New London Group (NLG) anticipated some of these transformations by introducing the notion of *multiliteracies* (NLG 1996). NLG described multiliteracies as “the multiplicity of communications channels and media, and the increasing saliency of cultural and linguistic diversity” (p. 63) and stated its aim as to supplement traditional literacy pedagogy by taking into account the aforementioned multiplicity. In particular, they argued that while “mere literacy” typically focuses on language only, a pedagogy of multiliteracies (PoM) looks at multiple modes of representation. The modes of representation can differ across various cultures and contexts, and have diverse cognitive, affective, cultural and social effects. In PoM, language and other modes of meaning as representational resources are not static but are continuously being reconstructed and redesigned by the users to achieve various cultural purposes.

Even though PoM was introduced 25 years ago, the data shows that this approach is still relevant in developing skills needed in the 21st century, and thus is still being discussed by many researchers and educators (see e.g., Ganapathy, 2014; Ganapathy & Kaur, 2013; Harrop-Allin, 2017; Puteh-Behak & Ismail, 2018; Warner & Dupuy, 2018). Multiliteracies research has focused on the implementation of the PoM in diverse learning contexts such as English as an additional/second language (EAL/ESL), drama, music and primary education (Ganapathy & Kaur, 2009; Kaur & Sidhu, 2007; Kulju et al., 2018; Pandian & Balraj, 2010; Ryu, 2011; Tan & Guo, 2010; Tan & McWilliam, 2009). Many of these studies have concentrated on the use of digital technologies and visuals in L1, L2 or EAL classrooms. A considerable proportion of studies have also focused on digital texts, computer software and online games in promoting 21st century literacies (Burke & Hardware, 2015; Cardoso, 2018; Erstad et al., 2007).

However, at the same time, there have been a number of new developments in the field of educational research since PoM was introduced, and therefore it might seem in need of further modification to address these developments. In particular, a concept that has not been addressed much in PoM-related research is that of plurilingualism. Whereas *multilingualism* usually refers to the knowledge of several languages or the co-existence of various languages in a particular society, *plurilingualism* emphasises that an individual’s communicative competence is based on all the knowledge and experience of languages that they possess (Council of Europe, 2001), rather than individual competencies in different languages (Kubota, 2020).

Another concept that has not been sufficiently discussed and addressed in its fullest sense in the studies and implementations of PoM is the notion of *critical*. Cope and Kalantzis in their 2015 book (*A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*) mention that in a pedagogical context “critical” usually refers to either “analyzing functions” (p. 4) or being evaluative of existing relationships of power. Therefore, in PoM, critical means “analyzing text functions and critically interrogating the interests of participants in the communication process” (p. 4). However, if we think more broadly about what critical can mean, we could see that it can be far more than just critical analysis or understanding of the historical, cultural and political contexts of learning. The goal of critical thinking, according to Thomas (1993), is to challenge the “truth” by creating a dialogue about alternative images instead. The act of critique implies that by thinking about and acting upon the world, we are able to change both our subjective interpretations and objective conditions. In this sense, critical refers to not only “a critical awareness of language and discursive practices” (Fairclough, 1995, p. 140), but also a *critical action*.

To bring the aforementioned concepts of the critical action and plurilingualism forward in PoM, I propose an approach that I call *linguacultural landscape* (LCL). This approach extends the concept of *linguistic landscape* (LL) by merging it with the linguistic anthropological concept of *linguaculture* (Agar, 1994, 2008). While there are various definitions of LL, one frequently cited is given by Landry and Bourhis, who describe LL as “the language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings” (Landry & Bourhis, 1997, p. 25). LL has also been defined more broadly as “the study of writing on display in the public sphere” (Coulmas, 2009, p. 14), or “all the language items that are visible in a specified part of the public space” (Cenoz & Gorter, 2008, p. 267). LL research mostly uses photographs of public signage as data to learn about the multiliterate and multilingual ecology of cities (see e.g., Baranova & Fedorova, 2019; Fakhiroh & Rohmah, 2018; Li, 2015; Spolsky, 2009; Tufi & Blackwood, 2016). Some researchers have also explored LLs online, in a form of digital or virtual LLs, in an attempt to expand the concept to linguistic cyberecology (Blommaert & Maly, 2019; Ivkovic & Lotherington, 2009).

A number of studies have focussed on the potential for LL to be used as a pedagogical resource in language teaching (Dressler, 2015; Malinowski et al., 2020; Rowland, 2013; Sayer, 2010) and other subject areas and programs (Dagenais et al., 2009; Hancock, 2012; Li & Marshall, 2020). The researchers have argued that LL can assist students in acquisition of multimodal literacy skills, enable greater awareness and creative analysis around social language use and provide students with information about what languages are prominent and valued in public and private spaces and the social positioning of people

who identify with particular languages. However, not many of such studies have explored LL as a pedagogical resource for PoM (Lozano et al., 2020; Rowland, 2013), especially in a Canadian context.

Linguaculture, with which LL is merged, is a term coined by Michael Agar (1994, 2008), who created it, expanding on Friedrich's (1989) notion of *linguaculture*. While Friedrich describes linguaculture as "a domain of experience that fuses and intermingles the vocabulary, many semantic aspects of grammar, and the verbal aspects of culture" (p. 306), Agar adds that the "language" in linguaculture is about discourse, not merely words and sentences, and the "culture" is about meanings that include but at the same time go far beyond what the dictionary and grammar offer (Agar, 1994, p. 96). Therefore, to highlight this complexity of what the notions of language and culture can embody I use Agar's term as part of my concept of LCL.

The purpose of this article is to explore the potential of an LCL action-oriented research project as a way to bring PoM in its "critical" sense to plurilingual and pluricultural Canadian classrooms. More specifically, in this paper, I first discuss the theoretical framework that LCL draws from and then go through the steps of an independent LCL action-oriented research project that I conducted in 2020. The steps of the research project are based on four elements of PoM: *situated practice*, *overt instruction*, *critical framing* and *transformed practice* (Cope & Kalantzis, 2015; NLG, 1996), with the critical action part extension. This LCL research project could serve as an illustrative example for teachers to replicate in the classrooms.

Pedagogy of multiliteracies and the concept of design

The concept of *design* is particularly important to LCL as a pedagogical approach. NLG (1996) introduced the concept of design as part of PoM, in which teachers and students are viewed as designers of learning processes and environments and, most importantly, as designers of their meanings, identities and social futures. NLG proposes treating any semiotic (i.e., meaning making) activity as a matter of design involving three elements: *available designs*, *designing* and *the redesigned*. Whereas available designs refers to the various semiotic resources available, designing is the process of formulating emergent meaning through "re-presentation and recontextualization" (NLG, 1996, p. 75). This process is not simply a replication or recombination of available designs, but the transformation of available resources to create a new meaning — the redesigned. The latter then becomes a new available design or meaning-making resource. To better visualize this process, see Figure 1.

Through designing and the redesigned, learners can practice their knowledge and skills, analyzing the information obtained from various sources using various semiotic resources, and then transform this knowledge in other social

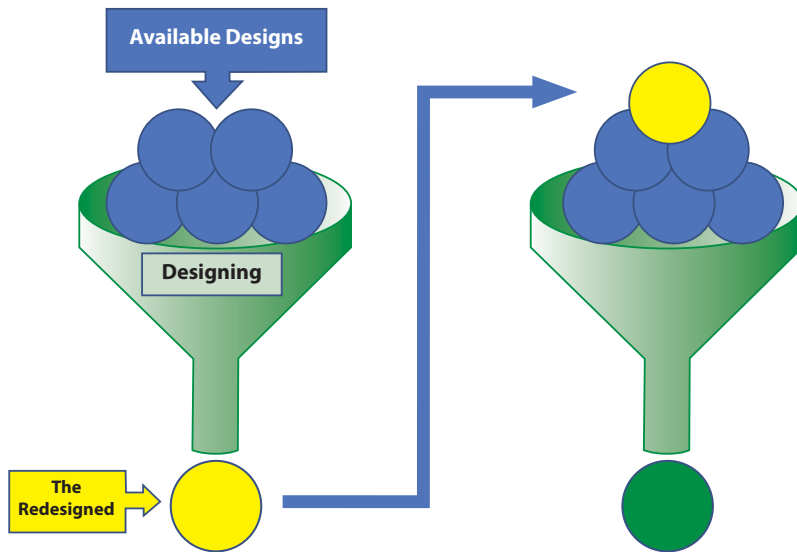


Figure 1

Available designs, designing and the redesigned

settings (Puteh-Behak & Ismail, 2018). Building on this, Cope and Kalantzis (2015) later introduced the learning-by-design pedagogy. Within this pedagogy, teachers become designers as they choose the learning activities, plan the sequence of these activities and reflect on learning outcomes throughout the whole learning process. Learners, on the other hand, by developing conscious awareness of the different kinds of resources available to them, become designers of their own knowledge and take greater control over their learning as knowledge producers/creators.

The concept of design or, more specifically, available designs, designing and the redesigned, is also reflected in the four components central to the implementation of PoM, as previously listed (NLG, 1996). Situated practice draws on one’s experience of meaning-making from different realms, such as the working life, public life and private life (corresponds to the available designs). Overt instruction allows students to develop the metalanguage of design. Usually it is not, merely a direct transmission of knowledge from a teacher, but rather a scaffolding process that helps the learner gain explicit information when necessary, building on the learner’s existing skills and knowledge. Critical framing, in turn, allows the learner to interpret the social context and purpose of designs of meaning (corresponds to the process of designing). In critical framing, students are encouraged to view critically what they have learned

in relation to the context in which the learning activity has taken place. According to NLG (1996), Critical framing is aimed to “help learners frame their growing mastery in practice and conscious control and understanding in relation to the historical, social, cultural, political, ideological, and value-centered relations of particular systems of knowledge and social practice” (p. 88). Last but not least, in transformed practice (or the redesigned stage), students, as meaning-makers, become Designers of social futures, which means that they are facilitated to transfer their newly acquired knowledge to new social or cultural contexts, creating new meanings in the process. These four components (or principles) are not fixed and can go in any order or occur simultaneously. An LCL research project would embody these four components of PoM; however, with an added fifth step of critical action. This process is discussed in more detail in the corresponding section below.

Implementation and effectiveness of PoM in different contexts

Many studies have shown that PoM works well with students of different ethnicities and linguistic abilities (Ajayi, 2011; Burke & Hardware, 2015; Lotherington, 2013; Scull et al., 2013). PoM has been found to improve the academic achievement of non-dominant groups (Cope & Kalantzis, 2013; Ntelioglou, 2011; Pirbhai-Illich, 2010), as it can offer minority students more opportunities through the usage of a wider range of semiotic resources in comparison with traditional forms. Ntelioglou (2011), for example, used drama and PoM to help EAL students improve their acquisition of the second language. The author argued that the drama pedagogy used in this classroom drew on students' personal and cultural experiences in the creation of identity texts and therefore provided room for a situated practice as well as multimodal representations of meaning. This process of creating performance-based identity texts cognitively engaged students, provided room for identity investment and therefore helped many students with their linguistic and social performances. In another study, Kajee (2011) argued that multimodalities can offer EAL students from contexts with a low resource base opportunities for creative meaning-making. In this study, she engaged of a group South African undergraduate EAL students who used semiotic resources such as gestures, native praise poems and PowerPoint presentations to “reconstruct, remake and reshape their own social identities as subjective agents of change through acts of language: written, image, gesture, digital and performed” (p. 250). In a similar way, Danzak (2011) integrated PoM and academic English in a graphic writing project to give her students the opportunity to reflect on their families' immigration experiences.

However, the effectiveness of PoM also seems to depend on the socio-political and socio-cultural context. Some studies have shown that the implementation of multiliteracies was sometimes challenging when it contrasted

with socio-cultural peculiarities of a certain learning context. Tan and Guo (2010), for example, investigated the experiences of a teacher trying to implement the PoM in a Singaporean context, in which learning was heavily based on print materials. Despite seeing certain progress, the teacher still found it quite challenging to implement the multiliteracies approach as the emphasis on multimodality contradicted the focus of national assessment based on print sources. Pandian and Balraj (2010) also discuss a similar issue connected with implementing PoM in an examination-based context in Malaysia. They maintain that one of the challenges they faced in encouraging teachers to teach science using the multiliteracies approach was the fact that the teachers being part of the examination-based culture, preferred to prepare the students for the examination rather than try to apply a multiliteracies approach. This shows that PoM is not a universal tool and that it requires adapting and a certain modification when it is applied in a particular sociopolitical and sociocultural context. Thus, in the following study I discuss the potential of an LCL research project as a way to bring and adapt PoM for plurilingual and pluricultural Canadian classrooms with critical action in mind.

Plurilingualism

The plurilingual approach sees languages as not static but constantly interacting and interrelating, which means that a person can access different parts of their competence to achieve effective communication with a particular interlocutor (Council of Europe, 2001). While multilingualism separates the languages, the plurilingual approach “allows for the interaction and mutual influence of the languages in a more dynamic way” (Canagarajah & Liynage, 2012, p. 50). According to Piccardo and Capron Puozzo (2015), plurilingualism implies a major shift in perspective toward the use of multiple languages as tools for facilitating communication. It also emphasises the agency of language users and the cultural context of all language use (Piccardo, 2016), which makes the notion of plurilingualism particularly important for this study.

According to the Council of Europe (2001), language is not only an important aspect of culture, but also a “means of access to cultural manifestations” (p. 6) Thus, plurilingualism is part of a broader notion of pluriculturalism. An LCL research project would give students an opportunity to work with diverse linguacultural semiotics, building upon and enhancing their plurilingual competence in the process. Due to the arrival of an increasing number of immigrants and refugees from all over the world, Canada has become increasingly plurilingual and pluricultural. LCL could be used to address and build upon students’ understanding of cultural and linguistic diversity, while at the same time bringing PoM into Canadian classrooms.

What does “critical” stand for?

The “critical” label may refer to a variety of approaches or perspectives, such as critiquing and challenging culture and its symbols, participatory research, applied policy research and also political action. However, despite differences, these approaches are “unified by a style of thinking and writing that links the elements of cultural description to social organization, social structure, and action” (Thomas, 1993, p. 32).

In research, the critical paradigm asks the researcher to think how their research findings will affect those studied. The purpose of critical research therefore is not only to describe the world but also to change it (Lin, 2015). As Lin argues, the critical interest thus drives research that can lead to the empowerment of the subordinated groups in society through demystifying educational institutions, practices and policies that produce and reproduce the domination of certain groups in society.

In education, critical thinking can refer to various approaches and can be used for different purposes (see e.g., Ennis, 1989; Hunter, 2014; McPeck, 2017; Weinstein, 1991; Winch, 2006). However, most importantly, according to Thomas (1993), educators should integrate critical thinking into their curriculum to help students examine the conditions of their existence from their own perspective. Critical thinking recognizes that ideas can both control and liberate, and therefore conventional and taken-for-granted conceptions about the world should be challenged in order to move beyond “what is” to “what could be” (p. 21). This is how critical thinking can contribute to community organizing, legislative reform and policy formation.

Therefore, in the LCL approach I am extending the notion of critical to not only critical analysis and evaluation of the relationships of power, but also critical action in order to give students the opportunity to become critical social actors. Thus, students will be able to not only question the reality around them, but also to attempt to change it for the better to create more egalitarian conditions for all cultures in their local context.

Linguacultural landscape as a pedagogical resource

The LCL approach is based on the idea that language and culture are deeply connected. Agar (1994), for example, argues that:

Language, in all its varieties, in all the ways it appears in everyday life, builds a world of meanings. When you run into different meanings, when you become aware of your own and work to build a bridge to the others, ‘culture’ is what you’re up to. Language fills the spaces between us with sound; culture forges the human connection through them. Culture is in language, and language is loaded with culture. (p. 28)

Kecskes (2015) also adds to this that culture is the *originator*, which means that language is rooted in culture and is a carrier as well as reflection of culture. Kecskes argues that “cultural expectations and phenomena that members of a speech community attend to are the main variables that motivate the use of available linguistic means” (p.115). In other words, different languages affect us differently not because of what the language allows us to think but rather due to what that language habitually makes us think about. And this *habitual* aspect is comprised of culture. Hence, language and culture are not just connected, but also co-dependent. As Friedrich (1989) argues, language and culture are tightly intertwined and “constitute a single universe of its own kind, the parts of which are bound at least as much to each other as to anything else outside that universe” (p. 306).

Thus, as we cannot separate language from culture, the term languacultural landscape would be more appropriate for studies that look at the cultural and ideological context that underlies the usage of languages and other semiotic resources on signs. Considering that some LL studies, especially the ones where LL is explored as a pedagogical resource (Burwell & Lenters, 2015; Lozano et al., 2020), look into the cultural and ideological underpinning of the semiotics used on signs, it remains unclear why such studies are still being called “linguistic landscape.”

However, when students hear the term linguistic landscape, is it immediately clear to them from this term that public signage could indicate the cultural dynamics and power relations in the given area? On the other hand, if students were presented with a name that already implies the interconnectedness of language and culture, such as the languacultural landscape, it would make it much easier for them to start thinking about the cultural and ideological underpinning of the usage of various semiotics on public signs.

While an LCL research project might share some common features with an LL research project as a pedagogical resource, such as using photographs of public signage as data, or the analysis, categorization and discussion of the photographed signs, it also differs from it in a number of ways. First, it emphasizes the development of plurilingual competence in students. Second, it is based on the four key elements of PoM (Cope & Kalantzis, 2015; NLG, 1996). And most importantly it involves the critical action part that allows students (student-researchers) to not only recognize that the reality (i.e., languacultural landscape) around them is not to be viewed as something given, but rather something to be questioned and analyzed through an active discourse (Thomas, 1993), but also to reorganize and reimagine this social context with more egalitarian cultural dynamics in mind.

A languacultural landscape research project within the PoM frame

To explore the potential of LCL as a pedagogical resource, I have conducted a small-scale research project myself, drawing on the pedagogical frame of PoM, with the added component of critical action. In the following section, I provide a step-by-step guide based on my experience along with recommendations on how such an LCL research project could be conducted. This LCL research project could further serve as an illustrative example for teachers to use in a variety of educational contexts, such as EAL, social sciences, etc.

LCL and situated practice

This first stage in the research project relates to students' existing knowledge, experience and skills, and corresponds to the situated practice component of PoM. In their discussion of situated practice, Cope and Kalantzis (2015, pp. 4–5) call it “experiencing,” meaning that human cognition is situated and contextual. Situated practice is also what connects school learning and out-of-school experiences of learners. In an LCL research project, during the situated practice stage students are supposed to collect photos of the public signage in their assigned or chosen sociolinguistic context for later analysis (critical framing), application (transformed practice) and critical action. The definition of public signs I am referring to here does not only refer to the road signs, billboards, shop signs and signs on government buildings, but also to any other forms of representation in the public domain, either textual or visual (e.g., graffiti, posters on light posts, advertising signs, warning notices, building names, informative signs about directions or hours of opening, commemorative plaques, etc.). I would suggest choosing the area local to students as they can already have certain insights regarding the cultural and linguistic diversity there.

However, Hancock (2012) argues that it might be hard for students to make sense of the public signs around them or to look at the signage on an ideological level due to their pre-understandings of the world and situatedness in a predominantly monolingual education system. Therefore, I suggest that along with the process of taking photos of public signs, or after it, students should also research the history of the whole area they are looking at, as well as the history and background of individual businesses or entities whose signs they are analysing. This could give students more insight into the underlying ideological underpinning for exiting cultural dynamics and power relations in the area.

As part of my LCL research project, I took a total of 626 photos of all the public signs along Hastings Street in the Hastings-Sunrise area in Vancouver. This site was chosen because, at that time, I had recently become a resident there and wanted to learn more about local cultures. Along with taking photos,

I also looked into the history of the area and statistics regarding the cultural and linguistic composition. Through my research, I have found that Hastings-Sunrise is a warm and diverse community with a rich history. The key assets of the area are its community centres, parks, and open spaces (East Village, n.d.). It is a predominantly residential area, with shops and services mostly situated along Hastings Street. That is why the following study mostly focuses on Hastings Street within the boundaries of Hastings-Sunrise area as the majority of public signage is situated along this street.

In terms of statistics, Hastings-Sunrise is an ethnically diverse area (City of Vancouver, n.d.). According to the Census of 2016 (as cited in Vancouver Early Years Partnership [VEYP], 2019), more than half of the population of Hastings-Sunrise has a non-English “mother tongue,” with Cantonese being the most wide-spread language with 28%. The proportion of Indigenous population in the area has grown almost two-fold since 2011 and stands at 1100 as of 2016, which corresponds to 3.2% of the total population in the area. Visible minorities comprise more than half of the population of the area, with 58.7%. Out of this number, 38.5% is represented by people of Chinese descent, 4.9% by people of Filipino descent and 4.8% by people of Southeast Asian descent, among many other ethnicities. As for immigration, the same report (VEYP, 2019) states that 44.9% percent of the area’s population are immigrants, mostly from China (37%), Vietnam (10%), Hong Kong (10%), the Philippines (8%) and Italy (7%). The majority of immigrants in the area are first-generation immigrants (48.4% out of the total number).

This data has provided me with some important insights in terms of cultural and linguistic dynamics in the Hastings-Sunrise area, as discussed below, which aided me significantly when I was analysing the photographs of public signs. Without this knowledge, I might not have been able to draw the connections between cultural semiotics on signs and the underlying ideologies and power relations (as will be seen in the LCL and critical framing section below). Moreover, the critical action part could have been compromised without all this knowledge. Thus, background research of the area where the public signage is situated is very important in an LCL research project.

LCL and overt instruction

After all the photos of public signs have been collected, the next step is to classify or categorize them for further analysis. However, it might be a difficult task for students who are doing such a research project for the first time. Therefore, Hancock (2012) argues that there is a need to introduce mechanisms to support the reading and examination of public signs at all stages of the process. That is why overt instruction is an important part of an LCL research project. Cope and Kalantzis (2015) refer to overt instruction as *conceptualizing*. They argue

that conceptualizing is not just the teaching of academic concepts, but also a process “in which the learners become active conceptualizers, making the tacit explicit and generalizing from the particular” (p. 4). Thus, overt instruction allows students to develop a metalanguage to describe design elements.

As part of the overt instruction stage, students can be introduced to existing classifications of public signs if they fit the socio-cultural context of the place where the photos were taken. One of such classifications, often used in LL studies, is the division into bottom-up versus top-down public signs (Ben-Rafael et al., 2006; Landry & Bourhis, 1997). Within this classification, private or bottom-up signs include commercial signs on storefronts and business institutions (e.g., retail stores and banks), commercial advertising on billboards and advertising signs displayed in public transport and on private vehicles; while government or top-down signs refer to public signs used by national, regional or municipal governments (e.g., road signs, place names, street names, and inscriptions on government buildings including ministries, hospitals, universities, town halls, schools, metro stations and public parks).

Alternatively, the instructor can provide students with a set of questions to help them classify the public signs and find similarities and differences between them. For example, students can be asked to think about the following questions among others:

- What kind of sign is it (e.g., road sign, shop sign, advertisement, etc.)?
- What is the location of the sign (e.g., along a high street, in a residential area, at the bus stop, etc.)?
- Who is the owner of the sign (e.g., a dentistry, a restaurant, the municipal government, etc.)?
- What audience is the sign intended for?
- What languages and other semiotic resources (e.g., images, pictures, ornaments, etc.) can you see on the sign?
- Why do you think certain languages and semiotic resources are used on the sign?

However, it should also be noted that a list of questions or an already existent classification of public signs provided to students might narrow their perspectives, and thus limit their research output. Therefore, whenever possible students' autonomy in creating their sign's classification should be encouraged. Nevertheless, existing classifications of public signs or guiding questions could still be discussed with students to help them develop their own metalanguage for description of public signage. Ultimately, the teacher should weigh all the alternatives and choose the most appropriate in the given context.

LCL and critical framing

This part corresponds to the critical framing in PoM as it includes students critically analyzing and discussing the photos of public signs that they have collected. As mentioned in the previous section, the first step in the analysis is to put photos of public signage into categories or groups. The next step is to describe what public signs depict and identify connections and patterns across parts of this data set. This analysis can be co-conducted by the teacher and students or by students alone, depending on students’ level, age and experience. However, to encourage students’ autonomy and critical output, I suggest the teacher allow students to attempt the analysis on their own. Alternatively, students can do this research project in groups to increase their research output through collaboration.

Within each category of public signs that they have identified, students then should look at whether the signs are monolingual, bilingual or multilingual/plurilingual, and the amount of information conveyed through each language. They should also observe what culture or cultures the signs seem to represent or be aimed at, and what semiotic resources are used for this. In terms of the textual aspect of public signs, the salience of cultural presence can be conveyed through size, foregrounding, colour, sharpness of definition and other features of the font which make the text in a certain language look more pronounced (Scollon & Scollon, 2003) and thus emphasize the culture or cultures this language is associated with. Thus, students should look at not only what languages are present on public signage in the given category, but also at the way they are inscribed. In terms of images as part of public signs, students should take note of what cultural semiotics these images depict and what message they seem to communicate along with the textual component.

I further illustrate how such an analysis could be performed on the example the LCL research project that I have conducted. In my research project, after reviewing the photos I had taken, I noticed that the majority of signs belonged to private businesses, and therefore I decided to classify the public signage according to the “industries” being represented—healthcare, beauty services, shopping, entertainment, municipal government, eating out (cafes, restaurants and the like), religious, other services and urban artifacts (graffiti and murals). However, before I analysed the public signs representing each identified industry and drew my conclusions, I also decided to summarize the languacultural landscape of the area in general to see if the patterns I found would replicate in any of the industries. This shows that while there is a specific outline for this research project, there is also a certain flexibility to add other components of analysis or approach data a bit differently. For example, instead of taking photos of multiple public signs, students can be asked to analyse just one public sign, but in more depth through, for example multimodal analysis (see Daniels-



Figure 2

Plurilingualism of Hastings-Sunrise

son & Selander, 2016; Godhe & Magnusson, 2017; Jewitt, 2006; Kress, 2003) or with the help of the grammar of visual design approach (see Kress & van Leeuwen, 1996, 2006). Students can also be asked to interview the shop or restaurant owners to find out why they use particular semiotic resources on their signs. This would allow students to add a new angle to their analysis and learn about the actual intentions behind the usage of specific public signage.

In the following section, I highlight some parts of my analysis, illustrating what public signage could tell us about the area in general and about specific industries in particular. The featured industries were chosen based on the saliency of public signage belonging to them.

As can be seen from the public signage (Figure 2), Hastings-Sunrise is a plurilingual and pluricultural area. Several languages can be found on and near the buildings along Hastings Street. English is the most frequently used language on public signs, which is not surprising considering the fact that it is one of the official languages in Canada; and the dominant state language is usually the language for communicating official messages. However, many public signs have Chinese script on them, which could be explained by a significant population of people of Chinese descent living in Hastings-Sunrise (VEYP, 2019). Other languages which are also found on signs, but to a much lesser degree, are Vietnamese, Italian, Japanese, French, Thai and Spanish. This, to some degree, corresponds to the cultural and linguistic composition of area shown in the Census of 2016 (as cited in VEYP, 2019). With regard to the font that is used for the text on public signs, there is a great variety of



Figure 3

Cultural semiotics of public signage in Hastings-Sunrise

patterns in terms of colour, size and overall distinctiveness. For example, in monolingual/plurilingual public signs English and the other language or languages can be the same in font size and colour, but there are also signs where either English or the other language/languages is/are more prominent, written in a larger or more distinctive font. Apart from different languages, the public signage in Hastings-Sunrise also shows an array of other semiotic resources associated with various cultures (Figure 3). However, as can be seen from the further analysis of public signs that represent some of the industries, this diversity is not omnipresent and thus does not necessarily signify egalitarian cultural dynamics in the area.

The healthcare and beauty services are some of the most widely represented industries in the area. Most of the public signs connected with these industries are either monolingual — in English — or bilingual — mostly in English and Chinese. Looking at the public signs belonging to the beauty services industry, it can be noticed that they often show various semiotics usually associated with this sphere, such as coloured nails, jewellery, fashionable haircuts and hair colour, lash extensions, etc. They also mostly show the images of people who could be racialized as White (Figure 4).

However, the owners and personnel working in these establishments are mostly of Asian descent, while the clientele could be ethnically diverse. Therefore, the question arises why mostly images of phenotypically White people are used on the public signage belonging to this industry? The answer could be in the idea that the aesthetic ideal in the beauty industry is often associ-



Figure 4

Public signage in the Beauty “industry”

ated with people who are racialized as White. According to Yip et al. (2019), constructions of beauty tend to be racialized as they reflect the values of particular contexts. Marketing representations of beauty emphasize Western ideals of youth, slimness and Whiteness manifested in, for instance, fair skin and hair texture (Hunter, 2005). This could be partly explained by the historical domination of European and American brands in the beauty industry (Jones, 2011). Magazines such as *Vogue* and *Elle* mostly depict Western standards of beauty, and this can affect individuals who might start to view this beauty as ideal (Yan & Kim, 2014). Thus, the Western beauty standards can spread through media and potentially create a prejudice that non-Western or non-White individuals are less attractive.

The public signs in the healthcare industry tend to have a greater diversity in terms of the colour and size of the text font in different languages, as well as a more significant presence of diverse cultural artifacts. For example, as can be seen from Figure 5, in describing the procedures that one can receive in their clinic, the latter describes their services in both English and Chinese characters. The colour and size of the text font are also the same which shows the equal positioning of these languages in terms of importance. However, the clinic accompanies textual information with the images traditionally associated with Asian cultures, such as the picture of a lotus, small clay pots used for a fire-cupping therapy and a yin-yang sign. This might show that, while the clinic acknowledges the official language (English), it also aims to highlight the cultural distinctiveness of this organization. And in fact, when I researched this clinic, I found that the owner of this company was the pioneer of her indus-



Figure 5

Big Feet acupuncture clinic sign

try, which is high-quality, low-cost reflexology and acupressure services (Big Feet, n.d.). The founder asserts that, when she created her company, many

people did not have correct knowledge and understanding of such services, and thus practitioners did not receive the respect they deserved. Therefore, she worked very hard to create and sustain her company's reputation (Big Feet, n.d.). This shows that the owner did not want to whitewash her business, but instead has promoted the ideas of cultural brand equity. Thus, the presence of diverse cultural semiotic resources could be explained by the symbolic function or symbolic value of these semiotics for the owners, who try to express their cultural identity this way, as well as make others more aware of their cultures' presence in this pluricultural society.

That said, it should be noted that, despite the presence of different cultures and more than half of the population in the area having a non-English mother tongue, still the majority of public signs representing the various industries are monolingual (in English), with little diversity of cultural semiotics. According to Weedon (2004), particular regimes of power inform the discursive fields. She argues that power is "dispersed across a range of social institutions and practices and functions through the discursive constitution of embodied subjects within discourses" (p. 19). Public signage could be perceived as such "embodied subjects within discourses." Thus, the aforementioned situation might be interpreted as an indication of hegemonic discourses and unequal power dynamics pertaining to the area.

As can be seen from this section, analysis is an important part of an LCL research project. In the process of analysis and discussion, as shown above, students can start drawing their conclusions with regard to the public signage in the given area, thus moving to the fourth component of PoM, transformed practice.

LCL and transformed practice

In transformed practice, students apply their knowledge and understanding to create new "texts" and communicate them to an audience (Cope & Kalantzis, 2015). In an LCL research project, an example of such a text could be a PowerPoint presentation, a YouTube video, a poster or any other creative product that students prepare to share the findings and conclusions that they have drawn from the analysis of the given public signage. The students can then present their creative product to their teacher and classmates, or they can share it online (via YouTube, social networking sites, blogs, etc.) so everyone can access it. The teacher can either require students to prepare a specific type of a creative product or allow students to choose the form themselves to further encourage multimodal competencies development.

For my LCL research project, I decided to create an infographic poster where I shared my findings and conclusions regarding the public signage in

the Hastings-Sunrise area (Figure 6).¹

LCL and critical action

For the “critical” angle of this action-oriented research project, students should be asked to redesign a public sign or a group of signs to show what it/they would look like if there were more egalitarian cultural dynamics in the area. Students can then share this redesigned sign as part of their final creative product and explain what they have changed in or added to the public sign or signs and why. After redesigning their public signs, students could also be encouraged to post them in their blogs or on networking sites to further contribute to exposing and subverting the existing unequal power dynamics in their socio-linguistic context.

As part of my LCL research project, I decided to redesign a flower shop sign so it would reflect the cultural diversity of the area (Figure 7). I added the translation of the words on the sign in Chinese, Italian and Vietnamese, thus highlighting three most widely represented cultures in Hastings-Sunrise. I aimed to have the same size font for all languages on this public sign to show the equal importance of all cultures in the area. I also added other semiotic resources associated with the aforementioned cultures. In particular, I incorporated in the sign the pictures of lotus flowers (commonly associated with Chinese and other Asian cultures), flowering vines (usually associated with Italian culture) and roses and orchids (typically associated with Vietnamese and other Asian cultures).

Pedagogical benefits of an LCL research project

There are several potential pedagogical benefits to doing a student-led LCL research project. First, this research project promotes learner autonomy through student-centred activities. This corresponds to Dewey’s (1938/1986) idea of learning from experience as students build their own understanding of societal pluriculturalism as well as cultural dynamics in the given area through their exploration of LCL. Students also develop and extend their plurilingual competency in the process as they work with various languages and cultural semiotics.

Furthermore, an LCL research project can give students an opportunity to learn more about cultures in their area, thus connecting the classroom with local communities. This also allows students to get to know better the area where they live. Another advantage is that, while participating in this research project, students can bring up their own cultural knowledge, practice their criti-

¹ The infographic poster (Figure 6) was created with the help of Canva, a free graphic design platform (<https://www.canva.com>).



Figure 6

LCL analysis of Hastings-Sunrise: Findings and conclusions



Figure 7

The original flower shop sign (top) and the redesigned flower shop sign (bottom)

cal thinking skills and acquire multimodal competencies, which are all integral parts of PoM. Within the PoM frame, students can have the opportunity to use various linguistic and semiotic resources to (co)construct new meanings as part of their LCL research projects.

However, the most important benefit of an LCL research project as a pedagogical resource is that it can allow students to become critical researchers, who not only look into historical and ideological underpinnings of public signs and question the existing power imbalance in the area, but also work towards the promotion of more egalitarian cultural dynamics in their sociocultural context.

Conclusion

I merged LCL with the pedagogy of multiliteracies (PoM) to create an action-oriented pedagogical approach that could be used to not only address and build upon students' understanding of cultural and linguistic diversity by critically analyzing historical, cultural and political contexts of learning, but also as a way to imagine how the visible semiotics around them would look with a more egalitarian cultural representation through redesigning the signage in this given area. Thus, LCL could allow students to take an activism stance and become critical researchers who work towards changing unequal power relations in the society. In this process the students would also build their plurilingual competence as LCL would allow them to not just practice critical thinking, but also bring their own cultural knowledge and interpretation into the dialogue.

The LCL action-oriented research project that I have conducted and described here can be used as an illustrative example for a classroom project; however, it could also be adapted for a particular subject area (e.g., social studies, EAL/ESL, etc.) or student level (e.g., grade 9, 12, etc.). Within this research project, students should also be encouraged to identify their own connections between patterns of meaning derived from public signs and come up with their own categories for the analysis of photos of public signs that they have collected, as the ones that I have illustrated in my research project might not be suitable for all sociocultural contexts. There is also a great flexibility in how the final product of this research project could look; however, it should always include the critical action part, as it is the most important aspect of such a project.

Acknowledgments

The author would like to express her deep gratitude to Dr. Angel M.Y. Lin and Dr. Ena Lee for their enthusiastic encouragement and useful critiques of this research work. She would also like to sincerely thank the reviewers and editors for their great work and feedback.

References

- Agar, M. (1994). *Language shock: Understanding the culture of conversation*. William Morrow.
- Agar, M. (2008). A linguistics for ethnography: Why not second languaculture learning and translation? *Journal of Intercultural Communication*, 16.
- Ajayi, L. (2011). A PoM: Exploring semiotic possibilities of a Disney video in a third grade diverse classroom. *The Urban Review*, 43(3), 396–413.
<https://doi.org/10.1007/s11256-010-0151-0>

- Baranova, V., & Fedorova, K. (2019). ‘Invisible minorities’ and ‘hidden diversity’ in Saint-Petersburg’s linguistic landscape. *Language & Communication*, 68, 17–27. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2018.10.013>
- Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Hasan Amara, M., & Trumper-Hecht, N. (2006). Linguistic landscape asymbolic construction of the public space: The case of Israel. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 7–30. <https://doi.org/10.1080/14790710608668383>
- Big Feet. (n.d.). *About us*. <https://bigfeet.ca/about-us>
- Blommaert, J., & Maly, I. (2019). Invisible lines in the online-offline linguistic landscape. *Tilburg Papers in Culture Studies*. Article e223. <https://research.tilburguniversity.edu/en/publications/invisible-lines-in-the-online-offline-linguistic-landscape>
- Burke, A., & Hardware, S. (2015). Honouring ESL students’ lived experiences in school learning with PoM. *Language, Culture and Curriculum*, 28(2), 143–157. <https://doi.org/10.1080/07908318.2015.1027214>
- Burwell, C., & Lenters, K. (2015). Word on the street: Investigating linguistic landscapes with urban Canadian youth. *Pedagogies: An International Journal*, 10(3), 201–221. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2015.1029481>
- Canagarajah, S., & Liynage, I. (2012). Lessons from pre-colonial multilingualism. In M. Martin Jones, A. Blackledge, & A. Creese (Eds.), *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 49–65). Routledge.
- Cardoso, S. (2018). New technologies, multiple literacies and teaching English as a foreign language. *e-TEALS*, 8(1), 1–26. <https://doi.org/10.2478/eteals-2018-0001>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2008). The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46(3), 267–287. <https://doi.org/10.1515/IRAL.2008.012>
- City of Vancouver. (n.d.). *Hastings-Sunrise*. <https://vancouver.ca/news-calendar/hastings-sunrise.aspx>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2013). Towards a new learning: The scholar social knowledge workspace, in theory and practice. *E-learning and Digital Media*, 10(4), 332–356. <https://doi.org/10.2304/elea.2013.10.4.332>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2015). *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. Springer.
- Coulmas, F. (2009). Linguistic landscaping and the seed of the public sphere. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (pp. 13–24). Routledge.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/16802fc1bf>

- Dagenais, D., Moore, D., Sabatier, C., Lamarre, P., & Armand, F. (2009). Linguistic landscape and language awareness. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (pp. 253–269). Routledge.
- Danielsson, K., & Selander, S. (2016). Reading multimodal texts for learning—A model for cultivating multimodal literacy. *Designs for learning*, 8(1), 25–36. <http://doi.org/10.16993/df1.72>
- Danzak, R.L. (2011). Defining identities through multiliteracies: ELL teens narrate their immigration experiences as graphic stories. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 55(1), 187–196. <https://doi.org/10.1002/JAAL.00024>
- Dewey, J. (1986). Experience and education. *The Educational Forum*, 50(3), 241–252. (Original work published 1938) <https://doi.org/10.1080/00131728609335764>
- Dressler, R. (2015). Signgeist: Promoting bilingualism through the linguistic landscape of school signage. *International Journal of Multilingualism*, 12(1), 128–145. <https://doi.org/10.1080/14790718.2014.912282>
- East Village, The. (n.d.). *Our history: Our two unique and historically significant neighbourhoods*. <https://www.eastvillagevancouver.ca/our-history/>
- Ennis, R.H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational researcher*, 18(3), 4–10. <https://doi.org/10.3102/0013189X018003004>
- Erstad, O., Gilje, Ø., & de Lange, T. (2007). Re-mixing multimodal resources: multiliteracies and digital production in Norwegian media education. *Learning, Media and Technology*, 32(2), 183–198. <https://doi.org/10.1080/17439880701343394>
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis*. Longman.
- Fakhiroh, Z., & Rohmah, Z. (2018). Linguistic landscape in Sidoarjo City. *NOBEL: Journal of Literature and Language Teaching*, 9(2), 96–116. <https://doi.org/10.15642/NOBEL.2018.9.2.96-116>
- Friedrich, P. (1989). Language, ideology, and political economy. *American Anthropologist*, 91(2), 295–312. <https://doi.org/10.1525/aa.1989.91.2.02a00010>
- Ganapathy, M. (2014). Using multiliteracies to engage learners to produce learning. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 4(6), 410–422. <https://doi.org/10.17706/IJEEEE.2014.V4.355>
- Ganapathy, M., & Kaur, S. (2009, April 22–24). *Multiliteracies in ESL teaching* [Conference presentation]. 4th International English Language Teaching Conference, Penang, Malaysia.
- Ganapathy, M., & Kaur, S. (2013). Engaging ESL students in the writing classroom through the multiliteracy approach. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 21(2), 547–568. https://www.researchgate.net/publication/266618064_Engaging_ESL_Students_in_the_Writing_Classroom_through_the_Multiliteracy_Approach

- Godhe, A-L., & Magnusson, P. (2017). Multimodality in language education — Exploring the boundaries of digital texts. In W. Chen et al. (Eds.), *Proceedings of the 25th International Conference on Computers in Education* (pp. 845–854). Asia-Pacific Society for Computers in Education.
- Hancock, A. (2012). Capturing the linguistic landscape of Edinburgh: A pedagogical tool to investigate student teachers’ understandings of cultural and linguistic diversity. In C. Hélot, M. Barni, R. Janssens, & C. Bagna (Eds.), *Linguistic landscapes, multilingualism and social change* (pp. 249–266). Peter Lang.
- Harrop-Allin, S. (2017). Multimodality and the multiliteracies pedagogy: “Design” and “recruitment” in South African children’s musical games. *Journal of Research in Music Education*, 65(1), 25–51. <https://doi.org/10.1177/0022429417694874>
- Hunter, D. (2014). *A practical guide to critical thinking*. Wiley.
- Hunter, M.L. (2005). *Race, gender, and the politics of skin tone*. Routledge.
- Ivkovic, D., & Lotherington, H. (2009). Multilingualism in cyberspace: Conceptualising the virtual linguistic landscape. *International Journal of Multilingualism*, 6(1), 17–36. <https://doi.org/10.1080/14790710802582436>
- Jewitt, C. (2006). *Technology, literacy and learning: A multimodal approach*. Routledge.
- Jones, G. (2011). Globalization and beauty: A historical and firm perspective. *EurAmerica*, 41(4), 885–916. <https://doi.org/10.7015/JEAS.201112.0885>
- Kajee, L. (2011). Multimodal representations of identity in the English-as-an-additional-language classroom in South Africa. *Language, Culture and Curriculum*, 24(3), 241–252. <https://doi.org/10.1080/07908318.2011.610896>
- Kaur, S., & Sidhu, G.K. (2007). Using the multiliteracies approach to promote English literacy in higher education. *Asian Journal of University Education*, 3(1), 112–132. <http://ir.uitm.edu.my/id/eprint/323>
- Keckes, I. (2015). Language, culture, and context. In F. Sharifian (Ed.), *The Routledge handbook of language and culture* (pp. 113–128). Routledge.
- Kress, G.R. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Kress, G.R., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). Routledge.
- Kubota, R. (2020). Promoting and problematizing multi/plural approaches in language pedagogy. In S.M.Ch. Lau & S. Van Viegen (Eds.), *Plurilingual pedagogies: Critical and creative endeavors for equitable language in education* (pp. 303–321). Springer.
- Kulju, P., Kupiainen, R., Wiseman, A.M., Jyrkiäinen, A., Koskinen-Sinisalo, K.L., & Mäkinen, M. (2018). A review of PoM in primary classrooms. *Language and Literacy*, 20(2), 80–101. <https://doi.org/10.20360/langandlit29333>

- Landry, R., & Bourhis, R.Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16, 23–49. <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>
- Li, J., & Marshall, S. (2020). Engaging with linguistic landscaping in Vancouver's Chinatown: A pedagogical tool for teaching and learning about multilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(8), 925–941. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1422479>
- Li, S. (2015). English in the linguistic landscape of Suzhou. *English Today*, 31(1), 27–33. <https://doi.org/10.1017/S0266078414000510>
- Lin, A.M.Y. (2015). Researcher positionality. In F.M. Hult & D.C. Johnson (Eds.), *Research methods in language policy and planning: A practical guide* (pp. 21–32). John Wiley & Sons.
- Lotherington, H. (2013). Creating third spaces in the linguistically heterogeneous classroom for the advancement of plurilingualism. *TESOL Quarterly*, 47(3), 619–625. <https://doi.org/10.1002/tesq.117>
- Lozano, M.E., Jiménez-Caicedo, J.P., & Abraham, L.B. (2020). Linguistic landscape projects in language teaching: Opportunities for critical language learning beyond the classroom. In D. Malinowski, H.H. Maxim, & S. Dubreil (Eds.), *Language teaching in the linguistic landscape: Mobilizing pedagogy in public space* (pp. 17–42). Springer.
- Malinowski, D., Maxim, H.H., & Dubreil, S. (2020). *Language teaching in the linguistic landscape: Mobilizing pedagogy in public space*. Springer.
- McPeck, J. (2017). *Critical thinking and education*. Routledge.
- 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>
- Ntelioglou, Y.B. (2011). But why do I have to take this class? The mandatory drama-ESL class and PoM. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 595–615. <https://doi.org/10.1080/13569783.2011.617108>
- Pandian, A., & Balraj, S. (2010). Driving the agenda of Learning by Design in science literacy in Malaysia. *E-Learning and Digital Media*, 7(3), 301–316. <https://doi.org/10.2304/elea.2010.7.3.301>
- Piccardo, E. (2016). Plurilingualism: Vision, conceptualization, and practices. In P. Trifonas & T. Aravossitas (Eds.), *Handbook of research and practice in heritage language education* (pp. 207–225). Springer.
- Piccardo, E., & Capron Puozzo, I. (2015). From second language pedagogy to the pedagogy of 'plurilingualism': A possible paradigm shift?/De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme: un changement de paradigme possible? *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 71(4), 317–323. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/86>

- Pirbhai-Illich, F. (2010). Aboriginal students engaging and struggling with critical multiliteracies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(4), 257–266. <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.4.3>
- Puteh-Behak, F., & Ismail, I.R. (2018). Multiliteracies project approach: Dated or a worthy learning tool? *GEMA Online Journal of Language Studies*, 18(2), 312–334. <http://doi.org/10.17576/gema-2018-1802-20>
- Rowland, L. (2013). The pedagogical benefits of a linguistic landscape project in Japan. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(4), 494–505. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.708319>
- Ryu, D. (2011). Non-native English speakers’ multiliteracy learning in beyond-game culture: A sociocultural study. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 7(2), 231–243. https://jolt.merlot.org/vol7no2/ryu_0611.pdf
- Sayer, P. (2010). Using the linguistic landscape as a pedagogical resource. *ELT journal*, 64(2), 143–154. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp051>
- Scollon, R., & Scollon, S.W. (2003). *Discourses in place: Language in the material world*. Routledge.
- Scull, J., Nolan, A., & Raban, B. (2013). Young learners: Interpreting literacy practice in the preschool years. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 36(1), 38–47.
- Spolsky, B. (2009). Prolegomena to a sociolinguistic theory of public signage. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (pp. 33–47). Routledge.
- Tan, J.P.-L., & McWilliam, E.L.M. (2009). From literacy to multiliteracies: Diverse learners and pedagogical practice. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 213–225. <https://doi.org/10.1080/15544800903076119>
- Tan, L. & Guo, L. (2010). From print to critical multimedia literacy: One teacher’s foray into new literacies practices. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(4), 315–324. <https://doi.org/10.1598/JAAL.53.4.5>
- Thomas, J. (1993). *Doing critical ethnography* (Vol. 26). Sage.
- Tufi, S., & Blackwood, R.J. (2016). *The linguistic landscape of the Mediterranean: French and Italian coastal cities*. Springer.
- Vancouver Early Years Partnership (VEYP). (2019, January). *Vancouver Demographic Report —Hastings-Sunrise*. http://earlylearning.ubc.ca/media/yvr_demographic_profiles/hastings-sunrise_demographic_report_final_07jan2019.pdf
- Warner, C., & Dupuy, B. (2018). Moving toward multiliteracies in foreign language teaching: Past and present perspectives... and beyond. *Foreign Language Annals*, 51(1), 116–128. <https://doi.org/10.1111/flan.12316>
- Weedon, C. (2004). *Identity and culture: Narratives of difference and belonging*. McGraw-Hill Education (UK).

- Weinstein, M. (1991). Critical thinking and education for democracy. *Educational Philosophy and Theory*, 23(2), 9–29.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.1991.tb00129.x>
- Winch, C. (2006). *Education, autonomy and critical thinking*. Routledge.
- Yan, Y., & Kim, B. (2014). The globalization of beauty: How is ideal beauty influenced by globally published fashion and beauty magazines? *Journal of Intercultural Communication Research*, 43(3), 194–214.
<https://doi.org/10.1080/17475759.2014.917432>
- Yip, J., Ainsworth, S., & Hugh, M.T. (2019). Beyond whiteness: Perspectives on the rise of the Pan-Asian beauty ideal. In G.D. Johnson, K.D. Thomas, A.K. Harrison, & S.A. Grier (Eds.), *Race in the marketplace* (pp. 73–85). Palgrave Macmillan.

Méta-analyse du texte fondateur du NGL /

Meta-analysing the NLG's founding text

*Amal Boultif, Myra Deraïche, Simon Collin,
Francis Bangou, Jean-François Boutin,
& Nathalie Lacelle*

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.tcpress.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.

Liste des évaluateurs / List of reviewers

Monique Bournot-Trites, University of British Columbia
Caroline Dault, Bishop's University
Ryan Deschambault, University of British Columbia
Patricia Duff, University of British Columbia
Angelica Galante, McGill University
Lesley Gourlay, University College of London
Marie-Josée Hamel, Université d'Ottawa
Tetsuo Harada, Waseda University
Catherine Jeanneau, University of Limerick
Sunny Lau, Bishop's University
Rae Jui-Ping Lin, Providence University
Tom Morton, Autonomous University of Madrid
Bernadette O'Rourke, University of Glasgow
Evelyne Rosen Reinhardt, Université de Lille
Jérémie Séror, Université d'Ottawa
Phoebe Siu, The Hong Kong Polytechnic University
Andrea Sterzuk, University of Regina
Shelley Taylor, Western University
Paul Thibault, University of Agder
Zhongfeng (Eric) Tian, University of Texas at San Antonio
Keith Tong, The Hong Kong University of Science and Technology
Marianne Turner, Monash University
Min Wang, St-John's University
Meike Wernicke, University of British Columbia

Numéros antérieurs des *Cahiers de l'ILOB* /
Past issues of the *OLBI Working Papers*

Vol. 1, 2010

*L'apprentissage d'une langue en situation formelle ou informelle d'immersion /
Language immersion as formal and informal learning*

Vol. 2, 2011

*Plurilinguismes individuels et communautés multilingues /
Individual Plurilingualism and multilingual communities*

Vol. 3, 2011

*Politiques linguistiques — réflexion sur la recherche et ses applications /
Language policy: Reflections on research and its applications*

Vol. 4, 2012

*L'évaluation dans un contexte de mouvance individuelle et sociétale /
Evaluation in the context of individual and global mobility*

Vol. 5, 2013

*Pratiques innovantes en apprentissage des langues assisté par ordinateur /
Innovative practices in computer-assisted language learning*

Vol. 6, 2014

*L'immersion en français au niveau universitaire /
French immersion at the university level*

Vol. 7, 2015

*Littératies et autonomie des apprenants avancés de langue(s) /
Literacies and autonomy of the advanced language learner*

Vol. 8, 2017

*Bilingue dès la naissance : processus, pédagogie et politique /
Bilingual from birth: Process, pedagogy and policy*

Vol. 9, 2018

*Dispositifs d'immersion universitaire au Canada /
University-level immersion environments in Canada*

Vol. 10, 2019

*Translanguaging : opportunités et défis dans un monde globalisé /
Translanguaging: Opportunities and challenges in a global world*

Vol. 11, 2021

*Multilittératies et pédagogies plurilingues au 21e siècle /
Multiliteracies and plurilingual pedagogies in the 21st century*

Les *Cahiers de l'ILOB* est une publication avec comité de lecture de l'Institut des langues officielles et du bilinguisme (ILOB) et de son Centre canadien d'études et de recherche en bilinguisme et aménagement linguistique (CCERBAL).

Les textes publiés dans les *Cahiers* couvrent les domaines de spécialisation reliés à l'enseignement et acquisition des langues secondes, aux nouvelles technologies liées à l'enseignement des langues, à l'évaluation des compétences linguistiques, à l'aménagement linguistique en matière de bilinguisme individuel et sociétal, aux langues officielles, ainsi qu'à toute autre thématique touchant à ces domaines et pour toutes les langues.

uottawa.scholarsportal.info/ojs/index.php/ILOB-OLBI/index

Consignes à l'intention des auteurs :

Les *Cahiers* invitent les auteurs à soumettre tout article inédit portant sur les domaines pertinents à cette publication. Les consignes complètes sont disponibles à ccerbal.uottawa.ca/sites/ccerbal.uottawa.ca/files/consignes_cahier_1.pdf. Prière de soumettre les textes en ligne à l'adresse indiquée ci-dessus. Prière de contacter Catherine Levasseur, Rédactrice en chef des *Cahiers de l'ILOB*, à l'adresse suivante : cilob@uottawa.ca.

Licence :

Les auteurs qui publient avec les *Cahiers de l'ILOB* acceptent les termes suivants :

- Les auteurs conservent le droit d'auteur et accordent à la revue le droit de première publication, l'ouvrage étant alors disponible simultanément, sous la licence *Licence d'attribution Creative Commons* permettant à d'autres de partager l'ouvrage tout en reconnaissant la paternité et la publication initiale dans cette revue.
- Les auteurs peuvent conclure des ententes contractuelles additionnelles et séparées pour la diffusion non exclusive de la version imprimée de l'ouvrage par la revue (par ex., le dépôt institutionnel ou la publication dans un livre), accompagné d'une mention reconnaissant la publication initiale dans cette revue.
- Les auteurs ne soumettront pas simultanément le même travail pour publication à plus d'une revue spécialisée à la fois.

The *OLBI Journal* is a peer-reviewed publication of the Official Languages and Bilingualism Institute (OLBI) and its Canadian Centre for Studies and Research on Bilingualism and Language Planning (CCERBAL).

Articles published in the *Journal* address issues linked to questions of second language acquisition and language teaching, new technologies related to language instruction, language assessment, linguistic and social aspects of individual and societal bilingualism, language policy and planning, official languages, and any other topics related to the above fields in all languages.

Guidelines for Authors:

The *Journal* welcome submission of previously unpublished articles that address issues relevant to this publication. Complete guidelines can be accessed at ccerbal.uottawa.ca/sites/ccerbal.uottawa.ca/files/guidelines_papers_0.pdf. Please submit manuscripts on-line at the above address. Questions can be sent to Catherine Levasseur, Editor-in-chief of the *OLBI Journal*, at the following address: cilob@uottawa.ca.

License:

Authors who publish with the *OLBI Journal* agree to the following terms:

- Authors retain copyright and grant the *OLBI Journal* (OLBIJ) right of first publication with the work simultaneously licensed under a *Creative Commons Attribution License* that allows others to share the work with an acknowledgment of the work's authorship and initial publication in the OLBIJ.
- Authors are able to enter into separate, additional contractual arrangements for the non-exclusive distribution of the OLBIJ's published version of the work (e.g., post it to an institutional repository or publish it in a book), with an acknowledgment of its initial publication in the OLBIJ.
- Authors will not simultaneously submit the same piece of work for possible publication to more than one academic journal at a time.


Couverture/Cover: Fenwick Graphics, Carleton Place, ON
Mélanie Cossette (conception originale/original design)

Éditeur/Publisher: Marquis Imprimeurs, Cap-Saint-Ignace, QC
Mise en page/Typesetting: Carleton Production Centre, Ottawa, ON

ISSN 1923-2489

Dépôt légal/Legal Deposit

Bibliothèque et Archives Canada. / Library and Archives Canada.

© Auteur(e)s/Authors 

Imprimé au Canada / Printed in Canada

Toutes les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement les vues de l'ILOB, du CCERBAL ou de l'Université d'Ottawa.

All opinions expressed in this publication are those of the authors and do not necessarily represent the views of the OLBI, CCERBAL or the University of Ottawa.