



Littératie et multimodalité ici & là-bas... En réponse à Diane Dagenais

Martine Marquilló Larruy

► To cite this version:

Martine Marquilló Larruy. Littératie et multimodalité ici & là-bas... En réponse à Diane Dagenais. Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle, 2012, 9 (2), pp.47-87. halshs-01500613

HAL Id: halshs-01500613

<https://shs.hal.science/halshs-01500613>

Submitted on 3 Apr 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Littératie et multimodalité ici & là-bas...

En réponse à Diane Dagenais

Martine Marquilló Larruy

Université de Poitiers, EA 3816 FoReLL

Résumé

L'expression "littératie multimodale" n'est pas usitée en France. Dans cette réaction à la communication de Diane Dagenais, je rappelle d'abord les raisons qui ont rendu délicate l'acclimatation de la notion de littératie dans le contexte hexagonal français. Je m'intéresse ensuite au débat qui confronte les tenants d'une littératie conçue comme une "technologie de l'intellect" et ceux qui donnent la prééminence aux conditions sociales de son ancrage. L'évocation de recherches conduites dans le contexte guyanais ou africain permet de montrer comment de jeunes chercheurs s'approprient de manière nuancée cette notion. La multimodalité, en France, se trouve majoritairement traitée par le champ des sciences de l'information et de la communication et celui de la didactique des nouvelles technologies. Je m'appuie sur l'exemple du passage de l'image à l'infographie pour évoquer la richesse des mutations permises par les technologies numériques aujourd'hui mais aussi la difficulté d'interprétation et de manipulation de ces nouveaux textes. Je termine par trois exemples qui illustrent la manière dont la multimodalité se trouve investie dans une formation de futurs enseignants de français langue étrangère. Bien que littératie et multimodalité renvoient, de part et d'autre de l'Atlantique, à des découpages disciplinaires différents, que ce soit dans le domaine de l'anthropologie de l'écriture, celui de la didactique des langues ou celui des "nouvelles" technologies, le dialogue existe, toujours fructueux, à propos de préoccupations qui sont, elles, communes.

Mots-Clés

littératie, plurilittératies, anthropologie de l'écriture, multimodalité, multimédias, didactique des langues

Resümee

Der Begriff „Multimodale Informationskompetenz (littératie multimodale)" ist in Frankreich nicht gebräuchlich. In dieser Reaktion auf den Vortrag von Diane Dagenais komme ich zuerst auf die Gründe zurück, die die Einführung des Begriffs „littératie (vom englischen literacy)" in den französischen Kontext kompliziert haben. Anschließend widme ich mich dem Konflikt, der die Anhänger der Informationskompetenz als eine Art „Technologie des Intellekts" und diejenigen, die seiner sozialen Verankerung den Vorrang geben, gegenüberstellt. Des weiteren zeigen Forschungen in Guyana und Afrika, wie junge Forscher sich den Begriff auf nüanzierte Weise aneignen. In Frankreich wird die Multimodalität hauptsächlich im Bereich der Kommunikations- und Informationswissenschaften oder der Didaktik der Informationstechnologien erforscht. Ich stütze mich auf den Übergang vom Bild zur Infografik um auf den Formenreichtum hinzuweisen, den das digitale Zeitalter erlaubt, aber auch auf die Schwierigkeiten, diese neuen Texte zu interpretieren und zu behandeln. Ich beende meinen Artikel mit drei Beispielen, die die Art und Weise verdeutlichen wie die Mulimodalität Eingang in den Studiengang Französisch für Fremdsprachler (FLE) gefunden hat. Obwohl „litteratie" und „Mulitimodalität" diesseits und jenseits de Atlantiks auf andere Disziplinen und interdisziplinäre Unterscheidungen verweisen, ob es sich um Anthropologie oder Schrift handelt, Sprachdidaktik oder Informationstechnologie, führen wie einen oft fruchtbaren Dialog, denn die Problematik bleibt die gleiche.

1. Introduction

En guise d'introduction à cette réaction au texte de Diane Dagenais, je vais évoquer une anecdote qui me semble toutefois significative : lorsque Muriel Molinié et Danièle Moore, que je remercie au passage de cette stimulante invitation, m'ont proposé le thème de cette intervention, je ne connaissais de "multimodal" que la gare de Poitiers qui s'est transformée récemment en *pôle multimodal* : ce qualificatif caractérisant la réunion en un même lieu d'un parking, d'une gare routière, d'une station de taxis, de bureaux, d'un centre de conférences et d'expositions... Une recherche plus poussée sur internet, m'a tout de même fait découvrir que ce que je prenais pour une hyperbole un peu pompeuse de notre Maire, correspondait en fait, en géographie humaine, à une notion parfaitement documentée : de nombreux articles scientifiques, des maîtrises, des thèses ont été publiés sur le sujet. La multimodalité renvoie donc, ici, à la mobilité des citoyens. Le géographe Stéphane Autran, consacre le centre d'échanges de Perrache à Lyon comme le lieu d'invention de la multimodalité :

le centre d'échanges de Perrache est pourtant le précurseur des pôles d'échanges multimodaux. Imaginé comme un centre de services, l'habitant dispose de tous les moyens de transports : depuis le deux-roues jusqu'au train en passant par l'autobus, l'autocar, le tramway, le métro, l'automobile, le taxi. La "mégastructure" entend proposer des services aux différents usagers : commerces, espaces d'exposition, jardin public.

À tout le moins, cette anecdote est révélatrice de la plasticité sémantique du terme que l'on va trouver au carrefour de plusieurs secteurs des sciences humaines car je dois avouer aussi que, par ailleurs, les syntagmes de "littératie multimodale" et "littératie critique" m'étaient peu familiers avant la présentation extrêmement éclairante et détaillée que nous propose ici Diane Dagenais. Ce panorama qui rend saillante la dimension sociale et politique à travers l'accent mis sur les enjeux de pouvoir qui peuvent être associés à la littératie, et à l'extension du concept que suppose la multimodalité, me semble révélateur de représentations et de découpages disciplinaires qui ne sont pas exactement superposables de part et d'autre de l'Atlantique. J'essaierai de montrer que lorsqu'on rencontre le terme multimodalité, en France, il ne correspond pas tout à fait à ce qu'il évoque dans les travaux Outre-Atlantique, et que inversement, on retrouve, en France, sous d'autres bannières les préoccupations qui sont celles de la littératie multimodale. C'est donc par un mouvement de va-et-vient que j'essaierai d'abord de mettre en évidence des formes de complémentarité et

de divergence entre les perspectives canadienne, anglo-saxonne et/ou britannique et les recherches françaises. Tout en mettant l'accent —contrairement à l'exposé l'oral—, sur la notion de littératie. Enfin et en guise d'écho et pour continuer le dialogue, dans le domaine dans lequel je travaille, selon la demande des éditrices de ce numéro consacré aux littératies, je proposerai, ensuite, trois exemples de la manière dont, en didactique des langues, et plus spécifiquement en français langue étrangère (désormais FLE), peut être traitée la question de la multimodalité.

2. Littératie aller et retour...

2.1. Littératie ici et là-bas...

La contextualisation géographique donne au concept de "literacy" une coloration bien particulière car il n'a pas fait la même carrière dans l'univers francophone et l'univers anglo-saxon. C'est sans doute là l'une des premières différences que l'on peut pointer. Si en France, la littératie est une notion circulante qui suscite débats et prises de position chez les tenants de la noosphère¹ (Reuter, 2006 ; Chiss, 2008), au Canada, ce concept est doté non seulement d'une assise institutionnelle mais de plus, il se concrétise dans l'élaboration de propositions pédagogiques comme en témoignent d'une part, l'existence d'un Secrétariat à la littératie et à la numératie dans la province de l'Ontario et d'autre part, la parution de bulletins destinés à développer la littératie critique² ou encore, plus spécifiquement, la littératie chez les garçons³ dont on a remarqué qu'ils avaient un moindre "rendement" que les filles⁴. L'instabilité orthographique en français de "literacy"⁵ n'est peut-être qu'un signe

¹ Par exemple, Jean-Louis Chiss et Yves Reuter proposent des interprétations différentes de la pénétration et de l'appropriation du concept de littératie par les didacticiens du français en France (voir Reuter, 2006 : 139 et Chiss, 2008 : 169).

² Voir par exemple, le bulletin d'août 2009 : *Accroître la capacité. Série d'apprentissage professionnel*. Bulletin qui a pour thème : "La littératie critique". On y propose le modèle des "quatre ressources" d'Allan Luke et de Peter Freebody. Il s'agit de quatre familles de pratiques à prendre en considération en matière de littératie : 1. Décoder et codifier les textes ; 2. Créer un sens ; 3. Faire une utilisation fonctionnelle des textes ; 4. Analyser les textes et les critiquer. Le Secrétariat de la littératie et de la numératie propose également des vidéos de formation et des ressources imprimables (<http://www.curriculum.org/secretariat/093009f.shtml>). Ces documents sont disponibles sur le site : www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/.

³ Voir aussi, le bulletin : *Lire c'est conquérir le monde. Bulletin des travaux de pratique réflexive sur la littératie des garçons*, Vol. 2, n° 2, Février 2008, Ministère de l'éducation de l'Ontario.

⁴ Broi et ses collègues avaient fait, pour la Suisse, des constats comparables : les filles réussissent mieux les épreuves portant sur les textes continus que les garçons mais l'écart disparaît lorsqu'il s'agit de textes discontinus (diagrammes, graphiques, tableaux...), (Broi et alii., 2003 : 5)

avant-coureur —néanmoins symptomatique— des embarras de la migration en francophonie de ce concept britannique. Difficulté d'acclimatation attestée toutefois de part et d'autre de l'Atlantique, mais pour des raisons différentes. En 2003, dans un article qui retrace les obstacles de traduction suscitées par ce terme, originellement restitué par *alphabétisation*, Régine Pierre fait état⁶ de la lente apparition de ce néologisme dans les discours francophones dont elle situe, au Québec, la première apparition en 1985 dans la *Revue internationale de psychologie appliquée*⁷, (Pierre, 2003 : 123). En France, l'appellation proposée à la fin des années 70 par l'UNESCO "l'analphabétisme fonctionnel" est évincée au profit d'*illettrisme* promu par l'association ATD Quart-Monde dans son rapport moral de l'année 1979⁸ (Lahire, 1999 ; Chevalier-Gate, 2010). Mais le mot illettrisme n'intègre *Le Petit Robert* qu'en 1985 (Lahire *op. cit.*) et son opposé "littérisme" (*capacité à lire un texte simple en le comprenant, à utiliser et à communiquer une information écrite dans la vie courante*), n'apparaîtra qu'au journal officiel du 30 août 2005 (Chiss, 2008 : 169) mais il ne semble guère usité⁹. Le Grand Robert dans son édition de 2005 ignore encore le mot littératie. Sans nul doute, en didactique du français, au moins, littératie, qui apporte une valeur ajoutée, a fini par s'imposer comme nécessaire non seulement en tant que versant positif de l'illettrisme mais, parce qu'il permet *surtout* "d'envisager la question de l'écrit dans la diversité de ses usages et dans la diversité des modèles théoriques qui permettent de comprendre leur transmission, leur apprentissage et leur mise en œuvre" (Barré-de Miniac,

⁵ Je respecte les choix des auteurs cités et quant à moi j'utilise la graphie *littératie*.

⁶ "Au Québec, actuellement, il est de bon ton de parler d'*émergence de l'écrit* qui est, pense-t-on faussement, une traduction de *emergent literacy*. C'est la même attitude qui a poussé les francophones à rejeter, pendant plus de vingt ans, le concept de *littératie* sous prétexte que le terme d'*alphabétisation* est une traduction de *literacy*. C'est ce qu'expliquait Jean Simon, le traducteur français du livre de William Gray qui a proposé en 1956 le concept de *functional literacy*. En choisissant de le traduire par *instruction fonctionnelle* pour éviter l'emploi de *littératie*, il a introduit l'une des confusions les plus nuisibles entre *alphabétisation* et *éducation fondamentale*".

⁷ Il s'agit de l'article de Giasson J., Baillargeon M., Pierre R., & Thériault J. (1985) : "Le lecteur précoce au Québec : caractéristiques individuelles et familiales, *Revue internationale de psychologie appliquée*, vol. 34, 4, pp. 455 – 476.

⁸ Le rapport moral de l'association ATD Quart Monde pour l'année 1979 s'explique sur l'invention du mot : "le Mouvement a choisi d'utiliser le terme d'"illettrisme", celui d'analphabétisme ayant une connotation très péjorative pour les adultes du Quart Monde. Par ailleurs, le terme "alphabétisation" a été abandonné, n'évoquant trop souvent que l'action entreprise avec les travailleurs immigrés. Une situation ignorée exige un vocabulaire nouveau, fût-ce au prix d'un barbarisme". Cité par Bernard Lahire (1999 : 61). Dans ce même rapport on explique qu'analphabète évoquerait la débilité mentale ou l'insuffisance psychique à cause de sa terminaison.

⁹ On note cependant que le mot littératie n'apparaît pas dans les définitions proposées sur le site de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme. Selon cet organisme, 9% de la population scolarisée serait aujourd'hui en situation d'illettrisme. Voir : <http://www.anlci.gouv.fr/index.php?id=definition>

Brissaud & Rispaïl, 2004 : 7). Dans l'introduction de l'ouvrage qu'elles ont coordonné en 2004, ces auteures de *La littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, signalaient que : "le terme littéracie est actuellement utilisé par une minorité de chercheurs français" ; elles souhaitaient que "cet ouvrage constitu[ât] aussi un plaidoyer pour son introduction franche dans le champ de la recherche française". Nul doute, aujourd'hui que leur ouvrage et le colloque qui est à son origine¹⁰ ont largement contribué à rendre visibles des recherches qui ont trouvé dans le concept de littéracie un cadre de référence fédérateur. C'est d'ailleurs la définition que Jean-Pierre Jaffré a proposé à cette occasion qui est le plus souvent reprise dans les travaux français sur la littératie :

désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps (2004 : 31).

2.2. Littératie : une couture délicate

Toutefois, la reconnaissance actuelle n'a pas été sans résistances comme le montre avec d'autres, Jean-Louis Chiss¹¹ (2004, 2008). Les causes de *cette réception délicate dans le contexte éducatif et culturel français*, résultent d'un rapport à la textualité et à la culture lettrée très différent en France et dans le monde anglo-saxon. Le prestige de concours tels que l'agrégation de lettres et d'autres manifestations plus subtiles¹² mais néanmoins

¹⁰ On pourrait considérer, d'ailleurs, que Grenoble est un lieu significatif pour la littératie puisque avant ce colloque de 2003, un autre colloque avait déjà été organisé en 2002, à l'IUFM, il avait pour thème : "La littératie : le rôle de l'école". La même année, la revue de l'association DFLM, consacrait le dossier de son n° 30 à Pisa et à la littératie.

¹¹ Jean-Louis Chiss a été l'un des premiers, en France, à évoquer les travaux de Jack Goody (voir Chiss & Puech, 1983). Ce qui n'est guère étonnant chez un chercheur qui s'est interrogé très tôt sur les rapports ambigus qu'entretient *le continent écriture* avec la linguistique structurale et dont on peut suivre la réflexion dans la participation à l'ouvrage *L'écriture, théories et description*, co-écrit avec Jacques Anis et Christian Puech, ouvrage dans lequel Jacques Anis défend *une graphématique autonome* ... Ce faisant, ce sont les liens entre oral et écrit qui sont problématisés et des formes d'autonomie des systèmes d'écriture, dont la *scripturalité* est l'une des marques les plus intangibles, qui sont mises en avant : tableaux, graphiques et calligrammes, en effet, n'ont d'existence possible qu'à l'écrit. Il faut aussi mentionner le rôle que Jean-Louis Chiss a joué dans la fondation de la didactique du français comme discipline, et la place privilégiée qu'y a occupé l'écrit et son enseignement et dont l'un des premiers colloques de l'Association pour le Développement de la Recherche en Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM, devenue ultérieurement AIRDF), dont il a été Président, tenu à Namur en 1986, porte témoignage : "Apprendre / Enseigner à produire des textes écrits". Même si, dans ce colloque, ce sont surtout les travaux que les psychologues ont effectués sur les processus rédactionnels qui sont mis à l'honneur.

¹² Que l'on peut lire en creux dans le souci apporté à certaines précisions terminologiques comme celles de Jean-Louis Lebrave en ouverture d'une journée d'étude dont on ne reprend ici que la conclusion : "...je

parlantes, en témoignent. Jean-Louis Chiss rappelle aussi le trouble qu'avaient suscité certains tests des enquêtes internationales sur la lecture qui élargissaient la compréhension à la résolution de petits problèmes mathématiques et qui proposaient, par exemple, de calculer quelle était la teneur en lipides d'un *Big Mac*... (Chiss, 2008 : 167). Trouble révélateur d'une dissociation nette entre lecture utilitaire et fonctionnelle et lecture cultivée qui ne peut être que littéraire. Au-delà de cette anecdote, il n'est pas indifférent que ce que Michel Dabène nommait en 1974 "une laïcisation de l'écrit par rapport à la littérature", et qui prendra forme ensuite autour de l'appellation "écrits (extra)ordinaires" (Dabène 1990), a d'abord assis sa légitimité dans ce domaine périphérique (Coste 1998), qu'est en France, le français langue étrangère, domaine qui a su —ou pu— en raison de contingences institutionnelles moins fortes que celles auxquelles doit se soumettre le système scolaire, introduire comme supports d'apprentissage, des écrits qualifiés de fonctionnels, sous la bannière fédératrice de ce que l'on a appelé les *documents authentiques*. Michel Dabène, qui s'est particulièrement intéressé aux rapports à l'écriture et à ses représentations chez des scripteurs de différents milieux sociaux a mis en avant la notion d'*insécurité scripturale* pour rendre compte du rapport sacralisé que les Français entretiennent avec l'écrit (et la norme). Dans un article précisément consacré à la littératie, il attire notre attention sur la traduction de *literate* pour lequel l'équivalent français "lettré" ne convient pas car il évoque non pas, comme dans le contexte anglo-saxon, une personne sachant lire, mais une personne cultivée, érudite (Dabène, 2002 : 35). Il évoque aussi, à cette occasion, les propos d'une spécialiste de l'oral, Françoise Gadet qui insiste, elle aussi, sur *l'exception scripturale française* : "La nécessité de recourir au terme de *littéracie*, à peine adapté de l'anglais, faute qu'existe un équivalent français, peut être regardée comme le signe que le culte de la langue écrite a, en France, réellement bloqué la recherche sur les relations entre oralité et écrit (à peu près limitée aux sphères des ethnologues et à l'étude de l'échec scolaire"¹³. Et l'on sait bien que les ateliers d'écriture en France, n'ont pas comme aux Etats-Unis, vocation à "produire" des écrivains.

voudrais donc oublier le terme d'"information" et lui substituer les notions de *connaissances* et de *savoir*, qui sont beaucoup plus que de l'information, à quoi ces deux notions ne sont pas réductibles. De la même manière, pour préciser la partie technologique du domaine, j'utiliserai la notion de *technologies culturelles* de préférence à l'expression "technologies de l'information et de la communication", (Lebrave, 2000 : 15).

¹³ F. Gadet, "L'oral : quelles modalités de production pour quelles significations ?" Actes du séminaire national, Perspectives actuelles pour l'enseignement du français, Paris, les 23, 24, et 25 octobre 2000, Cité par Dabène, 2002 : 36.

On peut ensuite faire le constat d'une évolution de la définition de la notion¹⁴ comme on le voit dans l'une des grandes enquêtes internationales sur la lecture, PISA, où le sens restreint initial a été actualisé et même la lecture électronique qui avait fait son apparition seulement dans les épreuves scientifiques de 2006, est associée, en 2009, à celles concernant la lecture proprement dite. Dans cette dernière enquête PISA, la définition de la compréhension de l'écrit met davantage l'accent que ne le faisait celle de 2000¹⁵, sur les bénéfices sociaux qui peuvent résulter des compétences littératiées et sur les compétences interprétatives associées à la lecture :

Comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos et s'y engager. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel, et de prendre une part active dans la société.

Cette notion de la compréhension de l'écrit va au-delà du simple décodage et de la compréhension littérale, elle implique aussi des facultés d'interprétation, de réflexion et la capacité d'utiliser la lecture pour accomplir des objectifs personnels. Comme l'enquête PISA donne la priorité à la lecture pour apprendre plutôt qu'à l'apprentissage de la lecture, les compétences en lecture les plus élémentaires ne sont pas évaluées (PISA, 2009).

2.3. Littératie : une notion difficile à délimiter

Toutefois, que ce soit sur un axe diachronique ou dans une perspective contemporaine c'est peu de chose que de dire que la notion de littératie est difficile à circonscrire aujourd'hui : Latifa Kadi (2010 : 11) indique qu'elle trouve plus de cent vingt mille occurrences du terme et des ses variantes orthographiques sur le moteur de recherche Google. Denis Legros et ses collègues (2010 : 21), dans la même publication, évoquent *l'explosion conceptuelle de la*

¹⁴ Nous suivons ici Christine Barré-de Miniac qui propose de considérer que la littératie n'est pas un concept mais une notion : "Dans une acception stricte, un concept implique un objet aux contours étroitement circonscrits, construit, "déconstruit" et utilisé comme élément de construction d'un ensemble théorique. De ce point de vue, il implique l'idée d'unidimensionnalité. Or, (...) les recherches sur la littératie viennent d'horizons théoriques divers, hétérogènes. Il faut donc considérer la littératie comme une notion relevant de différentes dimensions : linguistiques, psychocognitives, sociales (psychosociologiques, sociologiques, voire socioéconomiques et sociohistoriques)". (Barré-De Miniac, 2002 : 27).

¹⁵ Dans le rapport de 2000, la littératie était définie comme l'"Aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités." (OCDE, 2000 : X). Dans la synthèse introductive du dernier Rapport PISA de 2009 on peut lire une définition plus synthétique : "Le concept PISA de compréhension de l'écrit englobe l'éventail de situations dans lesquelles les individus sont amenés à lire, les différents formats dans lesquels l'écrit se présente et les diverses approches que les lecteurs adoptent lorsqu'ils abordent un texte, des techniques fonctionnelles simples qui consistent à trouver un renseignement pratique, aux stratégies plus complexes où la lecture sert à apprendre et comprendre d'autres façons de faire, de penser et d'être." (PISA, 2009 : 13).

notion de *littératie*. Jean-Pierre Jaffré avait d'ailleurs déjà parlé de *l'ampleur de sa dispersion* (2004 : 36), et d'un *concept à géométrie variable* (2004 : 39). De même, dans la récente livraison de la revue *Langage et société* consacrée aux *New Literacies Studies*, dont il a été amplement question durant la journée d'étude organisée par Muriel Molinié et Danièle Moore en janvier 2010, par la présence des deux coordinatrices du numéro, Béatrice Fraenkel et Aïssatou Mbodj, il est aussi question de l'ambiguïté de la notion qui —même en langue anglaise— peut être considérée selon les contextes, tantôt comme *un ensemble de compétences en soi, modelant l'esprit*, tantôt comme *un ensemble de pratiques replacées dans les contextes singuliers de ses usages sociaux*, (c'est moi qui souligne, Fraenkel & Mbodj, 2010 : 10). La littératie est donc susceptible de glissements de sens... c'est l'un des aspects qui m'avait frappé lors de la première lecture du texte de Diane Dagenais. Si la "capacité à traiter de l'écrit" est sans doute un sens trop restrictif, le texte de Diane Dagenais renvoie à une conception de la littératie dont l'empan semble de plus en plus large et cette élasticité finit par interroger. Il y est d'abord question d'un *large éventail de pratiques d'expression contextualisées, fonctionnelles et socio-sémiotiques* ; puis, plus avant dans le texte, il s'agit, nous dit-on, d'un *"répertoire de pratiques dynamiques de communication (Mills, 2010), utilisé pour différentes raisons localement par des acteurs sociaux en interaction autour de textes divers et à l'aide d'outils variés, dans le cadre de relations de pouvoir complexes"* (c'est moi qui souligne). On voit que dans ce dernier cas la littératie s'étend à l'ensemble des rapports sociaux d'une société donnée et qu'en outre on les envisage sous un angle politique. Face à une telle extension n'y a-t-il pas un risque de dilution¹⁶ ? Il est piquant de noter que cette dynamique de la littératie vers la communication tous azimuts correspond à un cheminement inverse dans le contexte français :

La notion de littératie est arrivée sur le devant de la scène didactique au moment de la prise de conscience de la polysémie, de l'ambiguïté voire de l'insuffisance d'une conception de la communication que l'univers pédagogique assimilait peu ou prou à l'expression. C'est alors la question centrale du traitement et de la mise en forme des savoirs qui a déterminé

¹⁶ Et finalement, l'extension du concept peut aller bien au-delà comme on le voit dans cet extrait d'une note de lecture qu'Elsie Rockwell fait des actes d'un colloque sur la littératie qui s'est déroulé à l'Université d'Umeå en Suède, en 2006 : "L'introduction expose l'enjeu actuel de ce champ d'étude : que recouvre le concept de literacy, qui menace, dans certains usages de la langue anglaise, de couvrir tous les contenus et toutes les formes possibles de connaissance (arts et sciences, technologies, et même citoyenneté et sexualité) ? Daniel Lindmark et Per-Olof Erixon constatent qu'il existe une myriade de conceptions de la "littératie" et situent cette pluralité aux antipodes de la vision classique qui fait de l'alphabétisation la pierre de touche du progrès et de la connaissance légitime. Finalement, face à l'élargissement du sens du mot, les éditeurs du numéro proposent le concept nouveau de *semiocy*." (Rockwell, 2009 : 105).

l'intérêt pour le rôle cognitif, structurant de l'écriture et, plus largement, pour le mode de pensée impliqué par l'écrit (La mise en valeur est de l'auteur, Chiss, 2008 : 171).

2.4. Il y a littératie et littératies...

Comment se repérer dans un domaine si vaste ? En vue d'une clarification faudrait-il considérer, de manière un peu simpliste, sans doute, que la littératie fluctue aujourd'hui dans un jeu de polarisations entre les deux pôles d'un continuum ? L'un, emblématisé par **la littératie** au singulier, qui renverrait à l'écriture comme technologie intellectuelle (écrire pour apprendre, ou l'écrire comme processus d'appropriation du savoir) spécifique associée aux travaux princeps de Jack Goody et dont l'influence reste très vivace en France comme le montrent le numéro hommage que la revue *Pratiques* lui a consacré, ou l'ouvrage récent de Geoffroy Botoyiyê qui, discutant de ce qui constitue la *rationalité scientifique* et la récupération des *savoirs endogènes dans les sociétés de l'oralité*, rouvre le débat du *Grand partage* et montre par un argumentaire serré que le point de vue de Goody a pu être mal interprété (Botoyiyé 2010, chap. 3). L'autre pôle du continuum, placé sous la houlette de Brian Street et emblématisé par la forme au pluriel, **les littératies**, renverrait à des travaux qui font la part belle à la dimension sociale à travers les usages situés ou ce que l'anthropologie anglo-saxonne nomme *practices* ou événements littéraciés ?

Il serait fort téméraire de prendre fait et cause pour l'une ou l'autre position tant les critiques avancées par l'un et l'autre camp semblent également recevables. Ainsi, la remise en cause de la perspective évolutionniste¹⁷ qui accorde à l'alphabet grec une suprématie sur les autres systèmes graphiques¹⁸ semble particulièrement fondée pour Laurence Goury qui évoque en suivant James Paul Gee, "le mythe de la littératie" (*la littératie c'est ce qui nous rend*

¹⁷ Remise en cause que l'on retrouve chez la plupart des spécialistes de l'écriture. Nina Catach, dans *Pour une théorie de la langue écrite* (1988 : 10) prend position contre une "vision linéaire et peu dialectique de l'évolution des systèmes d'écriture : tout en bas, les écritures dites primitives, toutes imprégnées et proches de l'image, à laquelle elles auraient emprunté dès l'abord leurs attributs. Tout en haut, l'alphabet, dont l'élégance pratique et abstraite se confond étroitement pour nous avec l'antiquité gréco-latine, origine et point de repère indéracinable de nos sociétés, et donc associé à toute une tradition de valeurs morales, de progrès, scientifique, de pensée claire et distincte et de démocratie à laquelle nous adhérons totalement. Dans cette vision idyllique, l'écriture, brillante seconde du langage oral, se range alors sagement dans la vitrine des pièces rares de l'histoire des techniques, auprès de la roue, de la ficelle, du zéro et du mètre étalon."

¹⁸ Laurence Goury cite à ce propos un passage de Gelb sur les systèmes méso-américains qu'il nomme *avant-courriers* de l'écriture qui laisse peu de doutes sur la considération dans laquelle il les tient : "les caractères des formes écrites, stagnants sur environ sept cents ans, la création des grotesques variantes formelles de la représentation de la tête, avec leur surabondance typique de détails inutiles — un pêché cardinal en matière d'écriture, du point de vue de l'économie —, tout cela suggère un stade de développement décadent, quasi baroque" (Gelb 1973/1952 : 66, cité par Goury 2008 : 75).

civilisés), et l'intériorisation de ce que véhicule ce mythe dans le rapport à l'écrit de certains enfants guyanais :

Autre exemple du lien entre statut social et littéracie, le ndyuka, langue déclarée comme L1 à Saint-Laurent par 41,5 % des enfants, ne bénéficie de souhait d'apprentissage à l'écrit que de la part de 17 % de ceux-ci. Or, bien que parlée par une portion importante de la population, cette langue ne joue pour l'instant qu'un rôle marginal dans la vie administrative et politique, et ne jouit d'aucun statut dans la société guyanaise.

Les souhaits d'apprentissage des enfants reflètent semble-t-il, de manière complètement inconsciente sans doute, le "mythe de la littéracie". Le passage à l'écrit peut en effet représenter, pour les locuteurs de langues à tradition orale, le stade ultime du développement d'une langue auquel, mus par le mythe de la littéracie, ils souhaitent accéder. Et ainsi, par le souhait des enfants, se perpétue ce mythe : pour être vraiment valorisé dans la communauté, il est important de savoir écrire sa langue (Goury 2007 : 77-78).

Sylvia Tinoco (2007), pour sa part, critique elle aussi les conceptions trop dichotomiques qui opposent les sociétés sans écriture et les sociétés littératiées. Elle met en évidence les usages mixtes de la communauté amérindienne Wayãpi en Guyane qui fait cohabiter des pratiques relevant à la fois de l'oralité et de la scripturalité. La pratique littératiée de cette communauté répond à des usages particuliers qui apparaissent très circonscrits : il s'agit d'une écriture utilitaire (listes d'achats (matériel pour construire une maison...), demande d'un objet ou d'un produit, liste des joueurs d'un match de foot...), orientée toujours dans le sens de la communauté vers l'extérieur (les Français, les Brésiliens ou les Créoles) et ce sont "les hommes qui portent la responsabilité de la communication interethnique écrite", (2007 : 271). Elle constate en outre que l'écrit n'est pas utilisé pour l'écriture des mythes, des légendes ou de l'histoire de la communauté et que les Wayãpi conservent leurs pratiques relevant de l'oralité pour les échanges intracommunautaires. Elle montre ainsi que "contrairement aux hypothèses de J. Goody, l'écrit n'a pas pris la place d'autres formes de communication et de transmission chez les Wayãpi", (2007 : 266). Bien que l'école bilingue développe des compétences écrites de la langue wayãpi, cet écrit ne sort guère de la classe et si ces Amérindiens n'éprouvent pas le besoin d'un "passage à l'écrit" pour leur langue¹⁹, ils

¹⁹ Danièle Moore (2006 : 142) évoque elle aussi le cas de certaines communautés comme les "Pueblos d'Arizona et du Nouveau Mexique [qui] refusent que l'on enseigne leur langue à l'école ; ils préfèrent la réserver à la sphère privée des activités". Elle insiste sur l'intérêt de ces contextes qui "mettent en lumière des phénomènes qui peuvent facilement passer inaperçus dans d'autres contextes de contact". Daniel Fabre évoque, lui aussi, le rapport à l'écrit des Tziganes "pour qui seul le français convient à l'écrit. Écrire le rom vernaculaire est une exception rarissime, une incongruité. Les traductions de la Bible dans cette langue du quotidien font pouffer de rire" (Fabre 1997 : 7).

ne récusent pas pour autant la pertinence sociale d'une maîtrise de l'écrit français pour leurs enfants²⁰.

Les critiques apportées par ces travaux récents à la perspective goodienne s'inscrivent dans la lignée d'autres études qui avaient, elles aussi, entamé le degré de généralité du modèle de Jack Goody. Sans trop nous y attarder signalons le cas des calculateurs prodiges en référence à la thèse selon laquelle les calculs complexes ne seraient possibles que par l'intermédiaire d'une formalisation graphique : on se souvient que pour Goody *dans les sociétés orales la multiplication virtuellement n'existe pas*. Dominique Blanc reproche à Jack Goody de généraliser abusivement son expérience personnelle chez les LoDagaa du Ghana et invoque en la matière une nécessaire prudence méthodologique tout en citant, néanmoins, des travaux qui stipulent des compétences calculatoires complexes chez les Kpelle du Libéria ou chez les Yoruba. Plus étayées et dignes de foi, les études conduites à la fin du siècle par Broca et Charcot sur les exploits de calculateurs prodiges et analphabètes ébranlent une représentation simpliste et confirment "qu'il est possible d'apprendre à réaliser des opérations sur les nombres indépendamment de l'apprentissage de l'écriture des chiffres" (Blanc 1997 : 184).

Du côté des thèses avancées par les tenants de la perspective "idéologique", soit ceux qui se fédèrent sous la bannière des ***littératies*** et les thèses initialement avancées par Brian Street et ses collègues, si on ne peut qu'être d'accord avec certaines positions défendues, telles que le respect et la légitimation des cultures vernaculaires dont sont porteurs les élèves de pays à forte multiculturalité comme le Mexique, il reste que certaines conclusions, sans doute empreintes de bons sentiments, peuvent parfois sembler un peu courtes. Reconnaître, respecter, légitimer les cultures autochtones, c'est sans doute la moindre des choses, mais l'école peut-elle en rester là ? L'exemple, emprunté à Cowan (2005), et longuement commenté par Brian Street (2007) de cet élève latino qui, dans un cours d'été en Californie, associe à sa production écrite des représentations de pyramides aztèques et d'autres emblèmes mexicains tels que l'aigle et le serpent, sont-ils suffisants²¹ pour expliquer

²⁰ Véronique Castellotti me signale à ce propos, l'article de Fabienne Leconte dans *Glottopol* 18, paru en 2011 : "Conflits de légitimité autour de la mise à l'écrit de langues minorées". L'étude porte sur les Palikur de Guyane.

²¹ "(...) En el verano de 1994, Joaquín escribió un texto memorable, un dibujo que "puede narrar una historia mediante una imagen", una narrativa semiótica que se vale de iconos culturales para expresar de dónde viene él y lo que vale la pena conservar. "Pone" su herencia cultural "ahí", de tal modo que cualquier lector de la antología pueda deducirla." Conan poursuit et commente : "Pero no pude descifrarla o comprenderla hasta

qu'aujourd'hui cet élève est un artiste consommé et qu'il lutte pour devenir cinéaste ? N'y a-t-il pas un risque d'enfermement dans cette reconnaissance presque "sur commande" des origines ? La chanteuse Lila Downs aurait-elle pu être l'ambassadrice de la culture mixtèque-zapothèque (et de la culture mexicaine en général) qu'elle est aujourd'hui si elle n'avait été la fille d'un professeur d'université états-unien et si elle n'avait pas suivi un cursus d'anthropologie à l'université du Minnesota ? Comment interpréter l'échec des tentatives d'alphabétisation en créole dans les pays créolophones alors que les propositions d'enseignement de la langue d'origine font l'objet d'une réception enthousiaste chez les Créoles de la diaspora²² ? Loin d'être naïves, ces résistances ne témoignent-elles pas, au contraire, d'une claire représentation de ce qui peut constituer un ascenseur social ?

Dans le retour sur les critiques adressées à l'hypothèse de la littératie qualifiée d'"autonome", Olson conteste l'écriture en images comme, celle par exemple que les Blackfoot au Canada utilisent pour noter "l'année où les chevaux se sont noyés" : ici la notation par le biais d'un cercle et de chevaux stylisés ne comporte pas de signes pour les mots de l'énoncé qui permettraient par exemple d'en assurer la négation ; or, "le grand bond en avant dans l'histoire de l'écriture a été réalisé avec l'invention d'un moyen pour représenter les énoncés eux-mêmes plutôt que les idées ou les choses au sujet desquelles les énoncés étaient produits" (Olson 2006 : 91). On retrouve là l'un des traits de la mixité des systèmes d'écriture si souvent mis en avant par Nina Catach ou Jean-Pierre Jaffré dans leurs travaux. Ce sont ces notations *méta* qui assurent la stabilité à l'écrit et qui lui permettent de contrôler les modalités de son interprétation. On peut retenir à ce propos, l'exemple a contrario donné par Francis Grossmann qui évoque le cas d'un pictogramme visant à

años más tarde, porque la percibí como un garabato complicado, no como un texto visual que comunicaba un significado particular. Desconocidos para mi cuando era maestro de los estudiantes de HAP, Joaquín y sus compañeros estaban comunicando mensajes referentes a su herencia cultural mediante textos visuales que creaban y que nosotros publicábamos.", Conan 2005 : 148, cité par Street 2007).

²² "The worldview of St Lucians in the Caribbean and St Lucians in the UK is very different. In the Caribbean, high levels of illiteracy are common place and are probably exacerbated by the fact that the majority of St Lucians have limited access to the standard English of the school. Colonial values are deeply entrenched and English is considered the language of social and economic advancement. (...) In the UK, most St Lucians have been educated in the British system. Levels of literacy are high and there has been a significant shift from Kwéyòl to English even within the home. Many young people feel unhappy about this rapid language shift : they perceive Kwéyòl as a symbol of their cultural identity in the face of widespread racism. They are enthusiastic about the development of a Kwéyòl orthography and dictionary and are making their own contribution to the production of reading materials in the language. Their worldview is very different from that of their relatives in the Caribbean. (Edwards & Nwemely 2000 : 101).

prévenir un produit toxique et qui a été interprété —faute de notations contextuelles— comme indiquant une transfusion sanguine ! (Grossmann 1999 : 150).

Bien entendu, il ne s'agit pas ici de régler la délicate question des degrés d'implication visuelle dans les différents systèmes d'écriture. On pense en particulier à l'ouvrage d'Anne-Marie Christin, *L'image écrite ou la déraison graphique*, qui bouscule les conceptions trop phonocentristes de l'écriture et la représentation de l'écriture vue seulement comme une transcription de la langue. Anne-Marie Christin prenant le contrepied de ces thèses, place l'image aux origines du principe de scription²³ et rappelle l'importance de l'inscription spatiale, de la tabularité de l'écrit :

Il apparaît que l'écriture est née de l'image dans la mesure où l'image elle-même était née auparavant de la découverte — c'est-à-dire de l'invention — de la surface : elle est le produit direct de la pensée de l'écran. Cette pensée est aussi essentielle à l'aventure humaine que l'on été celle de la parole ou de l'outil. C'est elle qui a créé la géométrie comme elle a créé l'image. Elle procède par interrogation visuelle d'une surface afin d'en déduire les relations existant entre les traces que l'on y observe et, éventuellement, leur système (Christin 1996 : 6).

Au-delà de l'hypothèse idéographique des origines de l'écriture, la mixité de tous les systèmes d'écriture est aujourd'hui un fait bien établi. Pour autant, ne pas négliger cette dimension iconique ne conduit pas à considérer que l'on puisse assimiler tout système sémiotique à de l'écriture...

2.5. Littératie et anthropologie de l'écriture

Dans le domaine de l'anthropologie de l'écriture, le terrain africain s'avère également intéressant dans la mesure où la scripturalité y est envisagée du point de vue de la plurigraphie dont peuvent faire l'objet certaines langues, ce qui rend peut-être encore plus saillante que les études que nous venons d'évoquer, la question du statut des langues en

²³ Dans le chapitre, "Les origines iconiques de l'écriture", elle récusé, elle aussi, la conception qui donne à l'alphabet grec un statut d'aboutissement en raison de sa vocation phonétique (1996 : 24). Elle récusé également le point de vue Jack Goody qui ne reconnaît pas à l'image une valeur aussi essentielle que le langage, et elle argumente son point de vue en s'appuyant sur les observations faites en 1965, et bien connues aujourd'hui, par Calame-Griaule sur la société Dogon (1996 : 25). On peut cependant remarquer que ses critiques renvoient à l'édition française de *La raison graphique*, parue en 1979. Or, il faut noter que Jack Goody, revient sur le rapport à l'image dans le premier chapitre de son ouvrage de 1993 (paru en France l'année suivante sous le titre : *Entre l'oralité et l'écriture* aux éditions des PUF). Dans le même ordre d'idées, la quatrième édition de l'ouvrage de James Paul Gee, qui vient de paraître et qui, d'après ce qui est indiqué dans le préambule inclut les recherches récentes sur les "new literacies", ne mentionne dans sa bibliographie, à propos de Jack Goody, que des références comprises entre 1963 et 1988.

contact. Marie-Ève Huméry (2010) s'est intéressée aux contextes de la langue peule, dans le Fuuta sénégalais (région à cheval sur le sud de la Mauritanie et le nord du Sénégal). Elle s'inscrit dans la lignée de travaux (Juillard 2005, Canut 2001) qui font le constat d'un déficit d'intérêt pour l'écrit chez les africanistes français. L'une des originalités de sa recherche est de mettre en place une méthodologie qui, à l'échelle *macro*, met en regard les pratiques des langues parlées et les pratiques de l'écrit tout en continuant de creuser le sillon des contacts d'écriture²⁴. La situation socioscripturale est particulièrement diversifiée : si l'arabe est transcrit en arabe et le français en caractères latins, l'accent est mis sur le pulaar et le wolof qui peuvent s'écrire soit dans un système graphique arabe (*l'ajami*) soit dans un système graphique latin (*l'abajada*). En outre, chacun de ces systèmes peut présenter des variantes orthographiques (graphie arabisante, francisante ou spécifique à la langue africaine transcrite). À ces langues s'ajoutent encore d'autres langues africaines (hassaniya, bamanan, sonike, sereer) qui, elles, sont orales. Le paysage linguistique ainsi décrit est d'autant plus complexe que les compétences en lecture et en écriture ne sont pas symétriques : chez les locuteurs de pulaar l'écrit est très majoritairement graphié en lettres latines, et dans ce cas il y a équilibre entre les compétences de lecture et d'écriture alors que dans les rares cas de scription en '*ajami* ce sont les compétences lectorales qui sont mises essentiellement en œuvre. Chez les locuteurs du wolof les pratiques de lecture et d'écriture se répartissent de manière plus équilibrée dans les deux systèmes graphiques. Cependant les choix des systèmes graphiques ne sont pas neutres et renvoient à des positionnements sociaux marqués :

*(...) en milieu rural comme en milieu urbain, le wolof se diffuse davantage dans sa version graphique arabe, comme s'il s'agissait de conforter et d'élargir son assise populaire en estampillant son islamité d'un sceau de légitimité culturelle conféré par la graphie arabe. Le pulaar se maintient au contraire dans un '*ajami* utilisé comme instrument et marqueur d'un espace social restreint, réservé à une élite de familles maraboutiques au sommet de la pyramide sociale (Humery 2010 : 218).*

Marie-Ève Humery fait aussi le constat d'un écart entre la dimension plurigraphe de ces langues et le faible nombre de personnes qui sont capables de manier ces différentes graphies. En effet, les usagers de ces langues sont le plus souvent monographes dans l'une ou l'autre des graphies, d'où l'intérêt, nous dit-elle, "d'étudier la réalité des pratiques

²⁴ Voir le colloque tenu en mai 2006 par l'association AIROE (dont les actes sont parus en 2007 : *Écritures en contact*, Liaisons-AIROE, n°39/40, déc.2007, 291 p.). Voir aussi Mbodj-Pouye & Van den Avenne, 2007.

scripturales²⁵, au-delà du simple constat du caractère plurigraphique d'une ou plusieurs langues dans un contexte donné". (Humery *ibid.*). Ce contexte lui permet aussi de discuter de la pertinence des concepts de *digraphie concurrente* et *digraphie successive*, concepts issus de la conception conflictuelle de la diglossie et proposés par le sinologue DeFrancis en 1984, mais concepts qui ne correspondent pas exactement à la coexistence acceptée et pacifique des graphies en présence, même si quelques ferments de "processus de politisation qui instrumentalisent les identités et avec elles les langues et leurs façons de s'écrire" ne sont pas totalement absents (Humery 2010 : 220-221). Ces travaux en anthropologie de l'écriture traduisent le dynamisme, l'intérêt et la prise en compte des nuances du débat qui touchent à la problématisation des questions d'écriture dans des contextes placés sous le signe du plurilinguisme.

2.6. Littératie et didactiques

Pour ce qui est de la didactique du plurilinguisme, c'est précisément Danièle Moore (Moore 2005, 2006) qui a ouvert la voie d'une réflexion sur la plurilittératie en France. L'intérêt porté à des pratiques peu légitimées comme celles mises en œuvre dans les contextes familiaux, celles emportées dans leurs bagages par les populations migrantes, ou encore celles des populations amérindiennes mettent en lumière des expériences de la scripturalité qui doivent davantage leur marginalité à une absence de reconnaissance qu'à une caractéristique intrinsèque. En réinterrogeant ainsi les rapports entre littératie et illettrisme (2006 : 138), entre littératie et cultures à tradition orale (2006 : 143), elle met en avant la richesse, la diversité et la spécificité des activités littératiées pratiquées hors de l'école :

Ces travaux amènent à reconsidérer les compétences plurilingues et plurilittéraciées des locuteurs — non comme le cumul de compétences ajoutées dans des langues qui se côtoient sans se joindre — mais selon des reconfigurations beaucoup plus souples et dynamiques, qui incluent certaines restructurations de contact, fondées sur des mouvements symboliques et discursifs d'éloignement ou de rapprochement des langues du répertoire, comme certains déséquilibres entre compétences orales et/ou littéraciées, et selon les langues et les besoins (Moore 2006 : 150).

De plus, la présentation dans *Plurilinguisme et école* du modèle révisé des *continua bilittéraciés* (Hornberger & Skilton-Sylvester 2000) rend compte de la globalité et de la complexité des niveaux d'interaction à l'œuvre dans des cas —bien moins exceptionnels

²⁵ En cela elle rejoint le point de vue de la Mexicaine, Elsie Rockwell, qui suggère qu'au lieu de s'intéresser aux effets de l'écriture il est peut être préférable de s'intéresser à ce que les gens en font (Rockwell 2010).

qu'on ne le croit— où la littératie croise des situations de minorisation linguistique, une ou plusieurs langues proches ou éloignées, des genres discursifs allant des vernaculaires aux genres les plus lettrés... Modèle susceptible d'associer également les intérêts et les motivations des chercheurs, des enseignants, ou des personnes ayant en charge la politique linguistique, bref de tous ceux qui sont concernés par la question de la littératie, et modèle enfin, qui dans sa version revisitée intègre les enjeux de pouvoir²⁶ tels qu'ils ont été mis en évidence par Brian Street et les *New Literacy Studies* et tels qu'évoqués et invoqués dans la communication de Diane Dagenais.

De récents travaux en didactique du français, en tant que langue première ou langue de scolarisation, continuent à mettre en évidence les apports heuristiques de la notion de littératie. Deux exemples illustreront ici cette fécondité : le premier est une thèse, le second un colloque.

Véronique Miguel-Addisu (2010), dans une thèse remarquable où, chemin faisant, elle ouvre des fenêtres sur l'essentiel des débats qui traversent le champ de la didactique des langues actuellement, analyse avec un soin méticuleux les spécificités sociolinguistiques de l'État éthiopien, État fédéral qui reconnaît depuis 1991 quatre-vingts langues et où *le principe d'ethnicité se confond avec une politique de territorialité* (chaque État choisit l'une des langues les plus représentées sur son territoire comme langue d'enseignement). Dans ce cadre, elle porte son attention aux pratiques scripturales des élèves du Lycée Franco-éthiopien Guebre Mariam qui scolarise 64 % d'élèves éthiopiens, 10 % d'élèves français et 26% d'élèves d'autres nationalités. Tout en étant attentive aux répertoires plurilittératiés des élèves²⁷, elle s'interroge sur la manière dont les élèves vont faire face à la tension normative imposée par la culture éducative française du Lycée. Dans ce cadre, les erreurs pourront-elles être interprétées comme des signes de la pluri-appartenance des élèves ? (2010 : 566). Elle montre ailleurs (Miguel Adissu 2009), à travers l'étude des variations de la progression thématique dans trois états de texte, qui résultent d'une consigne scolaire ordinaire :

²⁶ "in what follows then, we revisit the continua, paying explicit attention to dimensions of power, drawing on recent international and critical perspectives to do so, and making a plea for research, teaching, and language planning with grant agency and voice to those who have traditionally been powerless" (Hornberger & Skilton-Sylvester 2000 : 101).

²⁷ Elle s'appuie, en particulier, sur la présentation par Moore des *continua de bilittéracie* pour l'analyse des alternances présentes dans un *Year book* écrit par les élèves et pour les élèves : "Wow ! Nous voilà enfin arrivés à la fin de ce remarquable trajet. (Vous êtes libres de penser le contraire !) et avec vient le moment to give praise where it's due. Tout d'abord, un grand merci et beaucoup de bisous à mes "partners in crime" (...)." (Miguel-Addisu 2010 : 572).

"racontez vos vacances" comment se tricote l'interaction entre apprentissage des techniques discursives et construction identitaire. Elle constate ainsi que la maîtrise du texte scolaire passe par une objectivation du vécu des adolescents en lien avec leurs référents culturels.

En septembre 2010 a été organisé à Lille sous la houlette d'Isabelle Delcambre et Dominique Lahanier-Reuter un colloque qui avait pour thème *Littéracies universitaires : savoirs, écrits, disciplines*. Ce colloque qui a réuni près d'une centaine de chercheurs venus des quatre coins de la planète a travaillé sur la spécificité de la lecture et de l'écriture dans l'enseignement supérieur et a instauré un dialogue avec les travaux développés dans le champ états-unien des *Composition Studies*²⁸ (notamment *Writing across the curriculum*, WAC, et *Writing in the Disciplines*, WID) et le champ britannique des *Academic Literacies*, *ActLits*. Il se définit comme un champ de recherches en émergence : il s'agit de repérer les spécificités discursives de genres nouveaux (rapports de stage, mémoires, portfolios, écriture de recherche, polyphonie énonciative, pratiques de la citation et de la reformulation...) mais aussi de se donner de nouveaux cadres d'analyse qui ne considèrent plus les productions des étudiants en termes de déficits langagiers mais en termes de *relations aux contextes dans lesquels les étudiants écrivent, voire en termes d'entrée dans des univers culturels*. Les écrits universitaires sont désormais considérés comme un genre de discours spécifique :

(...) penser le contexte des écrits produits à l'université comme disciplinaire oriente l'analyse vers des perspectives épistémologiques. Ce sont donc les discours disciplinaires, davantage que des discours universitaires en général, qui méritent d'être analysés en tant qu'ils sont des lieux d'élaboration et d'acquisition de savoirs spécialisés, et des conditions pour l'exercice des connaissances. La prise en compte des disciplines universitaires (d'enseignement ou de recherche) oblige ainsi à articuler l'analyse des écrits et de l'écriture avec les différents espaces institutionnels de production discursive, des espaces académiques ou de formation aux espaces de la recherche scientifique (texte de l'appel à communication).

Ce nouveau domaine semble très proche d'un sous-champ qui semble émerger en didactique du français langue étrangère, le FOU : le *Français sur Objectifs Universitaires*, lui-même, sous-domaine du FOS (le français sur objectifs spécifiques). L'université de Perpignan qui a

²⁸ Pour une comparaison des systèmes universitaires français et américain, voir Tiane Donahue (2008).

organisé un colloque en juin 2009 sur cette thématique a ouvert depuis un diplôme qui prépare en 400 heures les étudiants étrangers aux études universitaires françaises²⁹.

3. Une multimodalité sans littératie ...

L'échantillon d'études que l'on vient d'évoquer montre que tout en participant aux débats qui animent les recherches britanniques et anglo-saxonnes, les travaux des chercheurs français ont su prendre les marques de leurs spécificités locales. Si la littératie dans la diversité de sa variation sociale est bien présente elle n'y est pas, cependant, qualifiée de "multimodale". Pour autant, on ne peut pas dire que ce terme soit absent du paysage français et, sans revenir dans le détail de l'inventaire proposé dans l'exposé oral pour attester de sa vitalité dans de récentes publications françaises³⁰, je voudrais m'attarder néanmoins sur quelques particularités associées à son emploi.

On peut noter d'emblée une forme de familiarité dans les textes fondateurs de la multimodalité dans la littérature anglo-saxonne qui provient des ancrages théoriques revendiqués. Par exemple, dans la bibliographie de *Multimodal discourse* (2001) Gunther Kress & Theo Van Leeuwen citent non seulement plusieurs ouvrages de Barthes (*Mythologies*, *Elements of semiology*...), mais aussi Baudrillard (*The System of Objects*), Bourdieu (*Distinction : A Social Critique of the Judgement of Taste*), Foucault (*The Archeology of Knowledge*) et Kristeva (*Desire in Language : A Semiotic Approach to*

²⁹ "Le diplôme de Français sur Objectifs Universitaires propose aux étudiants non francophones d'acquérir les compétences langagières, disciplinaires et méthodologiques nécessaires à la réussite aux études universitaires en France. Une année d'adaptation et de formation aux études universitaires afin de leur permettre d'intégrer de façon optimale les différentes composantes de l'Université". source : <http://www.cuefp.com/cuefp-annee-universitaire-francais-sur-objectifs-universitaires--3-20-0.html>

³⁰ Pour n'en citer que quelques-unes voici quelques références récentes qui affichent la multimodalité : le numéro de juillet - septembre 2010 de la revue *Enfance*, annonce comme titre : "Multimodalité de la communication dans le développement typique et atypique". Dès les premiers mots de l'introduction Michèle Guidetti situe l'acception donnée à la multimodalité dans le numéro : "*La multimodalité de la communication renvoie aux différentes modalités expressives et non-verbales qui permettent de communiquer avec autrui ; ainsi, les gestes de la main et de la tête, mimiques faciales et regards complètent et/ou nuancent le message verbal. L'idée de considérer que le développement de la communication est multimodal est récente ; en effet, les progrès technologiques mais aussi une façon différente d'envisager des modèles relatifs au développement ou au fonctionnement de l'adulte ont permis de faire émerger de nouvelles questions de recherche et de nouveaux faits. Ainsi, les travaux réalisés au cours des vingt dernières années montrent que la prise en compte de la multimodalité permet d'accroître nos connaissances non seulement à propos de la communication et du langage mais aussi à propos des mécanismes d'apprentissage sur autrui et sur le monde*". Le numéro 42 de la revue *LIDIL*, paru en 2010, titre : "Multimodalité de la communication chez l'enfant" ; enfin, le numéro 147 – 148 de 2010, de la revue *Pratiques*, comporte un article de Virginie Fazel Lauzon et d'Évelyne Pochon-Berger, qui s'intitule : "Une perspective multimodale sur les pratiques d'hétérosélection du locuteur en classe", la liste est loin d'être close...

Litterature and Art). Références qui figurent également dans les bibliographies d'autres chercheurs³¹...). Les différences proviennent de découpages et de logiques disciplinaires différentes et la multimodalité, véritable *concept nomade*, nécessite d'être spécifié dans chacune des disciplines³² où il apparaît.

Par exemple, dans le contexte français, la multimodalité me semble investie d'un double statut dans les recherches à orientation ethnométhologique où elle est requise à la fois pour qualifier la complexité contextuelle "naturelle" d'une interaction, mais aussi pour son analyse. Ainsi en est-il dans cette contribution où Lorenza Mondada (2005) envisage la construction de la deixis spatiale, à travers une approche interactionnelle et praxéologique. Considérant que les études consacrées à la description spatiale privilégient le matériau linguistique et conçoivent l'espace comme un référent extérieur pris en charge par le langage, l'analyse proposée par Lorenza Mondada problématise, en revanche, la manière dont le contexte



³¹ Voir par exemple le texte de présentation du site du *Multimodal Analysis Lab Interactive & Digital Média Institute* (IDMI) de Singapour (<http://multimodal-analysis-lab.org/>).

³² Dès 1992, Yacine Bellik & Daniel Teil, du Laboratoire d'informatique pour la Mécanique et les sciences de l'ingénieur (LIMSI), proposent des "définitions terminologiques pour la communication multimodale", telles que : "*Communication multimodale*" : une communication est dite multimodale si elle fait intervenir plusieurs modes de communication dans les échanges d'information. Cependant en informatique, ce qualificatif s'applique également pour les communications ne faisant intervenir qu'un seul *mode* mais avec plusieurs *modalités*. "*Système multimodal*" : théoriquement, un système informatique multimodal est un système capable d'intégrer plusieurs modes de communication. Cependant, on désigne également par ce nom, tout système capable d'intégrer plusieurs modalités de communication (même s'il n'intègre qu'un seul mode); "*multimodalité*" : le terme de multimodalité fait référence à l'usage de *plusieurs modalités* pour la réalisation d'une même tâche", "*multimédia*" : un système informatique multimédia est un système capable d'*acquérir* ou de *restituer*, par l'intermédiaire des médias, des *informations de nature et/ou de formes différentes* (parole, musique, image vidéo, etc.)"

d'énonciation des descriptions spatiales, loin d'être préexistant, est le résultat *d'un accomplissement pratique des participants à l'interaction* (Mondada 2005 : 75-80). La multimodalité renvoie ici non seulement aux ressources gestuelles comme l'acte de pointage, les postures corporelles, les regards qui accompagnent la parole et qui conjointement aboutissent à *l'établissement progressif d'une constellation corporelle des participants* mais aussi au rôle actif que joue la caméra dans la construction de la scène et son analyse par le chercheur.

Le projet MULCE (*Multimodal learning corpora exchange*)³³ impulsé par Thierry Chanier de l'université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand, est une autre illustration d'une recherche qui place la multimodalité au cœur de sa problématique. Les chercheurs associés à ce projet souhaitent aller au-delà d'analyses qualitatives qui portent trop souvent sur des données parcellaires et qui ne permettent pas des répliques ou des comparaisons. Il s'agit donc de promouvoir, à des fins d'optimisation de scientificité, la mise en commun et l'échange de corpus d'apprentissage issus de formations en ligne. La nature des données contraint ici encore la nature des analyses :

*Ces données sont fortement multimodales : les productions des participants peuvent utiliser des modes variés ; les nouveaux environnements synchrones ouvrent des espaces de production et de communication dans des modes interreliés. Mais les vidéogrammes issus des dispositifs de recherche donnent une représentation à plat des espaces interactifs, dont il faut restaurer la multidimensionnalité avant toute analyse. Avec la notion de corpus d'apprentissage apparaît donc la problématique des retranscriptions, annotations, analyses multimodales, rencontrée dans d'autres champs des sciences humaines et sociales mais qui doit ici être repensée dans le cadre spécifique d'humains participant à des groupes d'apprentissage et interagissant dans des environnements technologiques appropriés.*³⁴

Ces deux exemples montrent à quel point la multimodalité est centrale dans les recherches qui s'intéressent aux interactions soit qu'elles relèvent d'échanges sociaux ou qu'elles relèvent de contextes d'apprentissage institutionnel. Cependant, ces deux exemples mettent aussi en évidence l'ambiguïté et l'extension de cette notion susceptible d'évoquer la multiplicité des voies (mimo-gestuelle, proxémique, verbale...) que peut emprunter la communication humaine pour se manifester, et qui relèvent donc d'une analyse de la

³³ Voir la plate-forme Mulce : <http://mulce-pf.univ-fcomte.fr/> et site de documentation : <http://mulce.org>

³⁴ Source : Axe scientifique du projet MULCE. Texte définissant la problématique du projet ANR MULCE. <http://ubpweb.univ-bpclermont.fr/HEBERGES/mulce/spip.php?article4>

discursivité, mais aussi la diversité de moyens ou supports technologiques de cette même communication (audio, asynchrone écrit (forums), synchrone écrit (chat / clavardage), vidéoconférences, ...).

Ce terme fait donc fusionner aujourd'hui une distinction qui semblait pourtant bien établie dès les années 2000. Thierry Lancien, qui à propos du multimédia, parlait de *mutations du texte* — et qui rejoignait ainsi ce que recouvre, au moins en partie, la notion anglo-saxonne de "littératie multimodale" —, distinguait alors entre "multicanalité" lorsque l'accent était mis sur les supports et "multimodalité" lorsque l'accent était mis sur leur réception³⁵. C'est, en effet, vers la fin des années 90, que prend forme une réflexion sur l'impact des supports multimodaux pour le renouvellement de la didactique des langues. C'est la multimodalité des cédéroms parce qu'ils associaient l'hypertextualité et l'interactivité à la présence du son, du texte, de l'image fixe, et de la vidéo, qui est initialement repérée par les didacticiens (Barbot 1997, Develotte 1997) comme susceptible d'apporter des changements substantiels. Par leur potentialité à multiplier les modes d'accès au sens, ces supports peuvent répondre à des besoins de profils d'apprentissage très différents et favorisent ainsi les auto-apprentissages et l'autonomie (Develotte 2010 : 448).

Si l'extension de la notion de littératie à la multimodalité peut être considérée comme un avatar de la modernité, c'est sans doute dans les travaux français contemporains sur les multimédias numériques que se trouve le mieux illustrée la proximité avec les travaux anglo-saxons. Ainsi, pour Thierry Chanier et Anna Vetter (Chanier & Vetter 2006) la multimodalité est un aspect crucial dans les échanges pédagogiques des environnements d'apprentissage en ligne audio-synchrones³⁶ (c'est-à-dire lorsque l'ensemble des participants d'une formation à distance se retrouve à un moment précis pour effectuer le cours). L'analyse de la complexité des interactions dans le cadre du dispositif COPEAS qui associe différents types de médias : audio, clavardage, traitement de texte, cartes conceptuelles et

³⁵ Sur la quatrième de couverture du n°6 de la revue *Les cahiers du français contemporain*, que T. Lancien a coordonné on peut lire : "Que l'on parle à leur propos de multicanalité (accent mis sur les supports) ou de multimodalité (accent mis sur leur réception) les messages dont il est alors question et qui croisent des supports sonores, écrits et iconiques ne sont pas nouveaux. Pourtant, à travers ce que l'on nomme le multimédia, on peut faire l'hypothèse que la mise sur support numérique de ces messages et leur mode de consultation interactives permettent des agencements inédits et transforment les modes d'écriture et de lecture".

³⁶ "La communication multimodale est donc au cœur des processus d'enseignement et d'apprentissage et devrait ainsi faire l'objet d'une recherche didactique, ce qui sous-entend la mise au point de méthodes de transcription de cette multimodalité" (Chanier & Vetter 2006 : 65).

aussi des icônes pour demander la parole ou pour voter³⁷, rejoint le point de vue des sémiologues didacticiens britanniques en faisant le constat de la place toute relative de la parole qui, selon le moment, peut être supplantée ou entrecroisée avec les modes texte, graphique et /ou iconique.

Chanier et Vetter (2006 : 83) évoquent, en particulier, l'exemple très intéressant d'une séquence d'écriture collaborative au cours de laquelle les participants doivent rédiger la charte des dix critères que doit respecter un bon site pédagogique sur internet. À la surprise du tuteur qui avait pourtant encouragé les membres du groupe à parler les uns avec les autres (*talk to each other*), les participants choisissent de n'utiliser que le mode clavardage pour la co-construction du texte. Pour les auteurs, la non-utilisation du mode parole peut s'expliquer par le coût cognitivement élevé de la rédaction dans le traitement de texte, le maintien du mode textuel permettant d'éviter une surcharge cognitive. En effet, le clavardage, plus proche d'une forme d'oralité, demanderait moins d'efforts qu'une prise de parole chez ces apprenants de niveau faux-débutant dont on avait observé, par ailleurs, la tendance à compenser par ce média une moindre participation à l'oral³⁸. Ce qui confirme la thèse selon laquelle dans un environnement multimodal toutes les composantes de la multimodalité ne sont pas nécessairement sollicitées simultanément et apporte une contribution à la vérification de l'un des dix mythes sur la multimodalité pointés par Sharon Oviatt³⁹.

Enfin, pour ceux qui s'intéressent aux modalités du processus rédactionnel collaboratif, cet exemple offre le contraste d'un contexte alternatif original en regard des études "habituelles" qui ont analysé les stratégies de l'écriture à plusieurs mains en face à face. (De Gaulmyn et al. 2001, Bouchard, & Mondada, 2005). Se déroule ainsi, sous nos yeux, une conversation

³⁷ Il s'agit d'icônes de "vote" qui permettent soit l'approbation soit la dénégation suite à une proposition ou une interrogation. Ce système qui indique de manière précise si les apprenants comprennent ou non, présente un avantage non négligeable par rapport à un cours en présentiel où l'enseignant ne peut que rarement vérifier la compréhension de la totalité de son groupe d'apprenants.

³⁸ Contrairement à ce que l'on pourrait imaginer, cette asymétrie d'utilisation du clavardage contribue, comme d'autres recherches l'ont montré, à bénéficier à la participation orale des apprenants (Chanier & Vetter 2006 : 72)

³⁹ Rappelons la teneur des ces dix mythes : "1. *If you build a multimodal system, users will interact multimodally* ; 2. *Speech and pointing is the dominant multimodal integration pattern* ; 3. *Multimodal input involves simultaneous signals* ; 4. *Speech is the primary input mode in any multimodal system that includes it* ; 5. *Multimodal language does not differ linguistically from unimodal language* ; 6. *Multimodal integration involves redundancy of content between modes* ; 7. *Individual error-prone recognition technologies combine multimodally to produce even greater unreability* ; 8. *All users' multimodal commands are integrated in a uniform way* ; 9. *Different input modes are capable of transmitting comparable content* ; 10. *Enhanced efficiency is the main advantage of multimodal systems.*"

fractionnée où clavardage et traitement de texte se répondent ou peuvent même se "chevaucher" ce qui introduit une temporalité inédite et un rapport à la spatialité scripturale particulier auxquels les précédentes études sur l'écriture à plusieurs mains ne nous avaient pas accoutumés :

À cet instant, on observe l'interaction simultanée de AT2 et AT3 dans le traitement de texte. Comme le montre la transcription, non reproduite dans l'extrait de gauche, AT3 s'apprête à modifier un énoncé initialement commencé par AT2, alors que AT2 revient pour corriger le critère 2 dont elle était le premier auteur (Chanier & Vetter 2006 : 84).

Comme le montre cet exemple, les nouveaux environnements numériques, tout comme la popularisation de ces nouveaux espaces de travail collaboratifs que sont les WIKIS (qui fonctionnent, eux, en mode asynchrone) sont en train de contribuer à des transformations sinon radicales du moins très importantes de nos pratiques scripturales et lectorales... ce qui aiguise notre curiosité et augure du caractère fructueux des recherches à venir dans ce domaine.

4. La multimodalité de Monsieur Jourdain... ou l'ordinaire d'un cours de français langue étrangère

Dès 1997, prenant acte de l'évolution des images présentes sur les supports d'apprentissage, Jacques Anis analysait ce qu'il nommait des *icôno-textes* soit des représentations visuo-textuelles qui ont la forme d'une image complexe constituée de plusieurs images schématiques auxquelles sont rattachés des blocs de texte. Il mettait ainsi en évidence des parcours de lecture particuliers et concluait sur la tâche cognitivement très lourde pour le lecteur qui doit :

extraire de l'organisation graphique des schémas syntaxico-textuels lui permettant de suppléer aux lacunes de la composante textuelle ; le lecteur doit être capable d'effectuer des "zooms intellectuels" : naviguer entre différents niveaux de traitement de l'information pour enfin intégrer ces connaissances dans sa représentation du monde (Anis 1997 : 43).

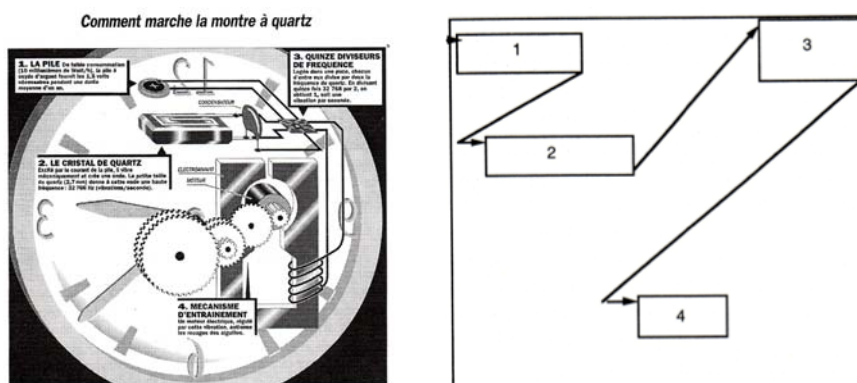


Fig. 5 : MONTRE A QUARTZ (14) in *Le Comment du pourquoi*. Encyclopédie visuelle de Libération, Éditions First, Paris, 1994, p. 185.

Plus récemment, la spécialiste de l'image, Annette Béguin-Verbrugge (2007, 2008), n'hésite pas à reprendre l'expression "pensée visuelle" pour qualifier notre nouveau rapport aux documents hybrides auxquels nous sommes aujourd'hui exposés :

Les textes numériques circulant sur les réseaux intègrent à la fois de l'écrit, des images fixes, de l'image animée et du son. Dans les médias, le langage se mêle désormais à des montages élaborés de schémas, de cartes, de dessins, de photographies, grâce à un moyen d'expression nouveau : l'infographie. Ainsi, l'image sert de plus en plus à la communication d'informations : de subordonnée à la parole, elle devient souvent centrale, en particulier dans les ouvrages à caractère didactique. Enfin, grâce à la programmation, le lecteur peut agir sur l'image, qui devient interactive et se prête à la simulation. Les outils informatiques de traitement d'images, de mieux en mieux diffusés grâce au développement de la photographie numérique, mettent la production, la récupération, l'échange et la manipulation d'images à la portée des enfants. (Béguin-Verbrugge 2007 : 3).

L'interactivité associée à la facilité de manipulation qui rendent si attractives les images ne doit pas occulter cependant les difficultés cognitives provoquées par la complexité de tels supports même si au premier abord on aurait tendance à créditer l'image d'une facilitation des opérations de compréhension, d'intellection et de raisonnement.

En didactique des langues, depuis Comenius et son célèbre *Orbis Pictus*, les images ont souvent été l'un des vecteurs privilégiés de l'accès au sens. Cela explique que les implications pédagogiques des analyses de sémiologie proposées dans les années soixante (on pense en particulier dans les travaux de Roland Barthes, à "Rhétorique de l'image" paru dans *Communications*, 4) ont été tôt réinvesties en didactique du FLE comme le montre l'ouvrage de Louis Porcher en 1976, *"Introduction à une sémiotique des images. Sur quelques exemples d'images publicitaires"*, et dont on trouve des échos didactiques,

quelques années plus tard, dans un numéro de la revue *Le Français dans le Monde* qui consacre son dossier thématique aux "Nouvelles approches de la publicité"⁴⁰. Au-delà de l'irruption de ces documents authentiques que sont les publicités, l'image, dans l'histoire récente du français langue étrangère, peut être prise comme indicateur d'un certain nombre de (r)évolutions : de l'image codée (ou icône de transcodage) qui visait la visualisation des mots ("Voilà Mme Thibaut", ...), en passant par l'image situationnelle ("Attention !" dit Pierre à Mireille dont le pied a glissé dans la rue en travaux), et à l'image contextuelle qui vise essentiellement à situer le cadre de l'échange, comme dans le manuel *Archipel*, jusqu'aux images de synthèse que l'on trouve dans certains manuels contemporains, l'image s'est sans cesse transformée. Le tournant audiovisuel des années soixante a habitué la didactique du français langue étrangère à vivre avec son temps et à ne pas hésiter à prendre les trains de la modernité.

Dans mon exposé oral j'avais intitulé cette dernière partie "Le multimodal de Monsieur Jourdain" car en didactique du français langue étrangère on peut avoir le sentiment de pratiquer le multimodal comme Monsieur Jourdain pratiquait la prose... Le master professionnel DidaLang-FLE/S, que nous offrons à l'université de Poitiers a pour spécialité de former les étudiants à la conception d'outils pour l'enseignement / apprentissage des langues⁴¹. Je voudrais présenter trois illustrations parmi d'autres possibles qui montrent comment la multimodalité est mise en œuvre de manière assez "naturelle" dans le cadre de notre formation. Dans ces trois exemples je ne m'attarderai pas sur le détail des exploitations pédagogiques que permettent ces supports mais je mettrai seulement l'accent sur leur dimension multimodale.

Le premier exemple est une proposition de séquence de didactique de l'écrit qui a pour objectif de travailler sur la description et plus précisément sur le portrait. Pour traiter cette question, de manière assez classique, on a recours habituellement comme déclencheur aux

⁴⁰ Voici le bilan que dresse en 1981, Charles de Margerie, du CRÉDIF, à propos de l'introduction de la publicité. "Du point de vue historique, on peut faire remonter l'entrée de la publicité dans l'enseignement du F.L.E. aux années 74-75. Cette période correspond à l'apparition sur le marché des nouveaux ensembles pédagogiques de Niveau 2 qui s'efforcent d'intégrer le document authentique. On peut aussi admettre, pour comprendre cette date, qu'il a fallu, comme de coutume, une petite dizaine d'années pour que les développements de la sémiologie naissante et plus particulièrement les théories de Barthes soient pris en compte par les auteurs et les éditeurs de méthodes." (de Margerie 1981 : 48).

⁴¹ Le mémoire de fin de cursus est constitué de trois volumes correspondant à l'expérimentation d'au moins une cinquantaine d'heures d'enseignement effectuées à partir d'un matériel pédagogique élaboré par l'étudiant. Le deuxième volume est constitué par le guide de l'enseignant et le troisième correspond à une analyse critique de l'expérimentation en vue d'éventuelles améliorations du matériel pédagogique fabriqué.

petites annonces que l'on trouve dans la presse écrite. Ici, pour des étudiants de niveau intermédiaire, l'étudiante, Carla Teixeira, a choisi comme support de travail une émission de télé-réalité qui présente des mamans à la recherche de compagnons. L'intérêt de ce support est d'associer une courte séquence vidéo qui présente la maman dans son cadre de vie et qui fait alterner la voix d'un narrateur et du discours direct. Ce document audiovisuel est complété par un texte écrit ponctué de repères qui correspondent à la structure argumentative de ce genre de texte (Présentation, situation et parcours amoureux, ses enfants, son homme idéal, ses attentes aujourd'hui).



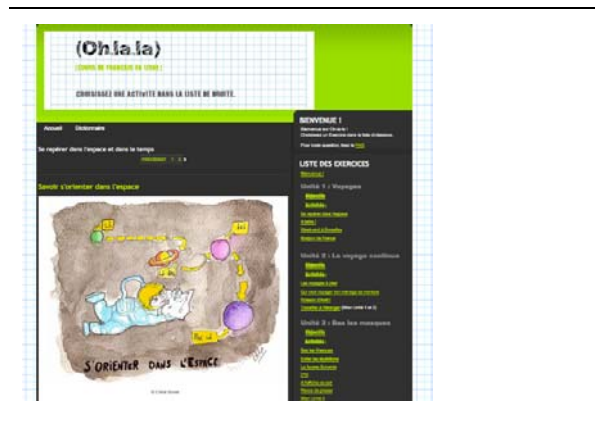
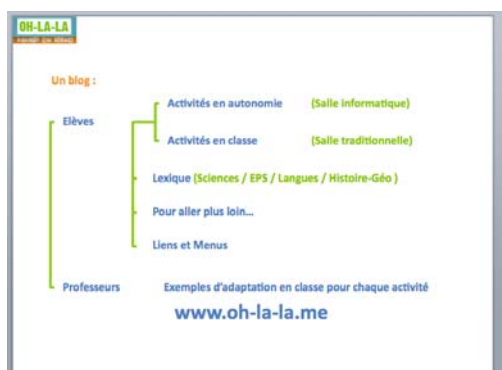
J'emprunte le deuxième exemple à un cours d'ingénierie éducative dispensé par un collègue, Christophe Naud, qui propose un apprentissage par scénarios. L'objectif de ce cours est de permettre à nos étudiants soit de créer eux-mêmes, soit de prélever et de mettre en forme des documents authentiques multimodaux afin qu'ils constituent des supports "pédagogisables" pour un cours de langue. Cette année-là, les étudiants ont travaillé, par groupes, selon les modalités de leur choix, à l'illustration du guide des étudiants internationaux que l'Université de Poitiers donne à ces nouveaux arrivants. Ce guide est conçu comme un vadémécum pour faciliter les démarches administratives, médicales, financières, et autres, auxquelles doit faire face un étudiant international qui vient suivre des études à Poitiers.



Dans ce cadre, deux étudiantes, Yang Can et Diaby Bintou, ont choisi de réaliser une séquence vidéo de quelques minutes qui reprend *in situ* les informations pertinentes pour pouvoir faire une demande d'aide au logement. Ce petit film réalisé avec des moyens techniques rudimentaires (un téléphone portable) a néanmoins permis des effets de mise en valeur (intonations appuyées, effets de zoom sur des aspects particulièrement pertinents tels que les horaires d'ouverture ou l'identification de documents à remplir...) qui ont rendu les informations bien plus explicites que ne l'étaient celles du seul texte écrit. La vidéo ajoute des informations de nature pragmatique susceptibles de variations dans le temps telles que les numéros de bus qu'il faut prendre depuis la faculté, et donne un aperçu des locaux... ce qui constitue une familiarisation non négligeable pour un étudiant étranger qui doit effectuer ce type de démarche en France. Du point de vue de la formation, ce type de micro-projet rend les étudiants plus autonomes à l'égard des savoir-faire technologiques et les rend capables d'élaborer des documents *ad hoc* en vue de la fabrication de leurs cours.

Le troisième exemple, comme le premier que nous avons présenté, traite lui aussi d'une thématique très récurrente dans les cursus d'apprentissage du Français langue étrangère. Il s'agit d'activités qui ont pour but l'apprentissage des moyens linguistiques pour se déplacer dans l'espace. Cet exemple est prélevé dans le mémoire d'un étudiant de la promotion 2009-2010, Étienne Duputié, qui a réalisé un blog d'apprentissage du français en ligne destiné à des étudiants d'origine chinoise du Lycée Pilote innovant International (LP2I) de Jaunay-

Clan dans le Poitou⁴². Séduit par le dispositif d'apprentissage en autonomie de l'islandais mis en place par l'Université de Reykjavik il a souhaité tirer parti de cette expérience et "C'est ainsi qu'est né (Oh-la-la) : un manuel électronique de Français Langue de Scolarisation utilisable de manière "hybride", en classe et en autonomie" destiné à des étudiants ayant un niveau A2.



La mise en bouche de cette séquence "S'orienter dans l'espace", démarre avec un extrait vidéo d'une série parodique de la télévision M6, *Kaamelot* qui met en scène de façon humoristique si non l'essentiel, du moins une compilation non négligeable des prépositions de lieu. L'activité se poursuit avec un exercice plus classique où l'apprenant doit inscrire sur un plan un itinéraire enregistré sur une bande son. C'est l'activité "pour aller plus loin : À table !" qui me semble intéressante car elle répond à un besoin spécifique des étudiants chinois qui ne savent pas utiliser la version française de Google. Étienne Duputié a conçu une consigne assez astucieuse qui consiste à faire faire une recherche à partir du site "google.maps". L'itinéraire à suivre débute à la Tour Eiffel.

⁴² Pour plus de détails, je renvoie le lecteur au site lui-même (<http://www.oh-la-la.me/>) et, en particulier, à la fin du menu "Pour les profs", dans la rubrique "Pour en savoir plus", à la rubrique *Analyse critique de "Oh-la-la"* qui correspond à la partie de présentation réflexive du mémoire à laquelle j'emprunte l'essentiel des informations que je présente ici.

Vous avez rendez-vous au pied de la Tour Eiffel

1. Allez sur le site "<http://maps.google.fr/>", et tapez "Tour Eiffel" dans la barre de recherche.
2. Cliquez sur le bouton "Satellite", en haut à droite.
3. Ensuite, cliquez sur le bonhomme jaune à gauche de la carte. Vous voyez la Tour Eiffel ?

Il y a un restaurant chic non loin de la Tour Eiffel. Voici comment s'y rendre :

Utilisez les flèches pour vous déplacer.

Faites demi-tour, pour avoir la Tour Eiffel derrière vous. Suivez l'Avenue Gustave Eiffel, puis l'Avenue Silvestre de Sacy jusqu'au bout. Vous arriverez à l'Avenue de la Bourdonnais. Prenez à droite, puis la première à gauche, au niveau de la Brasserie. Continuez la rue jusqu'au bout. Vous arriverez sur un carrefour. Prenez l'Avenue Rapp à gauche. Tout de suite à gauche, vous verrez un restaurant gris et bleu.

* Quel est le numéro de téléphone de ce restaurant ?

* Quelle est l'adresse de ce restaurant ?

* A partir de ces informations, retrouvez le nom du restaurant sur internet.

A table !

Cherchez le site internet du restaurant, et répondez aux questions suivantes :

- * Comment s'appelle le chef du restaurant ?
- * A quelle station de métro faut-il s'arrêter ?
- * Combien coûte le Menu Déjeuner ?



Pour trouver le nom du restaurant qui est *malheureusement* caché par un poteau, l'étudiant doit faire un zoom sur le numéro de téléphone puis faire une nouvelle recherche sur internet pour pouvoir répondre aux trois dernières questions. L'intérêt de cette activité est d'associer la dimension culturelle (Paris, la tour Eiffel, un menu français dans un restaurant...), le réinvestissement d'une appropriation linguistique (se déplacer dans l'espace) et le transfert d'un savoir-faire avec les nouvelles technologies qui n'est pas exactement superposable à celui dont dispose l'étudiant dans sa culture d'origine.

Deux des trois exemples que nous venons de présenter portent sur des contenus de formation ordinaires de cours de français langue étrangère. Leur intérêt réside donc moins dans le choix des contenus d'enseignement que dans l'effort de mise en forme pédagogique qui a pour objet de faciliter l'accès au sens et l'appropriation de la langue étrangère. Les documents multimédias offrent de nombreuses possibilités qui n'attendent que la créativité des futurs enseignants que sont nos étudiants pour déployer leurs potentialités. Selon Thierry Chanier et ses collègues, l'exploitation pédagogique de documents multimédias doit

respecter au moins trois contraintes : d'abord chercher des produits susceptibles de plaire aux apprenants ; ensuite repérer dans les produits des parties dans lesquelles le rapport texte / image / son favoriserait une compréhension aisée et l'envie de s'exprimer (ce repérage supposant un minimum de connaissances sémiologiques), et enfin, il faut concevoir des tâches amenant l'apprenant à manipuler (en compréhension comme en production) des données sonores visuelles graphiques (Chanier *et al.* 1996 : 252).

5. Conclusion

Le lecteur qui aura pris la peine de me suivre jusqu'ici a bien compris que la richesse du texte de Diane Dagenais a suscité chez moi des réflexions et des recherches qui allaient au-delà de ce qui était demandé dans le cadre d'une simple "réaction"... Le sujet, il est vrai, m'a passionné et m'a ouvert des perspectives et je remercie, une fois de plus, les organisatrices de leur confiance, mais aussi de leur patience...

À l'issue de ce tour d'horizon de ces quelques travaux français, quels constats pouvons-nous faire ?

Commençons par un truisme : fort heureusement, la Manche et l'Océan Atlantique ne sont pas infranchissables tout au moins pour ce qui est de la circulation des idées. Et, au-delà de traditions culturelles éducatives et de logiques disciplinaires différentes, même si nous n'avons pas trouvé *littéralement* l'expression "littératie multimodale", il reste que le constat d'un débat transdisciplinaire fructueux peut être établi au bénéfice de l'optimisation des connaissances de tous ceux qui oeuvrent dans le domaine éducatif.

La subtilité des recherches conduites dans le contexte guyanais des Wayâpis, par exemple, montre la nécessité de se départir d'une dichotomie quelque peu rudimentaire du *Grand Partage*. Les travaux des *New literacy studies*, au-delà de la générosité de leur prises de position qui peuvent parfois sembler un peu naïves sur le rapport au pouvoir, la légitimité et la nécessaire reconnaissance des cultures ancestrales, soulèvent néanmoins l'épineux dilemme éthique et sociétal de la dilution, de l'intégration ou de la marginalisation des cultures des peuples premiers dans un univers où la tendance homogénéisante de la mondialisation semble, au premier abord du moins⁴³, ne pas laisser de place aux spécificités

⁴³ Contrairement aux craintes qui s'exprimaient dans les années quatre-vingt-dix à propos de la diversité linguistique sur internet, l'exemple de l'encyclopédie Wikipedia (qui propose des articles dans plus de 270

locales. Les controverses entre tenants d'une perspective "autonome" de la littératie et ceux qui la considèrent comme dépendante de son inscription sociale, loin d'être des querelles de chapelle, m'apparaissent au contraire comme particulièrement stimulantes pour modifier des représentations monolithiques des situations de littératie. La recherche a besoin de se nourrir de ces regards culturels croisés qui déstabilisent et interrogent nos certitudes. C'est précisément la connaissance affinée de la diversité des contextes avec la prise en compte des particularités qui y sont associées qui devrait justement permettre aux enseignants, aux décideurs des politiques linguistiques et éducatives une plus grande clairvoyance, une plus grande souplesse pour admettre la nécessité de réfléchir à des propositions élaborées *ad hoc*, pour chaque contexte considéré.

Au demeurant, il reste aussi à faire le constat que l'acclimatation de la notion de littératie est sans doute loin d'être achevée en France. Le regard interrogateur qu'elle suscite encore, lorsque dans une bibliothèque universitaire on cherche à vérifier l'année d'apparition du terme dans les grands dictionnaires de langue, montre qu'on est encore loin d'une (re)connaissance populaire... Pourtant, et pour conclure enfin, il me semble que l'on ne peut que continuer à plaider aujourd'hui pour la diffusion et l'appropriation de cette notion qui a le grand mérite de faire tenir ensemble les dimensions cognitives, sociales, historiques et politiques de manifestations culturelles qui sont le propre de notre humanité... Le monde a toujours été complexe pour ses contemporains et si la littératie aujourd'hui ne peut être que multimodale, comme l'a toujours été la classe de langue, ce que les TIC ajoutent, c'est une complexité de la multimodalité.

langues et qui est même la première encyclopédie pour une langue comme le Kiswahili (Develotte 2010 : 447)), rendent visible la tension qui s'instaure entre la tendance à l'uniformisation et celle à la particularisation.

Références

- Anis J. (1997). "Lire des visuo-textes" dans Marquilló Larruy dir. : Écritures et textes d'aujourd'hui, *Cahiers du français contemporain* n°4, pp. 29-45.
- Anis J. & Marty N. coord. (2000). *Lecture-écriture et nouvelles technologies*, Paris : CNDP, 133 p.
- Autran S. (s.d.) : Le centre d'échanges de Perrache : l'invention de la multimodalité (1964 – 1976). <http://www.millenaire3.com/Le-centre-d-echanges-de-Perrache-l-invention-de.122+M55cfded71e4.0.html> consulté le 20 novembre 2010.
- Barbot M.-J. (1997). "Cap sur l'autoformation : multimédias des outils à s'approprier" dans Multimédias et réseaux de formation", n° spécial du *Français dans le monde, recherches et applications*, juillet, pp. 54 – 63.
- Barré-De Miniac Ch. éd. (1996). *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*, Paris, Bruxelles : De Boeck Université, 195 p.
- Barré-De Miniac Ch. (2002). "La notion de littératie et les principaux courants de recherche", *La Lettre de la DFLM*, n° 30, pp. 27-33.
- Barré-De Miniac Ch. (2009). "Postface. Contexte plurilingue et littéracie : deux singuliers à interroger", *Synergies –Algérie*, n°6, pp. 163-167.
- Barré-De Miniac, Ch., Brissaud, C., Rispaïl, M., (dir.), (2004). *La littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris : L'Harmattan, coll. Espaces Discursifs, 357 p.
- Béguin-Verbrugge (2007) " Images hybrides et lectures mixtes", dans *Images, savoirs, numérique, Les dossiers de l'ingénierie éducative*, Poitiers : Scéren –CNDP, pp. 53 – 79.
- Béguin-Verbrugge (2008). "Peut-on entrer dans l'image ?", *Les grands dossiers des sciences humaines*, n°11 : Entre image et écriture, pp. 60-62.
- Bellik, Y. D. & Teil, D. (1992) : "[Définitions terminologiques pour la communication multimodale](#)", dans les actes des 4èmes Journées sur l'ingénierie des interfaces Homme-Machine, IHM'92, Telecom Paris Publ., Paris, 30 Nov. - 2 Déc., 1992, pp. 229-232.
- Blanc D. (1997). "Le calcul mental entre oralité et écriture" dans Fabre D. dir. *Par écrit. Ethnologie des écritures quotidiennes*, Paris / Maison des sciences de l'Homme, pp. 165 – 186.
- Blanchet P., Moore D., Asselah Rahal S. dir., (2008), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, AUF/Editions des archives contemporaines, 210 p.

Botoyiyê G. A.-D. (2010). *Le passage à l'écriture. Mutation culturelle et devenir des savoirs dans une société de l'oralité*. Rennes : PUR, 351 p.

Bouchard R. & Mondada L. (éds), (2005). *Les processus de la rédaction collaborative*, Paris : L'Harmattan.

Broi A.-M., Moreau J., Soussi A., Wirthner M., (2003). *Les compétences en littératie. Rapport Thématique de l'enquête PISA 2000*, Neuchâtel : Office fédéral de la statistique (OFS) et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), Monitoring de l'éducation en Suisse, 144 p.

Castellotti V. & Moore D. (2008) : "Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXIème siècle ?", dans Blanchet *et al.* dir 2008, *op. cit.* pp. 183-203.

Chanier T., Pothier M., & Lotin P. (1996). À la recherche d'un emploi. L'acte de vente. Deux cédéroms de " CAMILLE Travailler en France ", Paris, CLÉ International-Nathan.

Chanier T. & Vetter A. (2006). "Multimodalité et expression en langue étrangère dans une plateforme audio-synchrone". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication(ALSIC)*, vol 9, n° 1, pp. 69 – 101. <http://alsic.revues.org/index270.html>

Chevalier-Gate Ch. (2010). *De l'oral à l'écrit chez les personnes en situation d'illettrisme. Vers une pédagogie de l'explicitation*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction de Michel Soëtard, soutenue à l'Université de Lyon 2, le 28 mars 2011.

Chiss J.-L. & Marquilló Larruy M., (1998). "Écritures et lecture : "literacy", pratiques ordinaires, pratiques lettrées", dans Grossmann F. dir. : *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit, Hommage à Michel Dabène*, Grenoble : Ivel-Lidilem, pp. 75-84

Chiss J.-L. & Puech Ch. (1983). "La linguistique et la question de l'écriture ; enjeux et débats autour de Saussure et des problématiques structurales", *Langue Française*, n° 59, pp. 5-24.

Chiss J.-L., (2004). "La Littératie : quelques enjeux d'une réception dans le contexte éducatif et culturel français" dans Barré-De Miniac, Brissaud & Rispaïl *op. cit.*, pp. 43-52.

Chiss J.-L., (2008). "Littératie et didactique de la culture écrite", *Pratiques* n° 137/138, pp. 165-178.

Christin A.-M. (1995). *L'Image écrite ou la déraison graphique*, éd. Flammarion, coll. "Idées et recherches", 1995,

Christin A.-M. (1996). "Les origines iconiques de l'écriture" dans Barré – De Miniac éd. *op. cit.* pp. 20-34.

Coste D. (1998). "La gravité des centres : attractions et pesanteurs", dans Grossmann F. dir. *op. cit.*, pp. 61-72.

Cowan P. (2005). "Putting it out there : Revealing Latino visual discourse in the Hispanic Academic Summer Program for Middle School Students" dans Street B. éd. , *Literacies across educational contexts : Mediating learning and teaching*, Philadelphie : Caslon Publishing, pp. 146-148.

Dabène M. (1977). "Besoins langagiers et pratiques d'écriture — à propos d'un événement de communication ordinaire : la déclaration d'accident", *Langue Française* n° 36, pp. 51-66.

Dabène M. (1990). "Des écrits (extra)ordinaires — éléments pour une analyse de l'activité scripturale", dans *Lidil* n° 3, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, pp. 9-26.

Dabène M. (2002). "Réactions à la notion de littératie", *La Lettre de la DFLM*, n° 30, pp. 33-36.

De Gaulmyn M., Bouchard R., Rabatel A. (éds), (2001). *Le processus rédactionnel. Écrire à plusieurs voix*, Paris : L'Harmattan.

De Margerie Ch. (1981) : "La publicité et l'enseignement du français langue étrangère", *Le français dans le monde*, n° 163, pp. 47-68.

Delcambre I. & Lahanier-Reuter D., (2010). "Les littératies universitaires : Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit", *ForumLecture.ch* -3-2010, www.forumlecture.ch

Develotte Ch. (1997). "Lecture et cyberlecture" dans *Multimédias et réseaux de formation*, n° spécial du *Français dans le monde, recherches et applications*, juillet, pp. 94 – 104.

Develotte Ch. (2010). "Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues", *Études de linguistique appliquée*, n° 160, pp. 445-464.

Develotte Ch., Kern R. & Lamy M.-N. (2011). *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distanciel*, Lyon : ENS éditions.

Donahue C. (2008). *Écrire à l'université : Analyse comparée France / Etats-Unis*, Villeneuve d'Asq : Presses Universitaires du Septentrion.

Edwards V. & Nwenmely H. (2000). "Language, literacy and worldview", dans Martin-Jones M. et Jones K. : *Multilingual literacies : Reading and writing différents worlds*, Amsterdam : John Benjamins, pp. 91-102.

Fazel Lauzon V. Pochon-Berer E., (2010). "Une perspective multimodale sur les pratiques d'hétéro-sélection du locuteur en classe", *Pratiques* n° 147-148, décembre, pp. 105-129.

Fraenkel B. & Mbodj A., (2010). "Introduction. Les New Literacy studies, jalons historiques et perspectives actuelles", *Langage et société*, 2010/3 n°133, p. 7-24.

Gee J. P. (2012). *Social linguistics and literacies. Ideology in Discourses. Fourth édition*, London : Routledge, Taylor & Francis Group, 242 p.

Gelb I. (1973 [1952]). *Pour une théorie de l'écriture*. Paris, Flammarion.

Goury L. (2007) : L'écrit en Guyane : enjeux linguistiques et pratiques sociale, dans *L'église* I. & Migge B. (2007), *op. cit.* pp. 73-86.

Grossmann F., (1999). "Littératie, compréhension et interprétation des textes", *Repères*, n°19, pp. 139-166.

Humery M.-È. (2010). "Multilinguisme et plurigraphie dans le Fuuta sénégalais : quelques outils d'analyse", *Journal of language contact – Théma* 3, pp. 205-227

Jaffré J.-P., (2004). "La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept" dans Barré-De Miniac, Brissaud & Rispail *op. cit.*, pp. 21-41.

Juillard C. (2005). "Hétérogénéité des plurilinguismes en Afrique à partir du terrain sénégalais", *La linguistique*, 41-2 : 23-36.

Kadi L., (2009). "De la littéracie", *Synergies-Algérie*, n° 6, pp. 11-17.

Lancien T. (éd.), (2000). Le Multimédia : les mutations du texte, *Les cahiers du français contemporain* n°6, Fontenay / Saint-Cloud : ENS éditions.

Lebrave J.-L. (2000). "Lire et écrire au XXI^e siècle", dans Anis & Marty dir. *Op. cit.* pp. 13-22.

Léglise I. & Migge B. (2007). *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane: regards croisés*, Paris : Institut et recherches pour le développement, IRD Éditions, 487 p.

Lexander K. V (2010). "Vœux électroniques plurilingues : nouvelles pratiques, nouvelles fonctions...", *Journal of language contact – Théma* 3, pp. 228-246.

Masny, D. (2007). "Les littératies multiples en milieu minoritaire". Dans Y. Herry & C. Mougeot (dir.) *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone*. Ottawa, Les presses de l'université d'Ottawa. p.99-106.

Mbodj-Pouye A. & van Den Avenne C. (2007). "C'est bambara et français mélangés". Analyser des écrits plurilingues à partir du cas de cahiers villageois recueillis au Mali", *Langage & société*, n°120, pp. 99-127.

Miguel-Addisu V. (2009). "Produire un récit en français en contexte plurilingue et pluriculturel : pour une analyse discursive et culturelle", *Synergies-Algérie* n° 6, pp. 51-59.

Miguel-Addisu V. (2010). Apprendre en français au lycée franco-éthiopien d'Addis-Abbeba : une approche sociolinguistique à des fins didactiques, sous la direction de C. Caitucoli et F. Leconte, soutenue le 22 juin 2010 à l'université de Rouen, 755 p. tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/49/62/79/PDF/these_v-migueladdisu.pdf

Mondada L. (2004). "Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'interaction : le pointage comme pratique de prise de tour", *Cahiers de linguistique française*, n°26, pp. 269 – 292.

Mondada L. (2005). "La constitution de l'origo déictique comme travail interactionnel des participants : une approche praxéologique de la spatialité", *Intellectica*, 2005/2-3, 4142, pp. 75 – 100.

Moore D. (2005). "Rencontres graphiques, pratiques cross-scripturales et mondes imaginés", dans S. Galligani, V. Spaëth, & F. Yaiche (éds.), *Contacts des langues et des espaces. Frontières et plurilinguisme*, Synergie France, 4, pp. 58-75.

Moore D. (2006). *Plurilinguismes et école*, Paris : Didier, coll. LAL, 320 p.

OCDE (2000). *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*, Paris, 191 p.

Oviatt Sh. (1999). "Ten myths of multimodal interaction", *Communications of the ACM*, vol. 42, n° 11, pp. 74 – 81.

Painchaud G. (1992). "'Littératie' et didactique de l'écrit en L2", *Études de linguistique appliquée*, n° 88, pp. 55-66.

Pierre R., (2003). "Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques", *Revue française de linguistique appliquée*, 2003/1 vol. VIII, pp. 121-137.

Porcher L. (1976). Introduction à une sémiotique des images. Sur quelques exemples d'images publicitaires, Crédif- Didier, 272 p.

Porquier R. Py B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère, contextes et discours*, Paris, Didier.

Reuter Y. (2006). "À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion", *Pratiques* n° 131/132, pp.131-154.

Rockwell E., (2009). LINDMARK D., ERIXON P.-O., SIMON (F.) (ed.), "Technologies of the Word: Literacies in the History of Education", *Histoire de l'éducation* [En ligne], 121 | 2009, mis en ligne le 18 mai 2009. URL : <http://histoire-education.revues.org/index1784.html>

Street V. B., (2008). "Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos ¿ Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos ?", *RIEDA Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 30, n°2, Julio – diciembre, nueva época, consultable : http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/jul_dic_2008/mirador/mir.

Vetter A. (2004). "Les spécificités du tutorat à distance à l'Open University : enseigner les langues avec *Lyceum*", *Alsic* , Vol. 7 | 2004 , [En ligne], mis en ligne le 15 décembre 2004. URL : <http://alsic.revues.org/index2310.html>.

À propos de l'auteure

Martine Marquillo Larruy est maître de conférences à l'Université de Poitiers où elle est responsable du Master professionnel DidaLang-FLE/S. Après avoir exercé comme institutrice à l'école élémentaire puis en collège en classe d'accueil, elle a été détachée au CREDIF (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français) sous la direction d'Henri Besse puis de Daniel Coste. Elle est membre du laboratoire FoReLL, (Formes et Représentations en Linguistique et Littérature, EA 3816), et dans l'axe A (linguistique interlangue et traitement des textes) dirigé par Paul Cappeau, elle anime avec Freiderikos Valetopoulos, l'opération "didactique des langues : contextes, acquisition et outils".

Courriel martine.marquillo.larruy@univ-poitiers.fr

Adresse : Laboratoire Université de Poitiers, Faculté de Lettres & Langues, Département des sciences du langage, Bât A3, 1 avenue Raymond Cantel, 86000 Poitiers, France.