



**HAL**  
open science

# Introduction du langage pictural en classe de FLE : les mécanismes d'empathie comme médiateurs et vecteurs de compétences en littéracies multimodales

Amélie Cellier

## ► To cite this version:

Amélie Cellier. Introduction du langage pictural en classe de FLE : les mécanismes d'empathie comme médiateurs et vecteurs de compétences en littéracies multimodales. Linguistique. 2018. dumas-02553160

**HAL Id: dumas-02553160**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02553160>**

Submitted on 24 Apr 2020

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



# **Introduction du langage pictural en classe de FLE : les mécanismes d'empathie comme médiateurs et vecteurs de compétences en littéracies multimodales**

**Amélie CELLIER**

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

---

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Spécialité : Didactique des Langues et des Cultures

Sous la direction de Mme : Nathalie BORGÉ

Membres du jury : Mme Valérie SPAËTH

Année universitaire 2017-2018



# **Introduction du langage pictural en classe de FLE : les mécanismes d'empathie comme médiateurs et vecteurs de compétences en littéracies multimodales**

**Amélie CELLIER**

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

---

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Spécialité : Didactique des Langues et des Cultures

Sous la direction de Mme : Nathalie BORGÉ

Membres du jury : Mme Valérie SPAËTH

Année universitaire 2017-2018

## Remerciements

Mes premiers remerciements sont adressés à Madame Borgé, ma directrice de mémoire qui a transfiguré ma vision de la didactique des langues et des cultures.

Je n'oublie pas, bien entendu, la confiance que vous et Madame Molinié m'avez accordée pour la journée d'étude sur les « Langages artistiques, émotions, littéracies multimodales... Quels enjeux pour la formation et la recherche en didactique des langues et des cultures ? » et, pour laquelle, je vous prie de recevoir toute ma gratitude. J'aurai plaisir à vous écouter de nouveau.

Je souhaite remercier également Madame Spaëth pour l'attention qu'elle portera à ce mémoire et surtout le plaisir de la recherche qu'elle a su faire grandir en nous – un « nous » qui se veut pluriel, car, je peux l'affirmer avec certitude, nous avons été plusieurs à l'éprouver. Je suis persuadée que notre collaboration à venir ira, comme avec Madame Borgé, au-delà de mes attentes.

Je tiens également à remercier toutes les enseignantes et tous les enseignants du département de Didactique du français langue étrangère de la Sorbonne Nouvelle Paris 3 pour leur bienveillance, leur investissement professionnel ainsi que la transmission de leurs savoirs et savoir-faire didactiques.

Mes derniers remerciements sont adressés à certains de mes camarades et amis, Delphine Lacombe, Maicol Villegas et Ming Liu pour leur gentillesse, leur sens du partage et de la discussion, ainsi qu'à ma famille, avec toute mon affection.

## DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent en citations et les auteurs sont mentionnés.
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : CELLIER

PRENOM : Amélie

DATE : 25 mai 2018

# Table des matières

Remerciements .....	2
Table des matières .....	7
Introduction .....	9
<b>PARTIE 1 - PRESENTATION DU CORPUS .....</b>	<b>13</b>
CHAPITRE 1 – CONTEXTE DU CORPUS .....	14
Présentation de la classe .....	14
Le dispositif pédagogique .....	17
Le cadre pédagogique.....	18
CHAPITRE 2 – NIVEAUX EN PRODUCTION ECRITE DES APPRENANTS.....	19
Critères d'évaluation des productions écrites .....	19
Expertise et domaine d'intérêt des apprenants .....	19
Étendue et usage du vocabulaire .....	20
Compétences en morphosyntaxe .....	22
Stratégies discursives et écriture créative .....	24
CHAPITRE 3 – LES INTERACTIONS ORALES.....	26
Critères d'évaluation des interactions orales .....	26
Les types d'interactions orales .....	26
Aisance à l'oral et maîtrise de la langue.....	30
CHAPITRE 4 – MEDIATION INTERCULTURELLE .....	32
Compétence en médiation .....	32
Prise de conscience interculturelle et recul interprétatif .....	35
<b>PARTIE 2 - DES MECANISMES D'EMPATHIE COMME CONSTITUANTS DES LITTERACIES MULTIMODALES EN LANGUE-CULTURE FRANÇAISE ET LANGAGE PICTURAL .....</b>	<b>37</b>
CHAPITRE 1 – L'EMPATHIE .....	38
Les mécanismes d'empathie.....	38
Remise en question de l'altérité .....	41
L'empathie par le corps.....	42
CHAPITRE 2 – DE L'EMPATHIE EN MULTILITTERACIES .....	45
Empathie et multimodalité des littéracies.....	45
Natures des rapports en apprenants et œuvres picturales.....	47
Des mécanismes d'empathie comme vecteurs d'apprentissage en littéracies.....	49
CHAPITRE 3 – MULTILITTERACIES : LANGAGE(S), LANGUE(S) ET CULTURE(S).....	52
Développement de compétences sociales .....	52
Plurilinguisme et transculturalité.....	55
Impact de la pédagogie des multilittéracies sur la littéracie de l'écrit .....	57
<b>PARTIE 3 - PROTOCOLE DE RECUEIL ET D'ANALYSE DES OBSERVABLES.....</b>	<b>61</b>
CHAPITRE 1 – LE CADRE SCIENTIFIQUE.....	62
Le dispositif scientifique .....	62
Démarche scientifique de l'enseignante .....	62
Recueil des observables et constitutions du corpus .....	63
CHAPITRE 2 – APPROCHES METHODOLOGIQUES D'ANALYSE .....	65
Approche empirico-inductive qualitative .....	66
Approche phénoménologique.....	67
CHAPITRE 3 – METHODE D'ANALYSE DES OBSERVABLES .....	68
Méthode et critères d'analyse des observables.....	68
Les obstacles à l'analyse .....	70
<b>PARTIE 4 - LES MECANISMES D'EMPATHIE, VECTEURS ET MEDIATEURS DE COMPETENCES EN LITTERACIES MULTIMODALES.....</b>	<b>73</b>

CHAPITRE 1 – PRATIQUES ENSEIGNANTES .....	74
L’empathie narrative comme pratique enseignante .....	74
L’architecture du dispositif pédagogique .....	76
L’enseignant, un repère axiologique ?.....	79
CHAPITRE 2 – DESIGNER LA LANGUE-CULTURE FRANÇAIS .....	81
Médiation translangagière .....	81
L’empathie et la sympathie : deux types de représentation graphique .....	81
Signifier et concrétiser les émotions .....	86
Équivalences des langages et transferts de compétences .....	89
Subjectivité des littéracies .....	93
Empathie et jugement de valeur .....	93
Plaisir et déplaisir esthétique, l’expressivité des langages .....	97
Pratiques et développement des littéracies multimodales .....	101
Le rôle de l’autre dans le développement de littéracies multimodales .....	104
Culturalité des littéracies.....	104
Intellection par (co-)étayage .....	107
Polyphonie et interprétation translangagière .....	111
Conclusion.....	115
Bibliographie.....	118
Sitographie .....	123
Glossaire.....	124
Index des noms.....	132
Table des annexes.....	132
SIGLES ET ABBREVIATIONS UTILISES .....	189



## Introduction

« J'ai une remarquable mémoire des yeux. »

(Gauguin, 2003 : 144)

Objet actuel de recherches en didactiques des langues et des cultures, la pédagogie des multilittéracies se présente comme une nouvelle approche fondée sur des « modes of representation much broader than language alone<sup>1</sup> » (Cazden & al., 1996 : 64).

Initiée par le New London group en 1994, elle se donne pour objectif de créer « a different kind of pedagogy, one in which language and other modes of meaning are dynamic representational resources, constantly being remade by their users<sup>2</sup> » (Cazden & al., 1996 : 64). Bien que la pédagogie des multilittéracies se veuille transversale aux spécialités de la didactique, la notion traditionnelle de *littératie* participe des *littéracies multimodales* selon un rapport d'hyponymie. Les recherches menées actuellement sur la pédagogie des multilittéracies conduisent à interroger autrement le concept de *langue-culture*, qui questionne les rapports d'inhérence et d'exclusion sémantiques et sociologiques entre langue(s) et culture(s), dans la lignée d'Alexander von Humboldt, anthropologue du 19<sup>ème</sup> siècle (Spaëth, 2014).

Parmi les connexions intrinsèques au concept de *langue-culture* et à la pédagogie des multilittéracies, nous avons fait le choix de faire porter notre étude sur le développement de compétences en littéracies multimodales à partir de la langue française et du langage pictural. Deux facteurs ont été déterminants : (1) notre attrait pour l'art pictural qui s'est manifesté par la production d'un mémoire transdisciplinaire en Master 1 de Lettres modernes sur « la figure du savoir dans *Avant et après* de Gauguin à partir du concept phénoménologique de la subjectivité de Merleau-Ponty dans *L'œil et l'esprit* » (Cellier A., Degenève J. (dir.)

---

<sup>1</sup> Traduction de l'auteur (désormais TDA) : « sur des modes de représentations plus large que le langage seul. » (Cazden, 1996 : 64).

<sup>2</sup> TDA : « un genre différent de pédagogie où le langage et d'autres modes de significations sont des ressources dynamiques de représentations, constamment refaçonnées par leurs concepteurs » (Ibidem).

2010) ; (2) ainsi que des phénomènes observables, lors de cours particuliers dispensés à un apprenant soudanais progressant vers le niveau A1 lors de visites au centre Pompidou et au Musée du Louvre, dont l'engagement d'une réflexion interculturelle et linguistique, la production d'un récit cohérent de deux pages sur la visite du Musée du Louvre comportant des phrases complexes et l'expression d'un jugement esthétique. Or, pour Kant, « la faculté de juger » suscite les « pouvoirs connaître », les « sentiments de plaisir et de peine » et les « pouvoirs de désirer » (2000, [1790] : 136). Quel rôle attribuer à la peinture dans la transmission de savoirs culturels et langagiers ? Cette question est primordiale dans notre raisonnement sur l'introduction de l'art en classe de français langue étrangère (désormais FLE).

Dans l'optique de nous former, notre directrice de mémoire, spécialisée dans la réception, la médiation et l'expérience esthétique des œuvres d'art en classe de FLE (2015), nous a offert l'opportunité d'observer un cours expérimental, participant d'un dispositif scientifique, sur l'introduction de l'œuvre d'art dans une classe plurilingue et pluriculturelle. L'enseignante prépare 25 apprenants, voulant obtenir le Diplôme Universitaire de Langue Française (désormais DULF) de niveau intermédiaire de l'Université Sorbonne Nouvelle Paris 3.

Le dispositif, à l'architecture polymorphe, corrèle quatre séances : un cours préparatoire dispensé par un enseignant collaborateur du DULF, la visite de l'exposition « Gauguin l'alchimiste » au Grand Palais, le cours du 28 novembre 2017 et l'exposition de productions écrites dans l'enceinte de l'Université. L'expérience s'inscrit dans un cadre théorique associant la pédagogie des multilittéracies, l'approche communicationnelle, la perspective actionnelle et le paradigme de l'*énaction* qui est issu de l'*émergentisme*. Ce cadre implique la conception d'activités et de tâches valorisant le corps et le développement de compétences en littéracies multimodales dans l'apprentissage de la langue-culture française.

Les résultats du dispositif ont été rendus publics le 06 février 2018, lors de la journée d'étude intitulée « Langages artistiques, émotions, littéracies multimodales... Quels enjeux pour la formation et la recherche en didactique des langues et des cultures ? ».

Les questions « la rencontre a-t-elle eu lieu entre les apprenants et l'œuvre de Gauguin ? » et « quel a été le rôle médiateur de l'enseignante dans cette rencontre ? » auxquelles nous avons répondues à partir de l'enregistrement audio de la séance du 28 novembre 2018 ont

permis de repérer la présence de micro phénomènes, similaires aux visites muséales réalisées avec l'apprenant soudanais. Ces phénomènes comprennent l'expression d'un jugement axiologique, du plaisir esthétique et de mécanismes d'*empathie*, terme traduit de l'allemand « *Einfühlung* », concept théorisé par le philosophe Robert Vischer (1873). L'*empathie* se rapproche de la faculté de juger, en ce sens qu'elle développe, selon nous, le « pouvoir connaître » et suscite des émotions comme « les sentiments de plaisir et déplaisir » mentionnés par Kant (2000, [1790]).

L'*empathie* est un objet d'étude récent en didactique des langues et des cultures. Aden, enseignante-chercheuse, en a fait l'une de ses spécialités dans le cadre de ses recherches sur l'apprentissage des langues par le théâtre (2017, 2008). De même, Borgé soutient dans sa thèse que « l'*empathie* reste l'instrument privilégié de connaissance et d'appropriation de l'œuvre d'art [, car selon Mikhaïl Bakhtine] 'Il faut de l'*empathie* pour que la contemplation d'une œuvre artistique devienne une expérience' » (2015 : 90). Il nous faut donc examiner comment les mécanismes d'*empathie* dans le rapport des apprenants aux œuvres picturales interviennent dans le développement de compétences en littéracies multimodales.

En d'autres termes, quelle est la nature des rapports entre apprenants et œuvres picturales en classe de FLE ? En quoi les mécanismes d'*empathie* sont-ils vecteurs de compétences en littéracies multimodales ? Le niveau des apprenants a-t-il une incidence sur l'expression du sentiment d'*empathie* à l'écrit ?

Dans ce contexte, nous émettons l'hypothèse qu'en favorisant l'appréhension du langage pictural, les mécanismes d'*empathie* aident les apprenants à développer des compétences en langue-culture française. L'*empathie*, nous semble-t-il, doit être envisagée comme un vecteur d'apprentissage pouvant développer des compétences en littéracies multimodales. Dans un contexte plurilingue et pluriculturel, ces compétences devraient permettre aux apprenants de saisir la culturalité des littéracies et d'accéder aux cultures qui leur sont inhérentes. La difficulté sera de démontrer à partir des productions écrites la corrélation entre littéracies et *empathie* ainsi que la nature des liens entre littéracies du langage pictural et littéracies de la langue française.

Notre mémoire est divisé en quatre parties : (1) la contextualisation et la présentation du corpus d'après l'échelle de compétences du CECRL (2001) ; (2) les réflexions théoriques à partir du concept d'*empathie* et de la pédagogie des multilittéracies appliquée à la langue

française et au langage pictural ; (3) la description des méthodes de recueil et d'analyses des observables ; (4) la restitution des résultats de l'analyse du processus d'empathie au vu des niveaux de compétences du corpus et du cadre théorique.

## **Partie 1**

-

### **Présentation du corpus**

Cette première partie met en exergue les caractéristiques du corpus analysé ainsi que son contexte. Son évaluation nous permettra, en quatrième partie de ce mémoire, de répondre à la question suivante : « le niveau des apprenants en langue française a-t-il une incidence sur l'expression écrite du sentiment d'empathie ? ».

Nous procéderons d'abord par une présentation du contexte de recueil des données et des observables, puis nous évaluerons le niveau des apprenants en nous référant à l'échelle de compétences du CECRL<sup>3</sup> (Conseil de l'Europe, 2005, [2001]).

## **Chapitre 1 – Contexte du corpus**

Nous avons recueilli, sur demande d'une enseignante de français langue étrangère (désormais FLE) à L'Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, des observables lors de la séance du 28 novembre 2017 (infra : 53). Cette séance participe d'un dispositif pédagogique complexe visant à introduire le langage pictural en classe de FLE/FOU (Français sur l'objectif universitaire) afin d'étudier son impact sur les pratiques orales et scripturales des apprenants en langue française.

### ***Présentation de la classe***

La classe observée accueille des apprenants allophones souhaitant demeurer sur le territoire français à titre provisoire ou de manière permanente. Les trois tableaux ci-dessous synthétisent les caractéristiques de cette classe plurilingue et pluriculturelle :

---

<sup>3</sup> Le CECRL est un ouvrage de référence en didactique des langues. Conçu par le Conseil de l'Europe, il procure aux professionnels de l'enseignement une base commune pour concevoir des programmes, des diplômes, des certificats et des méthodes comparables dans les pays européens. LE CECRL décrit six niveaux de compétences (A1, A2, B1, B2, C1, C2) permettant de mesurer les avancées des apprenants. L'objectif de cet ouvrage est de promouvoir une démarche plurilingue et pluriculturelle de l'enseignement et l'apprentissage des langues (CECRL, 2005, [2011] : 9-11). Son succès a conduit d'autres pays non-européens à le prendre pour référence.

Tableau n°1 – Présentation de la classe

Nombre d'apprenants	25
Nationalités	Colombienne, équatorienne, brésilienne, mexicaine, états-unienne, ukrainienne, russe, turque, soudanaise, coréenne du Sud, taïwanaise, chinoise et hong-kongaise.
Âge	Adultes/jeunes adultes
Niveaux en langue française	Niveau hétérogène, variant entre le A2 et le B2 en fonction des compétences en production écrite, interaction orale, médiation interculturelle.
Motivations des apprenants	/
Objectifs généraux de la classe	Apprentissage du français général, Diplôme Universitaire de Langue Française (DULF) et Diplôme d'Étude en Langue Française (DELFF).
Nombres d'heures par semaine	16 heures de français général et 4 heures de français spécifique.
Objectifs langagiers de la séance du 28 novembre 2018	Lexique de la peinture, emploi du discours indirect à valeur argumentative et du passé composé à la voix passive du type « j'ai été choqué.e par » pour exprimer les émotions, les sentiments.
Œuvre picturale introduite pendant la séance	GAUGUIN P., (1888) <i>La ronde des petites Bretonnes</i> , Washington : National Gallery of Art <sup>4</sup>
Compétences des apprenants en réception esthétique	Variant entre les niveaux débutant et expert (une apprenante est licenciée en Histoire de l'art).

---

<sup>4</sup> Cf. Annexe 6 – illustration

Tableau n°2 – profils des apprenants auteurs de productions écrites et locuteurs des interactions orales enregistrées<sup>5</sup>

Apprenants	Numéros des productions écrites	Nationalités	Particularités (Informations précisées dans le corpus)
Hussein <sup>6</sup>	1	Soudanais	/
Stefany	2	États-Unienne	Licenciée en Histoire de l'Art. A refusé de visiter l'exposition.
Shadera	3	États-Unienne	Avocate.
Lina	4	Colombienne	/
Lee	5	Coréenne du sud	/
Ming	6	Chinoise	/
Vera	7	Russe	/
Paula	8	Équatorienne	/
Yoon	9	Coréenne du sud	A déjà visité une monographie de Gauguin en Corée du sud.
Julia	10	Brésilienne	/
Sofia	11	Russe	N'a pas pu assister à l'exposition.
Marina	12	Ukrainienne	/

Tableau n°3 – nationalités des apprenants identifiés dans les interactions orales enregistrées<sup>7</sup>

Apprenants	Nationalités
Juan	Colombien
Kim	Coréenne du sud
Bo	Hongkongaise
Valentina	Colombienne
Laura	Colombienne
Olga	Russe

<sup>5</sup> Cf. Annexe 2

<sup>6</sup> Pour préserver l'anonymat des apprenants, nous avons substitué leur prénom à des prénoms conventionnels.

<sup>7</sup> Cf. Annexe 2



### ***Le dispositif pédagogique***

Le dispositif s'articule autour de l'exposition « Gauguin l'alchimiste », visible au Grand Palais du 11 octobre 2017 au 22 janvier 2018. Celui-ci s'étend sur une période de deux mois à partir de la semaine du 20 novembre 2017 jusqu'à la semaine du 08 janvier 2018 :

1) Semaine du 20 novembre 2017 – réalisation d'un exposé sur la biographie de Gauguin par des apprenants. Visite de l'exposition par l'enseignante.

2) Lundi 27 novembre 2017 – 23 apprenants sur 25 visitent l'exposition, accompagnés d'un conférencier.

3) Mardi 28 novembre 2017 – l'enseignante dispense un cours de 3 heures à partir de l'exposition.

4) Correction des productions écrites du mardi 28 novembre 2017.

5) Semaine du 08 janvier 2018 – exposition de 15 des 25 productions écrites à l'Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, bâtiment D.

Pour la séance du mardi 28 novembre 2017, l'enseignante a prévu un programme de sept activités/tâches<sup>8</sup>. Seulement cinq ont été réalisées et deux ont été fusionnées :

a) Discussions sur l'exposition par groupes. Simulation : les apprenants se promènent dans la classe et parlent de l'exposition. Puis, restitution auprès de l'enseignante.

b) Successivement, deux apprenants miment par des expressions de visages et des gestes ce qu'ils ont ressenti pendant la visite.

c) Observation de *La Ronde des petites Bretonnes* de Gauguin et réalisation, de mémoire, de trois tableaux vivants.

- Débat improvisé par l'enseignante sur les choix éthiques de Gauguin par rapport à ses mœurs vis-à-vis des femmes.

d) Correction d'un texte à trous sur la concordance des temps sous la forme d'un article de blog écrit par l'enseignante. Rédaction par chaque apprenant d'un article de blog sur l'expérience de l'exposition « Gauguin l'alchimiste ».

---

<sup>8</sup> Cf. Annexe 4.

Le débat improvisé par l'enseignante répond aux questions soulevées par deux apprenantes ayant respectivement effectué des études en Histoire de l'Art et en Droit sur la non-condamnation morale des œuvres de Gauguin malgré sa vie licencieuse. Cette question fait écho aux mouvements sociaux contemporains. En 2017, en réaction à la publication d'un article dans le *New York Times* pour dénoncer le harcèlement sexuel et les viols dans le milieu du cinéma, un mouvement féministe se propage en Occident. Kevin Spacey, accusé de viols, est mentionné par l'une des apprenantes.

### *Le cadre pédagogique*

Le dispositif sollicite quatre méthodologies : (1) l'approche communicative, avec une pratique systématique des compétences orales et écrites ; (2) la perspective actionnelle qui considère les apprenants comme des acteurs sociaux devant interagir avec leur environnement en réalisant des tâches ; (3) la pédagogie des multilittéracies<sup>9</sup> (infra : 37-40 ) qui favorise le développement de compétences et de stratégies d'apprentissage multimodales par la pratique des littéracies à partir d'activités ou tâches translangagières<sup>10</sup> et (4) l'approche transculturelle qui se focalise sur la négociation des savoirs et contenus sémantiques culturellement chargés (infra : 47-49).

Après avoir reconstitué le contexte de notre corpus, nous allons dès à présent définir le niveau de compétences des apprenants en production écrite. Cette première évaluation sera suivie par celle des interactions orales, puis de la compétence en médiation interculturelle.

---

<sup>9</sup> L'approche pédagogique des multilittéracies fonde sa théorie sur une vision systémique, dynamique et complétive des langages. Elle promeut la mise en œuvre d'activités et de tâches favorisant les transferts de compétences entre langages (Cazden & al., 1996).

<sup>10</sup> Les activités et tâches translangagières ont pour objectif de favoriser les contacts entre les langages pour inciter les apprenants à réaliser des transferts de compétences d'un langage à l'autre, ici, du langage pictural à la langue française.

## **Chapitre 2 – Niveaux en production écrite des apprenants**

### ***Critères d'évaluation des productions écrites***

Pour la tâche de production écrite, l'enseignante demande à chaque apprenant de rédiger un article de blog racontant son expérience de l'exposition « Gauguin l'alchimiste » qui a lieu la veille au Grand Palais. Cette consigne coïncide avec la compétence en écriture créative de niveau B1, qui stipule que les apprenants peuvent « faire le compte rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé. » (Conseil de l'Europe, 2005, [2001] : 52).

Comme nous le verrons, ce savoir-faire de niveau B1 ne concorde pas avec la réalité hétérogène de la classe qui oscille entre les niveaux A2 et B2 en fonction des compétences. Pour évaluer les performances des apprenants, nous allons comparer les productions écrites de chaque apprenant avec quatre échelles de compétences du CECRL (Conseil de l'Europe, 2005, [2001]) : l'expertise et le domaine d'intérêt des apprenants, l'étendue et la maîtrise du vocabulaire, la compétence en morphosyntaxe et la médiation interculturelle. Ces compétences ont été choisis en fonction de leur pertinence vis-à-vis des objectifs langagiers, qui pour rappel sont l'introduction du thème et du lexique de la peinture, l'expression des émotions et des sentiments, l'emploi du discours indirect et du passé composé à la voix passive.

### ***Expertise et domaine d'intérêt des apprenants***

Au niveau B1, les apprenants peuvent « produire un discours [...] sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. [...] » (Conseil de l'Europe, 2005, [2001] : 25). La relativité de l'expertise et de l'intérêt des apprenants pour la peinture fait varier la complexité de la consigne d'un apprenant à l'autre.

Plusieurs d'entre eux énoncent leur expertise explicitement : Vera (n°7) « Avant d'aller à l'exposition, j'avais déjà une connaissance de base de sa biographie, je pouvais reconnaître certaines de ses œuvres [...] » et Sofia (n°11) « je dois avouer que je ne connais rien à propos de la peinture » en sont des exemples, ou implicitement, en employant des connaissances

techniques : Stefany (n°2) « Même si vous étiez un peintre talentueux en technique [...] ». Nous nous sommes appuyée sur ces données pour constituer le tableau n°4 « Expertise en peinture, de l'œuvre de Gauguin »<sup>11</sup>

La visite de l'exposition « Gauguin l'alchimiste » et, en particulier, les commentaires du conférencier, procurent aux apprenants un capital théorique sur les œuvres, les techniques picturales et la biographie de Gauguin. Nous avons recensé dans le tableau n°4 « Expertise en peinture, de l'œuvre de Gauguin »<sup>12</sup> les différents degrés d'expertise et d'intérêt des apprenants pour la peinture et/ou pour l'œuvre de Gauguin avant et après la visite de l'exposition. Cette comparaison est rendue possible grâce au respect des apprenants de la chronologie dans leur récit, comme le montre cet exemple : Hussein (n°1) « Je suis allé hier au Grand Palais pour voir l'exposition Gauguin l'alchimiste. J'ai découvert Gauguin récemment donc j'avais hâte de voir ses œuvres [...] ». Il appert que la visite a accru l'expertise des apprenants – excepté Sofia qui n'a pu y assister – puisque chaque article de blog est l'espace de critiques vis-à-vis de Gauguin et de ses œuvres.

### ***Étendue et usage du vocabulaire***

L'étendue de vocabulaires spécifiques n'est pas mentionnée dans le CECRL ainsi que les ouvrages *Niveau A2 pour le français* (Beacco & al., 2008), *Niveau B1 pour le français* (Beacco & al., 2011) et *Niveau B2 pour le français* (Beacco & al., 2004). Cependant, dans *Le Niveau B1 pour le français*, il est précisé que « les sujets 'abstrait' et 'culturels' [...] interviennent seulement à ce stade de compétence en langue, établissant une relation entre complexité supposée des objets dont il est question et complexité linguistique » (Beacco & al., 2011 : 25).

Cette frontière linguistique s'applique également avec les notions spécifiques du « caractère » et des « sentiments » qui apparaissent de manière rudimentaire dans le *Niveau A2 pour le français* (Beacco & al., 2008) et qui sont véritablement enseignées à partir du niveau B1 (Beacco & al., 2011).

---

<sup>11</sup> Cf. Annexe 5

<sup>12</sup> Cf. Annexe 5

Il est à noter que certaines productions se distinguent par un usage varié de termes, alors que d'autres montrent « un répertoire restreint » (Beacco & al., 2008 : 25). Le tableau n°5 « Étendue et usage du vocabulaire en général »<sup>13</sup> fait la synthèse des niveaux des apprenants par rapport à l'étendue et l'usage du vocabulaire en général, comprenant le vocabulaire technique de la peinture et celui des sentiments et des émotions.

La restriction du répertoire des apprenants de niveaux A2.2 et B1.1 à un domaine d'intérêt familier les freine dans leur appréciation technique des œuvres et l'expression de leurs émotions et de leurs sentiments qui nécessitent l'usage de mots abstraits. Borgé précise que

les apprenants de langue étrangère, même de niveau avancé, n'ont pas toujours les outils lexicaux pour indiquer avec précision et justesse des affects, l'émotion esthétique correspond souvent à un choc d'ordre ineffable et indicible (Arasse, 2004 : 21-22), et même lorsque nous tentons de la traduire en mots, il est souvent impossible de la désigner avec précision. (2015a : 88)

En paraphrasant Peirce, Benveniste écrit : « L'homme entier est un signe, sa pensée est un signe, son émotion est un signe » (1974 : 45). Toute la difficulté pour les apprenants est de trouver des équivalences entre les systèmes sémiotiques : ici, le système de la langue française et celui des sentiments et des émotions.

Contrairement aux apprenants de niveaux B1.2 et B2.1, les apprenants de niveaux A1.2 et B1.1 s'appuient majoritairement sur les échantillons langagiers donnés par l'enseignante et le conférencier pour exprimer ce qu'ils ont ressenti lors de l'exposition :

#### PRODUCTION ÉCRITE 6 – Ming<sup>14</sup>

---

Malheureusement, **Gauguin n'est pas mon artiste préféré**. Cependant, **j'ai été impressionnée par son travail**. [...] **Le guide m'a dit qu'**au début ses céramiques étaient plus vendues que ses toiles.

Sans cet étayage préalable de l'enseignante, il aurait été difficile pour Ming de respecter la consigne, c'est-à-dire rédiger un article racontant son *expérience* de l'exposition. Borgé ajoute que « si l'enseignant met à la disposition de l'apprenant des ressources lexicales et favorise un travail de co-construction et d'étayage, l'apprenant se sentira plus en confiance pour accomplir une tâche complexe. » (2015a : 94). Certaines variations de syntagmes

---

<sup>13</sup> Cf. Annexe 5

<sup>14</sup> Cf. Annexe 3

comme « j'ai été impressionnée par » ou « Gauguin n'est pas mon artiste préféré » figurent dans plusieurs productions (n°1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12).

Les productions sont hétérogènes et certains apprenants font preuve de maîtrise dans l'usage du technolecte de la peinture, à l'image de Lina (n°4) : « [...] cette situation marginale lui a permis d'être en contact avec le groupe des impressionnistes pour s'opposer à l'art académique » et de Vera (n°7) : « La combinaison de son utilisation de la couleur, la distorsion des objets, la perspective et la composition m'ont laissé engourdi et insensible »<sup>15</sup>. Les vocabulaires abstrait et concret se juxtaposent, se complètent à tous niveaux de la phrase, aussi bien à l'intérieur de syntagmes nominaux que de syntagmes verbaux.

### *Compétences en morphosyntaxe*

L'usage dans toutes les productions des deux formes grammaticales données par l'enseignante – pour rappel : le passé composé à la voix passive à partir de verbes d'état exprimant des sentiments et des émotions et le discours indirect à valeur argumentative – ainsi que les formes syntaxiques complexes utilisées démontrent une maîtrise des phrases simples acquises et une maîtrise des phrases complexes en voie d'acquisition.

Certains apprenants laissent encore apparaître des maladroites, comme dans l'exemple ci-dessous :

#### PRODUCTION ÉCRITE 1 – Hussein<sup>16</sup>

Bien que les gens pensent que Gauguin était bizarre, je trouve qu'il était intelligent, parce que le guide nous a expliqué que Gauguin a voulu aller ailleurs, parce qu'il pensait qu'il pouvait créer une nouvelle œuvre et je crois qu'il a réussi à le faire.

Hussein a formé une phrase matrice grammaticale à partir d'un emboîtement successif de neuf phrases enchâssées. La complexité de cet enchâssement nous renseigne sur la complexité éprouvée par l'apprenant à construire « un système de coordonnées spatiales », c'est-à-dire à se désigner « comme centre et repère » de sa phrase (Benveniste, 1974 : 69). Trois situations d'énonciation s'entrecroisent : d'une part, Gauguin et le public qui lui est

---

<sup>15</sup> Cf. Annexe 3

<sup>16</sup> Cf. Annexe 3

contemporain, d'autre part, le guide qui parle de Gauguin et de son public et les apprenants, et, enfin, Hussein et ses lecteurs potentiels.

*A contrario*, d'autres apprenants emploient les connecteurs logiques pour octroyer de la cohésion et de la cohérence à leur discours :

### PRODUCTION ÉCRITE 2 – Stefany<sup>17</sup>

Malgré mes sentiments sur votre série tahitienne, mes camarades m'ont dit que vous avez fait des sculptures et des gravures en bois. J'ai été étonnée par ces informations et j'ai été intéressée de voir ces œuvres.

Le connecteur logique de concession « malgré », ainsi que l'anaphore de nom conceptuelle « les informations » et à fonction hyperonymique « ces œuvres » visent à définir la relation entre les informations et à définir leur hiérarchie. La phrase est grammaticale et acceptable sur le plan sémantique, même si la proposition « Malgré mes sentiments sur votre série tahitienne » s'accorde avec « j'ai été étonnée par [...] ». Cette discordance est acceptable à ce niveau.

Le B1 délimite le seuil d'entrée dans la phrase complexe : « la maîtrise morphosyntaxique commence à devenir indépendante des contextes (c'est-à-dire de formulations prévisibles et stockées) pour se développer en tant que créativité selon les règles » (Beacco & al., 2008 : 122). Le niveau grammatical varie, donc, d'un niveau B1.1 à un niveau B1.2 en fonction du degré de maîtrise de la syntaxe, de sa prévisibilité et de son caractère créatif. Relevons que la majorité des apprenants s'apparente à du B1.2. Le tableau ci-dessous témoigne du faible écart entre les productions :

Tableau n°6 – Niveaux de compétence des apprenants en morphosyntaxe

B1.2 Phrases maîtrisées ou quasi-maîtrisées ; présence de quelques syntagmes prévisibles.	Stefany (n°2), Shadera (n° 3), Lina (n°4), Lee (n°5), Vera (n°7), Yoon (n°9), Sofia (n°11), Marina (n°12).
B1.1 Présences de maladdresses dans la syntaxe et de syntagmes prévisibles.	Hussein (n°1), Ming (n°6), Paula (n°8), Julia (n°10).

---

<sup>17</sup> Cf. Annexe 3

## *Stratégies discursives et écriture créative*

L'article de blog est un genre discursif pluriel ayant été généré par la communauté des internautes ; pluriel, car il n'est contraint par aucune restriction formelle et thématique, si ce n'est le format de communication en ligne (Müller Gjesdal & al., 2014).

D'après le *Niveau B1 pour le français*,

L'écriture créative est bien présente en B1, mais sa description (Cadre, p.52) diffère peu de la PO [production orale] monologue suivi : décrire l'expérience (Cadre, p.49). Elle ne donne pas d'indication sur les habiletés langagières requises ou attendues pour créer des formes textuelles 'originales' ou 'inédites' comme si la créativité était à superposer à l'expression personnelle. (Beacco & al., 2011 : 28)

Nous retiendrons les deux acceptions de *créativité* susmentionnées : soit tout ce qui est de l'ordre de la forme inédite textuelle et de l'expression personnelle. Écrire un article de blog sur une expérience picturale octroie aux apprenants l'espace requis pour élaborer des stratégies discursives. Il en résulte que les productions présentent des structures hybrides, créées à partir des formes du récit narratif, de la description, de l'explication/argumentation, du raisonnement et du genre épistolaire. La difficulté pour les apprenants est de gérer l'ensemble de ces formes pour offrir aux lecteurs des textes cohérents et cohésifs prenant en considération la fonction conative du langage (Jakobson, 2003, tome 1 [1963], tome 2 [1973]). Deux critères sont donc à prendre en compte : la cohésion et la cohérence des sous-genres discursifs, chaque création obéissant à une intention qui lui est astreignante, ainsi que le taux de créativité.

Nous pouvons constater, à partir du tableau n°8 – Niveaux des apprenants en cohésion/cohérence discursives et écriture créative<sup>18</sup>, que les apprenants accusent pour les deux compétences un niveau hétérogène variant du A2 au B2.2, avec un niveau supérieur en écriture créative pour neuf apprenants sur douze.

D'après Bakhtine, « deux facteurs déterminent un texte et en font un énoncé : le dessein (l'intention) et l'exécution de ce dessein » (1984, [1979] : 346). Or, l'intention des apprenants se manifeste à travers la conduite d'une perspective narrative<sup>19</sup> centrée sur le *je* autobiographique, comme dans l'exemple ci-dessous :

---

<sup>18</sup> Cf. Annexe 5

<sup>19</sup> « mode de régulation de l'information qui procède du choix (ou non) d'un 'point de vue' restrictif » (Genette, 2007, édition augmentée [1983], [1972] : 190).



Chers internautes,

Je suis allée lundi 27 novembre au Grand Palais avec mes camarades et mon professeur pour voir l'exposition *Gauguin l'Alchimiste*. J'avais hâte ce jour-là, car cela faisait longtemps que je n'étais pas allée voir une exposition. Même si je connaissais pas du tout l'œuvre de Gauguin, je m'intéresse à la culture tahitienne.

L'introduction de paragraphes explicatifs argumentés dans des articles de blogs mettent en évidence l'orientation FLE/FOU de la formation. Pour rappel : le français sur objectif universitaire vise à enseigner les pratiques linguistiques et langagières universitaires et académiques. Même si l'article de blog ne figure pas parmi les genres universitaires, les pratiques langagières qui lui sont inhérentes permettent aux apprenants de développer leur sens critique, de construire une réflexion : « S'exprimer soi-même signifie faire de soi un objet pour autrui et pour soi-même ('la réalité de la conscience') » (Bakhtine, 1984, [1979] : 353).

L'échelle de compétences pour la catégorie « Essais et rapports » (Conseil de l'Europe, 2005, [2001] : 52) débute au niveau B1. Les apprenants possédant des compétences de niveaux inférieurs sont présumés ne pas disposer des compétences langagières requises pour rédiger un texte argumentatif complet. Néanmoins, nous constatons que les apprenants disposent de plusieurs outils langagiers pour argumenter, exprimer un accord ou un désaccord, justifier leurs points de vue, introduire un thème, développer un sujet et souligner certains arguments. Nous ne réaliserons pas de tableau pour évaluer les compétences des apprenants à écrire des essais ou des rapports pour des raisons de pertinence avec le genre de l'article de blog.

L'évaluation des douze productions écrites témoigne de l'hétérogénéité des compétences des apprenants en production écrite. Cette hétérogénéité se retrouve dans les interactions orales que nous allons examiner dès à présent.

---

<sup>20</sup> Cf. Annexe 3

## Chapitre 3 – Les interactions orales

### *Critères d'évaluation des interactions orales*

Malgré le travail de transcription effectué à partir des enregistrements de la séance du 28 novembre 2018, un problème d'identification des locuteurs nous empêche d'évaluer les compétences individuelles de chaque apprenant. Aussi, allons-nous définir des tendances générales internes au groupe-classe. Par ailleurs, afin de simplifier l'évaluation des compétences des apprenants en interactions orales, nous avons fait le choix de respecter les types d'interactions orales proposés par le CECRL (Conseil de l'Europe, 2005, [2001]), qui sont conformes à la structure de la séquence didactique envisagée par l'enseignante, excepté pour la tâche B.

Ainsi, avons-nous recensé six types d'interactions distincts en fonction des activités et des tâches : l'interaction formelle (ici didactique, qui s'étend tout au long de la séance), l'échange d'information (tâche A<sup>21</sup>), la conversation (tâche A<sup>22</sup>), reconnaître des indices et faire des déductions (tâche B/C<sup>23</sup>), la coopération à visée fonctionnelle (tâche C<sup>24</sup>) et la discussion/réunion formelle (le débat<sup>25</sup>). Le tableau n°7<sup>26</sup> fait l'inventaire des compétences évaluées pour chaque interaction par rapport aux échelles de compétences du CECRL (Conseil de l'Europe, 2005, [2001]).

### *Les types d'interactions orales*

Excepté lors du débat, les apprenants ont respecté les rituels et codes socio-culturels formels des interactions didactiques : l'enseignante a instauré une hiérarchie « complémentaire » (Vion, 1992 : 124), lui octroyant une position supérieure au groupe-

---

<sup>21</sup> Cf. Annexe 2 - interaction 1

<sup>22</sup> Cf. Annexe 2 – interactions 3 & 4

<sup>23</sup> Cf. Annexe 2 - interaction 5

<sup>24</sup> Cf. Annexe 2 - interaction 6

<sup>25</sup> Cf. Annexe 2 - interaction 1

<sup>26</sup> Cf. Annexe 5

classe. En dépit de cette hiérarchisation, les apprenants sont considérés comme les détenteurs de la parole, en tant qu'experts de leurs savoirs, expériences et cultures. S'inspirant des techniques de l'entretien semi-dirigé, l'enseignante intervient de manière minimaliste, donnant les consignes, corrigeant, posant des questions ouvertes et brèves, reformulant les phrases des apprenants ou les répétant, comme dans l'exemple suivant :

#### INTERACTION 6<sup>27</sup>

155 AM Pas du tout

156 Enseignante Pas du tout ↓ pourquoi ↑ pourquoi Hussein↑

157 Hussein Parce qu'elles sont très proches ↑

158 Enseignante Elles sont trop proche ↑ Elles sont trop proches ↑ Juan est trop proche ↑

La correction sociolinguistique vis-à-vis de la hiérarchie est homogène à tout le groupe-classe ; il s'aligne sur le niveau B2<sup>28</sup>

Segmentée en deux activités, la tâche A réunit deux types d'interaction : l'échange d'information et la conversation. La première activité est horizontale, puisque les apprenants ont pour consigne d'échanger autour de la visite de l'exposition et de renseigner les absents à ce sujet. L'échange d'information permet de pallier les lacunes mémorielles et de synthétiser les points de vue. La deuxième activité est une simulation de conversation. L'enseignante propose un exemple avec deux élèves, puis les apprenants marchent, conversent ; on s'arrête, le groupe-classe réagit. Problème : le volume sonore rend l'enregistrement inaudible. Notre présence en tant qu'observatrice nous permet néanmoins de constater une gêne relative au comportement de Gauguin vis-à-vis des femmes. Le niveau moyen pour la première activité est de A2/B1<sup>29</sup>. Tandis que certains apprenants formulent des énoncés mal construits, étayant leur propos à partir de mot-valise isolés, d'autres réussissent à argumenter à partir de phrases complexes. Nous ne disposons pas de données suffisantes pour évaluer le niveau de l'activité 2.

---

<sup>27</sup> Cf. Annexe 2

<sup>28</sup> Cf. Annexe 5 – tableau 7

<sup>29</sup> Cf. Annexe 5 – tableau 7

La tâche B<sup>30</sup> prépare les apprenants à la tâche C, celle des tableaux vivants. Trois d'entre eux se succèdent sur une chaise : Ming, une apprenante non identifiée et Julia. Elles ont pour consigne d'exprimer leurs ressentis sur l'exposition, par des expressions de visage et des gestes ; les autres apprenants doivent deviner. Cette tâche est pluriculturelle et bi-langagière : elle impose aux apprenants de traduire en FLE le langage corporel d'apprenants de nationalités étrangères, chinoise pour Ming, brésilienne pour Julia. L'activité est complexe. Ming ne comprend pas les règles du jeu et s'exprime à l'oral. De plus, tandis que l'enseignante souhaite que les apprenantes s'expriment sur les œuvres de Gauguin pour faire la transition avec la tâche des tableaux vivants, celles-ci évoquent la fatigue de la visite et l'étonnement face à la biographie de l'artiste. Malgré la possibilité d'adapter la compétence à « reconnaître des indices et faire des déductions », nous estimons ne pas disposer de données suffisantes pour évaluer les apprenants sur cette activité.

La tâche C dite des tableaux vivants<sup>31</sup> se divise en quatre parties : (1) la phase de mémorisation se fonde sur la lecture de l'œuvre et sur son interprétation. Au vu des interactions orales de la phase 3, les regards se sont focalisés sur les postures, les mains, les pieds, les visages et la distance entre ces points. Cette phase permet de créer une image mentale de l'œuvre ; (2) la phase de répétition, à laquelle nous avons participé, est une phase d'incorporation du tableau. Chaque apprenant propose une image mentale du tableau, il y a donc confrontation entre les interprétations. L'objectif est de négocier la véracité des interprétations et de compléter le tableau en fonction des lacunes de chaque apprenant. L'interprétation en langage corporel des images mentales crée une auto-confrontation croisée. Ce travail nécessite un effort de spatialisation et de coordination entre les pairs ; (3) la phase de simulation est une phase de représentation. Les apprenants donnent une visibilité à leur image mentale. La simulation corporelle stimule les émotions des apprenants, en particulier la dernière proposition qui présente une interprétation en mouvements du tableau ; (4) la phase finale d'interprétation, l'apparition du rire dans la simulation de la ronde, qui connote une danse ludique, a permis de mettre en exergue le paradoxe de la tristesse visible sur les visages des petites Bretonnes. La compétence à reconnaître des indices et faire des déductions, adaptée au langage corporel, est homogène avec un niveau

---

<sup>30</sup> Cf. Annexe 2 - interaction 5

<sup>31</sup> Cf. Annexe 2 - interaction 6

B1 acquis<sup>32</sup>, car les apprenants peuvent extrapoler du contexte le sens des expressions de visage et des gestes et en déduire le sens des émotions. Il est à noter que l'enseignante à guider les apprenants dans cette démarche en focalisant leur attention sur les observables à interpréter. La compétence à coopérer dans une visée fonctionnelle révèle un niveau fluctuant entre le A2 et le B1, la coopération étant effective, cependant certains apprenants peinent à expliquer leurs directives :

#### INTERACTION 6<sup>33</sup>

- 84 AF9 Non les positions de les pieds ↓ la main ↓  
85 Enseignante Les positions ↑  
86 Yoon Les positions de les pieds ↓ et des mains ↓  
87 Enseignante Oui et ↑ les mains ↑ comment sont les mains ↑  
88 AF Les mains les mains Valentina Shadera oui

Les phrases de Yoon, par exemple, sont incomplètes et ne permettent pas aux apprenants simulant le tableau de corriger leurs positions des pieds et des mains.

Issu de diverses remarques d'apprenants sur les mœurs de Gauguin, le débat est une digression interactionnelle et une parenthèse didactique, car « outre son caractère symétrique, le débat se caractérise par une domination des formes de compétitivités sur celles de la coopération. » (Vion, 1992 : 138). Le débat est majoritairement alimenté par l'enseignante et trois apprenantes, Stefany, états-unienne licenciée en Histoire de l'art, Shadera, avocate états-unienne, et Paula, équatorienne :

#### INTERACTION 7<sup>34</sup>

- 92 Shadera c'est un problème pour tout le monde ↓ que avant ce n'était pas possible pour les femmes de parler ↓ mais maintenant on va parler ↓ [rires de classe]

Le problème initial posé par Stefany est le suivant : pourquoi faudrait-il séparer la vie professionnelle de Gauguin de sa vie privée pour apprécier ses œuvres, alors que pour des artistes contemporains, comme Kevin Spacey, leur vie privée est associée à leur vie professionnelle ? Or, « comme le combat, le débat est particulièrement dangereux [...] »

---

<sup>32</sup> Cf. Annexe 5 – tableau 7

<sup>33</sup> Cf. Annexe 2

<sup>34</sup> Cf. Annexe 2

(Vion, 1992 : 139). En défendant un regard distancié sur la question, en invitant les apprenants à prendre en compte les paramètres historiques, anthropologiques et sociologiques, l'enseignante a mis *sa face* en danger (Goffman, 1974), c'est-à-dire « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (Goffman, 1974 : 9), car les apprenants ont associé la notion de regard distancié à la défense éthique de Gauguin. Après avoir argumenté près d'une demi-heure, l'enseignante a réussi à garder sa *face*. La grande majorité des apprenants n'a pas pris part au débat, néanmoins, nous pensons que les trois participantes ont un niveau équivalent au B2, car elles peuvent « exposer ses [leurs] idées et ses [leurs] opinions et argumenter avec conviction sur des sujets complexes et réagir de même aux arguments d'autrui » (Conseil de l'Europe, 2005, [2001] : 64) au point de rallier le public à leur cause et de menacer la *face* d'un francophone natif sur un temps assez long.

### ***Aisance à l'oral et maîtrise de la langue***

Au fil de la séance, il ressort que les compétences en gestion de paroles du groupe-classe fluctuent sur un continuum : d'un côté, le groupe des lusophones/hispanophones dont les prises de parole fréquentes et rapides laissent un espace discursif réduit aux autres apprenants et, d'un autre côté, des apprenants peinant à prendre la parole, empêchés d'intervenir par leur maîtrise moindre de la langue française. En interaction orale, la frontière entre le A2 et le B1 est significative :

« il s'agit [dans les descripteurs du B1.1] de la première référence à des capacités d'improvisation, même s'il s'agit d'échanges à format standard et prévisibles. [...] En B1.2., le locuteur acquiert de l'assurance' [...] y compris dans des situations moins courantes et dans des échanges complexes [...]. [...] il est capable de créativité syntaxique si le lexique dont il dispose le lui permet. » (Beacco & al., 2011 : 30).

Le débat improvisé est un exemple remarquable de cet écart de compétences : seules des apprenantes lusophones et hispanophones ont pris la parole de manière individuelle et spontanée. Les apprenantes coréennes ont pris part au débat, mais sur la demande de l'enseignante et à travers des phrases courtes, pour certaines agrammaticales :

### INTERACTION 7<sup>35</sup>

- |    |             |   |
|----|-------------|---|
| 69 | Enseignante | et bien + en France + tu laisses ton petit enfant de deux ans tout seul dans son petit lit ↓ tu ne vas pas dormir avec ton petit enfant ↓ tu vois ce que je veux dire ↑ qu'est-ce qu'il y a ↑ il est trop petit ↓ |
| 70 | AF16        | depuis cinq ans je pense ↓  |
| 71 | AF15        | aussi quelque chose de dangereux de tomber ↓ XX   |

Les autres apprenants sont intervenus à travers des prises de paroles groupées, d'une seule voix :

### INTERACTION 7<sup>36</sup>

- |    |             |   |
|----|-------------|---|
| 45 | Enseignante | c'est vrai que gauguin avait une relation privée avec de très jeunes femmes ↓ très jeunes femmes + qu'il a peintes + elles avaient quels âges ↑ |
| 46 | Plusieurs   | Treize ans douze ans quatorze ans   |

En raison de la proximité culturelle et discursive des langues hispanophones et lusophones avec la langue française, les apprenants originaires d'Amérique latine utilisent avec plus de précisions des stratégies discursives en communication exolingue :

### INTERACTION 5<sup>37</sup>

- |    |             |   |
|----|-------------|---|
| 49 | AF6         | Euh : ++ J'ai été choquée / de savoir euh : + que : que le plus / que la majorité de ses de son tableau était : dans sa [mezið] + dans sa propre [mezið] + c'était c'est / *que* c'est lui qui l'a créé / des tableaux / qu'il n'a pas / qu'il n'avait pas de modèles pour faire les tableaux / c'est lui qui l'a rêvé= |
| 50 | Enseignante | =Son monde imaginaire vous a choqué ↓ choqué ↓ mais choqué ↑ ça peut être négatif / c'est positif ↑ ou c'est négatif ↑  |

À travers sa description, AF6 emploie une reformulation paraphrastique : « c'était c'est / \*que\* c'est lui qui l'a créé / des tableaux / qu'il n'a pas / qu'il n'avait pas de modèles pour faire les tableaux / c'est lui qui l'a rêvé= » pour signifier le verbe *imaginer*. Le manque de vocabulaire et de grammaire de certains apprenants de niveau A2 ne leur permet pas de réaliser ce genre de stratégies. Il n'est cependant pas à exclure que plusieurs des apprenants, non par manque de compétences mais par timidité, se tiennent en retrait des interactions en grand groupe, certains apprenants intervenant moins fréquemment que d'autres.

---

<sup>35</sup> Cf. Annexe 2

<sup>36</sup> Cf. Annexe 2

<sup>37</sup> Cf. Annexe 2

Ces évaluations nous permettent d'observer que les productions écrites et les interactions orales sont sous-tendues par un même dénominateur commun : la compétence à médier. Désormais, nous allons nous intéresser aux niveaux de compétences interculturelles des apprenants.

## Chapitre 4 – Médiation interculturelle

### *Compétence en médiation*

En égalisant le rapport d'expertise entre apprenants et enseignant, les apprenants étant eux-mêmes des experts, l'enseignante devient une enseignante-maïeuticienne, en ce sens où elle conçoit sa séance didactique de manière à « inciter les apprenants à devenir des médiateurs esthétiques » (Borgé, 2015b : 400). La particularité des activités et tâches de la séance du 28 novembre 2018 – la discussion initiale, la simulation de conversation, l'expression de ses émotions par les expressions de visage et gestes, les tableaux vivants et l'écriture d'un article de blog – est qu'elles suivent une méthode inductive qui amène les apprenants à verbaliser graduellement leur expérience de l'exposition « Gauguin l'alchimiste ». Cette progression permet à l'enseignante, notamment, d'activer la « mémoire iconique des apprenants et de [développer] la compréhension de l'œuvre » (Borgé, 2015b : 225).

Il n'existe pas de compétence à proprement parler de médiation dans le CECRL (Conseil de l'Europe, 2005, [2001]), comme l'entend l'enseignante. Pour le CECRL, dans les activités de médiations « l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée, mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre les interlocuteurs incapables de se comprendre en direct » (Conseil de l'Europe, 2005, [2001] : 71), alors que l'enseignante estime que la médiation équivaut à « transmettre un regard personnel sur une œuvre à d'autres apprenants et de faire jaillir une « dynamique émergente de sens », non *partagé*, comme dirait Aden (2012 : 272), mais à *partager* » (Borgé, 2015b : 28). La compétence à médier entre en résonance avec la compétence à interpréter des deux interlocuteurs : les activités/tâches des expressions de visages et des gestes, des tableaux vivants, ainsi que des productions écrites



fonctionnent sur cette ambivalence, car avant de pouvoir médier ses expériences et ses sentiments, le locuteur doit être capable de les interpréter.

La compétence la plus proche de la compétence à médier définie par Borgé est une combinaison de deux compétences : la compétence d'écriture créative, qui stipule qu'en B1, l'apprenant « peut faire des comptes rendus d'expériences en décrivant ses sentiments sur une gamme étendue de sujets familiers dans la cadre de ses domaines d'intérêt » (Conseil de l'Europe, 2005, [2001] : 52), le verbe *médier* pouvant se substituer au paradigme « faire des comptes rendus », et la compétence culturelle et interculturelle, décrite dans le *Niveau B1 pour le français* (Beacco & al., 2011), qui « est constituée de savoirs et savoir-faire relatifs à la découverte de cultures/sociétés non connues ; cette connaissance et cette expérience de l'altérité peuvent rétroagir sur les valeurs, attitudes et opinions de chacun, sur les perceptions de soi et même dans l'enseignement/apprentissage des langues » (Beacco & al., 2011 : 256).

Les trois activités/tâches de médiation – expressions de visage et des gestes, des tableaux vivants, ainsi que des productions écrites – offrent la possibilité d'évaluer les compétences des apprenants à médier, la médiation par le langage corporel pouvant être mesurable à travers les interprétations des autres apprenants. Cette évaluation équivaut à se référer aux compétences en interaction orale des apprenants à « reconnaître des indices et faire des déductions » (supra : 28-29), soit pour l'activité expressions de visage et gestes – celle-ci ne nous permettant pas de déterminer un niveau de compétence significatif, car l'activité en soi est accessible à des apprenants dès le niveau A2 – soit pour la tâche des tableaux vivants. Il est à remarquer que les trois performances ainsi que les directives de l'enseignante ont conduit les apprenants à affiner leurs interprétations. Les apprenants sont passés d'un discours rapporté du type « le guide a dit que » à une interprétation collective et/ou personnelle, comme dans les deux exemples ci-dessous :

#### INTERACTION 6<sup>38</sup>

- |    |             |  |
|----|-------------|--|
| 19 | Enseignante | alors / qu'est-ce que le guide a expliqué ↑          |
| 20 | AF7         | il a expliqué que c'était *una* arT / avec collage ↓ |
| 21 | Enseignante | avec des collages ↓                                  |

---

<sup>38</sup> Cf. Annexe 2

- 22 AF7 avec des collages + et il y avait + et gauguin il y a XX fait XX de chien petit + par rapport le + les filles + les enfants=
- 211 Shadera =Oui je le trouve intéressant surtout pour la différence / entre ce que j'ai vu pour la petite fille / et les autres deux + parce que pour moi il y a une différence + il y a une distance / en fait / entre / la première petite fille et les autres deux qui regardent / dans la même direction / pour moi les deux avec les yeux en direction / euh le chien=

La médiation des neuf apprenants des trois tableaux – trois apprenants par tableau – est donc effective, puisqu'elle aide certains apprenants à développer leur compétence à interpréter ; cependant, il nous est difficile de mesurer leur niveau par rapport à l'échelle de compétences du CECRL (Conseil de l'Europe, 2005, [2001]).

Concernant les productions écrites, nous avons conçu et défini une échelle de descripteurs spécifiques à la compétence en médiation du niveau A2 au niveau B2<sup>39</sup>, qui s'inspire largement de la définition de *médiation* décrite par Borgé : « transmettre un regard personnel sur une œuvre à d'autres apprenants et de faire jaillir une « dynamique émergente de sens », non *partagé*, comme dirait Aden (2012 : 272), mais *à partager* » (2015b : 28) et, partiellement, de la compétence à correspondre (Conseil de l'Europe, 2005, [2001] : 69). Il résulte que la majorité des apprenants possède un niveau B2 sur l'échelle de la compétence en médiation – c'est-à-dire qu'ils sont capables de partager leur expérience personnelle d'œuvres en employant des techniques et des stratégies discursives prenant en compte un lecteur potentiel, comme la description et les explications – deux d'entre eux ont un niveau B1 – ce qui signifie que ces deux apprenants savent exprimer leurs émotions et pensées à l'écrit sans pour autant subordonner les techniques discursives au message transmis – et deux autres un niveau A2<sup>40</sup> – ces derniers se focalisent sur la fonction expressive du langage et peinent à prendre en considération la fonction conative (Jakobson, 2003, tome 1 [1963], tome 2 [1973]). Ces résultats viennent corroborer l'impact du dispositif sur le développement des compétences à médier des apprenants.

---

<sup>39</sup> Cf. Annexe 5 – tableau 9

<sup>40</sup> Cf. Annexe 5 – tableau 9

### *Prise de conscience interculturelle et recul interprétatif*

En dépit de la difficulté à mesurer les compétences interculturelles, « la ‘matière’ à définir fait [faisant] intervenir des compétences et des connaissances de nature non linguistique, dont des valeurs, des attitudes et des comportements » (Beacco & al., 2011 : 255), nous avons pu observer, pendant la séance et en lisant certaines productions, les signes d’un développement actif des compétences interculturelles. Le Conseil de l’Europe propose six stades de développements inspirés « de la notion d’empathie définie par C. Kramersch et P. Nelson (1996) » (cité, in Beacco & al., 2011 : 255) basée sur l’ouverture d’esprit et la compréhension de la culture cible. Les observations constatées se rapportent aux stades deux et trois :

- (2) « prise de conscience interculturelle » : l’apprenant est capable « de distinguer événements ou faits considérés comme accidentels dans la communauté cible de ceux faisant sens dans celle-ci » (Beacco & al., 2008 : 194) ;
- (3) « recul interprétatif » : l’apprenant est capable d’« établir des comparaisons en ayant conscience de la difficulté de mettre en regard des réalités qui peuvent ne pas être comparables (même si elles sont matériellement identiques) ce qui implique de veiller aux comparaisons ‘frontales’, comme si les communautés étaient homogènes » (Beacco & al., 2011 : 263).

Le débat, initié par l’enseignante, bien qu’improvisé – et qui pose la question axiologique de la séparation de l’œuvre avec la vie privée de son auteur – peut être qualifié d’interculturel et d’exoculturel<sup>41</sup>, car en tant qu’interaction dans une « sphère sociale » donnée, une classe de FLE, elle constitue « un lieu de création, de cristallisation, d’exposition, de discussion, de modification, de confirmation de l’expérience sociale de chacun où sont mises en jeu informations, connaissances, croyances, idéologies et valeurs. » (Beacco, & al. 2008 : 193). Le débat a permis à certains apprenants de réfléchir sur les différences interculturelles des individus et sociétés sur les axes historique et géographique. C’est le cas notamment des

---

<sup>41</sup> Exoculturel : néologisme fabriqué à partir du modèle morphologique : *exolingue/endolingue*. L’adjectif qualificatif *exoculturel* désigne les communications asymétriques en termes de cultures. Il s’oppose à l’adjectif *endoculturel* qui désigne les communications symétriques en termes de cultures.

apprenantes non identifiées entre les tours de parole (désormais TDP) 98 et 106<sup>42</sup>. La position ferme de l'enseignante et son argumentation, qui réfère aux sciences sociales en ces termes : « il y a la question culturelle ↓ il y a la question sociologique ↓ il y a la question anthropologique ↓ il y a la question historique ↓ »<sup>43</sup>, ont fait prendre conscience aux apprenants de la diversité et de la relativité des pratiques culturelles par rapport au regard qu'on leur porte.

Plusieurs apprenants ont prolongé cette réflexion dans leur production écrite, en particulier, Stefany (n°2) qui refuse sciemment de prendre du recul par rapport aux mœurs de Gauguin dans un souci éthique, Paula (n°8) qui souhaite prendre du recul en signalant son intérêt pour l'Histoire et Yoon (n°9) qui a pris acte de l'interculturalité entre elle et Gauguin. Certaines productions laissent à penser que leurs auteurs ont déjà acquis le troisième stade, c'est-à-dire le stade du « recul interprétatif ». Shadera (n°3), Lina (n°4), Lee (n°5) et Julia (n°10) évoquent implicitement et/ou explicitement la pluriculturalité présente dans l'œuvre de Gauguin et la mentionnent en l'objectivant, comme dans l'exemple suivant : « Je partage aussi avec vous une profonde appréciation pour l'art indigène et j'ai trouvé votre manière de mélanger les mythologies des différentes cultures très intéressante »<sup>44</sup>. Shadera compare à juste titre l'art de Gauguin à l'art indigène, puisque que le peintre s'inspire de l'art maorie pour styliser ses lignes, sans pour autant les assimiler l'une à l'autre.

En résumé, le niveau du groupe-classe, bien qu'hétérogène, est traversé par une dynamique générale : il existe une corrélation entre les compétences en production écrite générale, stratégies discursives, écriture créative et médiation interculturelle. Plus les apprenants ont un niveau élevé en compétences écrites et orales, plus il leur est aisé d'être des médiateurs interculturels. De fait, il est nécessaire de posséder un répertoire lexical suffisant et une maîtrise morphosyntaxique convenable pour exprimer les nuances d'une expérience interculturelle, voire abstraite. Les apprenants ayant un niveau A2 tendent à dépasser les limites des sujets familiers et concrets pour s'orienter vers un langage plus abstrait.

---

<sup>42</sup> Cf. Annexe 2 – interaction 7

<sup>43</sup> Cf. Annexe 2 – interaction 7, TDP : 82

<sup>44</sup> Cf. Annexe 3 – production écrite 3

## **Partie 2**

-

### **Des mécanismes d'empathie comme constituants des littéracies multimodales en langue-culture française et langage pictural**

« Ce n'est donc pas la question de celui qui sait à celui qui ignore, la question du maître d'école.

C'est la question de celui qui ne sait pas à une vision qui sait tout, que nous ne faisons pas, qui se fait en nous. »

(Merleau-Ponty, 1964 : 22)

Transdisciplinaire, la didactique des langues et des cultures (désormais DLC) se présente en discipline qui traverse les frontières. Nous avons fait le choix d'asseoir notre cadre théorique sur des recherches menées en DLC, neurophysiologie et esthétique. D'abord conçu par le philosophe Vischer (1873), le concept d'*empathie* a été repris et théorisé par le neurophysiologiste Berthoz pour décrire le fonctionnement de ses mécanismes au sein des interactions sociales (2004). Nombreux sont les enseignants-chercheurs en DLC qui ont fondé leurs études sur ces travaux (Aden, 2010, 2008 ; Borgé, 2015b ; Chabanne, 2009). Nous avons souhaité partir de la neurophysiologie et de l'esthétique pour comprendre les micro phénomènes intrasubjectifs et interactionnels que recouvre ce concept.

## Chapitre 1 – L'empathie

### *Les mécanismes d'empathie*

Le *Niveau B1 pour le français* s'inspire de la définition d'*empathie* de Claire Kramsch et de Peter Nelson pour créer les descripteurs de la compétence culturelle et interculturelle, car « la 'matière' à définir fait intervenir des compétences et des connaissances de nature non linguistique, dont des valeurs, attitudes et comportements » (Beacco & al., 2011 : 255). Cette définition pose un problème car elle ne mentionne que les effets de l'empathie comme « l'acceptation de la culture cible » et « la conscience de sa propre perspective culturelle » (cité in Beacco & al., 2011 : 255) sans pour autant s'intéresser à sa dynamique interne, contrairement à Berthoz. Pour le neurophysiologiste, les mécanismes d'empathie suivent

« trois processus simultanés et entrelacés » (Berthoz, in Berthoz & Jordland, 2004 : 272) : (1) l'*égocentration*, c'est-à-dire « un vécu égocentré de la situation », (2) l'*hétérocentration*, soit « un changement de point de vue égocentré qui permet de se mettre à la place de l'autre tout en maintenant un flux du vécu à la première personne » et (3) l'*allocentration*, autrement dit, la synthèse des deux points de vue (Berthoz, in Berthoz & Jordland, 2004 : 272-273). Ces processus concourent à la compréhension de l'objet d'empathie en donnant « à la situation un contenu sémantique » (Berthoz, in Berthoz & Jordland, 2004 : 273).

En classe de FLE, le sentiment d'empathie se met en mouvement, lorsque les apprenants allophones se trouvent en situation d'insécurité linguistique avec la langue-culture française. L'introduction d'une œuvre picturale en classe de FLE multiplie le risque pour l'enseignante de confronter ses apprenants à une incompréhension culturelle et/ou langagière et de les mettre en difficulté. Éprouver de l'empathie permet aux apprenants de décoder le langage pictural, car « L'œuvre demeure comme une possibilité permanente de sensations [...] qui est déposée en quelques signes en attendant qu'une conscience vienne la ranimer » (Dufrenne, 1953a : 44-45). L'empathie est une intention, un geste multimodal de compréhension d'autrui. Chaque apprenant en fonction de son vécu accède donc à un degré d'empathie qui lui est immanent.

La sympathie se distingue de l'empathie en ceci qu'elle permet « de percevoir ses[les] émotions [d'autrui] sans changer de point de vue, sans se mettre à sa place » (Berthoz, 2015 : 22). Tandis que la sympathie intercède en faveur de la cohésion de classe, car elle stimule une dynamique émotionnelle chez les apprenants, comme le rire lors d'une activité, l'empathie tend à la compréhension de l'autre, d'une situation, d'une langue-culture. Étymologiquement, *em-* et *pathos*, en grec ancien, signifient « dans » et « ce qu'on éprouve, souffrance » (CNRTL, « pathos »). L'enjeu pour l'enseignant de FLE est de transformer la sympathie des apprenants pour la langue-culture française en empathie, car si la sympathie crée un lien affectif avec la langue-culture française, l'empathie vise à sa compréhension.

Aden, enseignante-chercheuse en DLC, considère que « pour éviter l'incohérence, l'imaginaire se fait systématique » (2008 : 17). Bien que Dufrenne exclue tout processus de représentation<sup>45</sup> dans la compréhension de l'œuvre picturale (1953b), Berthoz relève

---

<sup>45</sup> Entendu « comme le sens que le sujet représentant prête à un objet » (Levinas, 2012 : 130).

toutefois que « le cerveau de l'homme est projectif, c'est-à-dire qu'il projette sur le monde ses règles d'analyse, ses préperceptions, c'est un générateur d'hypothèses » (in Berthoz & Jordland, 2004 : 257). L'imagination<sup>46</sup> devient pour les apprenants allophones, une stratégie de compréhension à développer, car avec la représentation, elle est nécessaire au « changement de référentiel » (Berthoz, in Berthoz & Jordland, 2004 : 273) propre à l'empathie, puisqu'il est nécessaire de se représenter autrui dans sa spatialité pour adopter son point de vue, et contribue à donner du sens à des œuvres picturales issues d'une langue-culture en voie d'appropriation.

En animant<sup>47</sup> le langage pictural, les apprenants deviennent des allocutaires dans une situation de communication *in absentia* : « Il faut dire que c'est elle [l'œuvre] qui nous éveille à nous-mêmes, c'est elle qui déclenche en nous le jeu des souvenirs et des associations que nous avons d'ailleurs à réprimer plutôt qu'à encourager pour lui rester fidèle, c'est elle qui cristallise le précipité intérieur » (Dufrenne, 1953a : 97). L'œuvre d'art est agissante et évocatrice. Après avoir esquissé un mouvement d'hétérocentration motivé par la compréhension de l'œuvre, les apprenants sont renvoyés à leur propre vécu. Cette réflexion sur l'intrasubjectivité du langage pictural pose la question de la didactisation des mécanismes d'empathie, de leur relativité et de leur exploitation en classe de FLE.

Pour ces raisons, Davenne, maître de conférences en arts plastiques, affirme qu'« il faut donc en mon sens repenser l'acte d'observation comme étape fondamentale de l'activité intellectuelle de l'analyse des images » ( in Chabanne & al. : 114), car, en effet, le savoir-voir s'acquière au contact de l'œuvre, par la pratique des apprenants de la littéracie du langage pictural, à travers des actes de compréhension et de production. L'acuité de la perception dépend donc du degré d'empathie avec l'œuvre :

Sans doute percevoir mieux, cela ne signifie pas voir autre chose : l'objet esthétique était déjà là ; mais le champ perceptif s'éclaire et s'organise, les formes qui s'y dessinent et qui toutes ensemble composent la forme de l'objet, sont plus nettes et plus prégnantes, parce qu'elles ont désormais un sens : elles sont les organes d'un organisme, et c'est l'intelligence qui leur reconnaît cette fonction. L'attention n'est donc rien d'autre que la réflexion à l'œuvre dans la perception. (Dufrenne, 1953b : 510)

Or, Zask s'accorde à dire que le processus d'alloccentration, qui synthèse les points de vue de soi et d'autrui, est le produit d'une appropriation qui s'acquiert avec le temps : « Se penser

---

<sup>46</sup> L'imagination est définie ici comme la faculté d'évoquer des images déjà perçus ou combinées entre elles.

<sup>47</sup> Au sens de conférer de la vie au langage pictural.



soi-même comme variable d'un tout suppose une maturité qu'il est justement question d'acquérir » (Zask, in Aden, 2008 : 57). Les mécanismes d'empathie peuvent donc se former par la pratique des littéracies. La question est donc de savoir si la pédagogie des multilittéracies répond aux besoins de cette formation en classe de FLE.

### ***Remise en question de l'altérité***

Le plurilinguisme et la pluriculturalité d'une classe de FLE en contexte homoglotte donnent à réfléchir sur le rapport d'*étrangeté* que chaque apprenant ressent vis-à-vis de ses pairs, de son enseignant, de la langue-culture visée et de la culture scolaire du pays d'accueil. Levinas invoque l'*altérité* pour établir la normalité de l'*étrangeté* : « L'*étrangeté* d'Autrui – son irréductibilité à Moi – à mes pensées et à mes possessions s'accomplit comme une mise en question de ma spontanéité, comme éthique. » (2012, [1971] : 33). En situation de communication exolingue, les dissemblances socioculturelles et langagières accroissent le sentiment d'*étrangeté* des apprenants et, par voie de conséquence, tendent à relativiser ou exacerber leur repère éthique.

D'après Berthoz, en tant que « concept nomade, l'empathie répond chaque fois que se pose la question de la connaissance, ni de soi ni du monde physique, mais d'Autrui » (in Berthoz & Jordland, 2004 : 9). Contrairement à Levinas, Ricoeur ne fait pas de l'*étrangeté* un absolu. Pour lui, « se représenter quelque chose, c'est l'assimiler à soi, l'inclure en soi, donc en nier l'altérité » (1990 : 387). La représentation joue un rôle déterminant dans les mécanismes d'empathie. Elle devient essentielle dans la compréhension et la connaissance d'autrui. Le principe même d'altérité qui participe intrinsèquement à l'identité-*ipse*, définie par Ricoeur en ces termes : « l'identité-*ipse* met en jeu une dialectique complémentaire de celle de l'ipséité et de la mêmeté, à savoir la dialectique du *soi* et de *l'autre que soi* » (1990 : 13), rend l'identité le produit de l'altérité.

L'altérité éthique des apprenants allophones coïncide avec l'altérité interculturelle. Ces « frontières linguistiques » (Lüdi, 1994) à des échelles différentes entre langue(s) et culture(s) sont à la fois des démarcations et des lieux de contacts, d'échanges. Tant la langue française que le langage pictural se constituent en frontières, car la motivation des apprenants converge vers l'apprentissage de la langue-culture française. L'*étrangeté* plurilingue et pluriculturelle de la classe de FLE est une norme factuelle qui est vouée à s'atténuer. Par son pouvoir réflexif, le langage pictural interroge l'altérité et les différences de représentations.

Le sentiment d'empathie se présente comme la clef de voûte de l'entente à l'intérieur même de la diversité, car en classe de FLE, c'est-à-dire en communication exolingue et exoculturelle, le vécu est un repère éthique à relativiser par rapport à l'autre.

Négocier le sens d'une œuvre picturale de culture étrangère développe chez les apprenants un savoir-faire communicationnel interculturel et sémiotique : « [...] les langues et les langages artistiques ont en commun de nous relier à nous-mêmes, aux autres et au monde au moyen de nos sens : apprendre à s'exprimer et à communiquer dans une langue, c'est d'abord développer sa capacité à entendre, voir et sentir » (Aden, 2008 : 11). En faisant l'expérience d'une œuvre picturale par l'empathie, les apprenants se façonnent un point de vue allocentré sur la réalité, marqué par leur vécu et celui des autres, car « comprendre une signification, ce n'est pas aller d'un terme de la relation à un autre, apercevoir au sein du donné, des relations. Recevoir le donné – c'est déjà le recevoir comme enseigné – comme expression d'autrui » (Levinas, 2012, [1971] : 92). L'expérience de l'œuvre repose sur la coopération des apprenants à adopter la représentation d'un monde subjectivisé pour, ensuite, l'interroger et peut-être se l'approprier ou le rejeter. En d'autres termes, « posséder la langue de l'Autre est aussi accéder à la reconnaissance, être soi-même en étant multiple » (Anderson, 1999 : 109). Le processus d'allocentration fait émerger le langage pictural à travers l'œuvre et donne aux apprenants un moyen d'entrer en résonance avec le peintre. La pratique de l'empathie avec une œuvre picturale développe des capacités inclinant à la compréhension d'Autrui.

### ***L'empathie par le corps***

La perception précède l'empathie et s'intensifie à la lecture de l'œuvre picturale. Berthoz situe les mouvements de décentration dans le temps et l'espace. Lorsqu'un apprenant en classe de FLE perçoit une œuvre picturale, le corps est sollicité comme un repère spatial : « les résultats [de la neurophysiologie] mettent au jour des substrats neuronaux de l'empathie et démontrent qu'elle est intrinsèquement liée à la perception sensorimotrice donc au corps dans l'espace et aux dimensions cognitives de l'affect [...] » (Aden, 2010 : 8). En faisant l'expérience de la peinture, en éprouvant de l'empathie, chaque apprenant prend conscience de l'altérité spatiale qui le sépare de la réalité représentée sur la toile.

Émotions, représentations et imaginaires sont ancrés dans le corps ; ils font émerger l'expérience esthétique au contact de l'œuvre. Le processus d'imagination ancre l'œuvre

dans la mémoire corporelle, car il convoque la mémoire sensorielle et anime les émotions. Le processus de représentation, qui vise à interpréter le langage pictural, canalise l'évocation des émotions. Si les mécanismes d'empathie sont ancrés dans le corps, le corps « est pris dans le tissu du monde et sa cohésion est celle d'une chose » (Merleau-Ponty, 1964 : 14). L'intellection accède au langage pictural à partir du ressenti corporel et c'est par ce ressenti que l'esprit est capable de juger. Dit autrement, il faut considérer « l'expérience comme constituant de la faculté de juger » (Kant, 2000, [1790]). Le jugement se forme par voie de comparaison. L'empathie précède la faculté de juger et la développe par sa pratique.

A travers l'empathie se dessine, bien qu'en différé, un mouvement à double sens entre les apprenants et le peintre, « C'est en prêtant son corps au monde que le peintre change le monde en peinture. » (Merleau-Ponty, 1964 : 12). Le langage pictural résulte d'un premier contact entre l'artiste et son œuvre qui s'actualise en classe : « L'éducation esthétique, comme l'éducation émotionnelle, est d'abord fondée sur un *corps-à-corps* coordonné avec les œuvres » (Chabanne, 2009 : 18). Le cadre didactique de la classe tend à objectiver ce corps-à-corps. L'enseignant, en coordonnant cette rencontre, devient un repère axiologique, langagier et culturel fixe pour les apprenants.

L'empathie, qui induit une centration sur soi et sur autrui, relativise la centration de l'apprenant sur lui-même. Il n'a plus comme unique repère ce corps qui « voit et se meut, tient les choses en cercle autour de soi » (Merleau-Ponty, 1964 : 14). Les apprenants sont à la fois ce Moi et cet Autre qu'ils tendent à comprendre : « Tout n'est donc pas d'ores et déjà accompli, d'ores et déjà fait pour un corps qui travaille, - et c'est ainsi qu'être corps c'est avoir du temps au milieu des faits, être *moi* tout en vivant dans l'*autre* » (Levinas, 2012, [1971] : 121). Par la seule tentative de compréhension de la langue-culture française, les apprenants se familiarisent avec l'étrangeté et deviennent eux-mêmes, tout en étant multiples (Anderson, 1999).

À la question du corps dans les mécanismes d'empathie, Aden répond par la théorie de l'énaction :

Nous proposons le terme d'énaction [de l'anglais *to enact* : susciter, faire advenir, faire émerger] dans le but de souligner la conviction croissante selon laquelle la cognition, loin d'être la représentation d'un monde pré-donné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde. (Varela & Maturana, cité in Aden, 2017 : 2)

Dans son article consacré à l'énaction en didactique des langues et des cultures, Aden rappelle que « dès 1989, Varela lui-même présente son paradigme comme une extension de l'émergentisme » (2017 : 2). Une œuvre picturale dénuée d'observateur perd de sa substance. Le langage pictural, selon cette théorie, dépend de la capacité des observateurs à entrer en résonance avec elle. Langage pictural et observateurs coexistent.

L'émergentisme, d'après Borgé, met en évidence le paramètre de « l'imprévisibilité » dans l'expérience picturale : « On ne peut pas en effet prédire l'impact d'un *input* perceptuel sur la production langagière a fortiori, l'effet d'un *input* verbal donné en amont lors de l'étude d'une œuvre d'art dans la réalisation d'une tâche » (2015b : 118). Or, Livet compte huit manières distinctes d'éprouver de l'empathie en fonction des conditions et de l'aboutissement de ses processus (in Gefen & Vouilloux, 2013 : 38). Les mécanismes d'empathie deviennent eux-mêmes des variables dans le développement des compétences en littéracie multimodale.

La théorie de l'énaction rejette le processus de représentation et ce rejet est, d'après Aden, « central pour comprendre le paradigme de l'énaction » (2017 : 3). Berthoz et Levinas considèrent la représentation comme une œuvre de pensée. Or, dans le paradigme éactif, la mécanique du corps exclut toute représentation. L'apprentissage de la peinture, dès lors, émerge de la pratique expérientielle du langage pictural :

Si la connaissance advient dans l'interaction sensorimotrice du sujet avec l'environnement alors elle n'est pas prédonnée, mais elle émerge dans l'interaction. Ainsi apprendre ne consiste pas à découvrir intellectuellement un monde prédéfini, mais à faire émerger un monde [qui] se manifeste à travers l'énaction des régularités sensorimotrices. (Varela, 1996 : IV, cité in Aden, 2017 : 3)

L'énaction réduit l'être à l'expérience du moment présent, alors que les représentations ont été façonnées par des expériences antérieures. Malgré l'exclusion d'une partie des mécanismes d'empathie par cette théorie, car cette partie procède par intellection, l'énaction permet aux enseignants de mieux appréhender le rôle du corps dans l'apprentissage.

Après avoir déconstruit le concept d'empathie pour le reconstruire dans le cadre de la rencontre entre apprenants et œuvres picturales dans une classe de FLE, nous allons étudier le rôle des mécanismes d'empathie dans l'approche pédagogique des multilittéracies.

## Chapitre 2 – De l'empathie en multilittéracies

### *Empathie et multimodalité des littéracies*

Depuis sa conceptualisation au 19<sup>ème</sup> siècle, le terme de *literacy* désigne l'ensemble des compétences à lire et à écrire des individus. Au 20<sup>ème</sup> siècle, en France, sous l'impulsion de chercheurs en illettrisme et acquisition verbale (Barré-de-Miniac, 2004), la *littéracie*, ou *littératie*, devient un axe de recherche. Elle désigne les compétences à : « Comprendre la complexité des pratiques de l'écrit dans leurs diversités et leurs interrelations. » (Barré-de-Miniac, 2004 : 7). En 1996, le manifeste du New London group intitulé « A pedagogy of multiliteracies : designing social future<sup>48</sup> » (Cazden & al., 1996) ouvre de nouvelles perspectives de recherche sur cette notion en élargissant sa définition : la *literacy* recouvre, dès lors, les compétences à comprendre et à produire des contenus langagiers<sup>49</sup>. Or, tout contenu langagier ne fait pas appel à l'empathie pour être compris. Pour qu'il y ait empathie, l'auteur du contenu doit y apporter de l'expressivité, car ce sont les indices de l'expressivité dans l'œuvre qui étayent les apprenants dans leur mouvement de décentration.

Chabanne attire notre attention sur la nécessité de théoriser une pédagogie des multilittéracies qui s'appuie sur le sensible et l'esthétique :

Multiliteracy as defined today must necessarily integrate a *sensitive dimension*. Amongst the multiple literacies we must also identify a sensitive literacy or *aesthetic literacy* after Dewey, a competency in signifying (making signs of) our sensitivity, our capacity for openness (Raney 1999) to sensitive experience<sup>50</sup>. (2015: 127)

Le sentiment d'empathie émerge lorsque les littéracies suscitent la sensibilité, l'émotion. Chabanne ajoute qu' « In practicing arts for themselves we can develop transferable literacy skills. In other words, if the practices of art are to develop multiliteracy this is precisely

---

<sup>48</sup> « Une pédagogie des multilittéracies : conception d'un avenir social ».

<sup>49</sup> Le langage doit être considéré ici dans son sens large, c'est-à-dire un système de signes ou de symboles porteurs de significations, envisagé comme moyen d'expression et de communication.

<sup>50</sup> TDA : « La Multilittéracie telle qu'elle est définie aujourd'hui doit nécessairement intégrer une dimension sensible. A travers les nombreuses littéracies nous devons identifier, après Dewey, une littéracie sensible ou *littéracie esthétique*, une compétence à signifier (à créer des signes) notre sensibilité, notre capacité à nous ouvrir (Raney 1999) aux expériences sensibles. » (Chabanne, 2015 : 127).

because they are not subjected to this sole objective<sup>51</sup> » (2015 : 123). La pratique d'activités translangagières, qui favorisent les contacts entre les langages, développe des compétences multimodales en littéracie.

Les transferts de compétences du langage pictural à la langue française sont facilités par leur proximité langagière. Dufrenne rappelle que l'écriture et la peinture font appel à la perception visuelle : « Le signe écrit peut valoir pour un référent comme le représentant pictural vaut pour un représenté » (1976 : 225). Dans les mécanismes d'empathie, peinture et écriture interviennent différemment : tandis que la signification est visée par l'empathie, la représentation dynamise ses mécanismes. Le philosophe ajoute que : « Les deux parties s'accordent sur un terrain commun : celui de l'expressivité ; entre l'une et l'autre, l'exprimé peut être semblable. Deux portes ouvrant sur un monde, sur un même sentiment du monde » (Dufrenne, 1976 : 234). L'émotion et l'intellection sont toutes deux immanentes des littéracies esthétiques, si bien que l'interprétation des œuvres et la compréhension des langages dépendent des mêmes procédés d'imagination.

Les passerelles entre les deux langages sont nombreuses. Cependant, en pratique, les transferts de compétences entre les deux littéracies contraignent les apprenants à réaliser des exercices intellectuels complexes et à faire preuve d'organisation. D'après nous, une « maîtrise des espaces graphiques » (Chiss, 2008 : 17) est requise pour que les apprenants repèrent ces passerelles entre l'affichage public d'une œuvre picturale, en classe ou en musée, et l'intimité de la feuille de papier. La disparité des espaces graphiques crée des obstacles. La difficulté pour les apprenants allophones est de réussir à maintenir une cohérence dans le transfert de compétences en distinguant le traduisible de l'intraduisible du langage pictural et de son expérience à partir d'un répertoire lexical et grammatical limité, tel que concevoir une organisation syntagmatique adéquate pour restituer la simultanéité des mécanismes d'empathie.

---

<sup>51</sup> TDA : « En pratiquant les arts pour eux-mêmes nous pouvons développer des capacités en littéracie transférables. En d'autres termes, si les pratiques des arts doivent développer la multilittéracie, c'est précisément parce qu'ils ne sont pas sujets à cet unique objectif » (Chabanne, 2015 : 123).

L'enseignant doit-il considérer le langage pictural comme un langage étranger en classe de FLE ? D'après Dufrenne, les deux langages s'entrelacent : « Le geste du peintre gère une langue : il produit une parole singulière en recourant, fût-ce pour les transgresser, aux codes d'un système institué [...]. » (1976 : 229). Nous ne retiendrons pas l'appellation de *langue* pour désigner le système langagier pictural, car les langues sont des systèmes signifiants sonores et/ou graphiques. Néanmoins, en tant que système langagier, la peinture peut être l'objet de sentiments d'empathie à condition que les apprenants connaissent ou s'approprient ses codes.

Dans le contexte d'une classe plurilingue et pluriculturelle, la pédagogie des multilittéracies est complexe à mettre en œuvre, car elle ne présuppose pas, comme c'est le cas pour le CECRL (2005, [2001]) la diversité et l'hétérogénéité des littéracies par rapport aux cultures éducatives et politiques culturelles auxquelles se réfèrent les apprenants. Dans un article consacré au concept de *langue-culture* et ses enjeux en didactique des langues, Spaëth écrit :

On remarque que le détachement de la langue et du territoire originel fait nécessairement varier des relations entre langue et culture en fonction des enjeux politiques ou idéologiques de diffusion et/ou de réception qui en sont les moteurs. C'est donc la question des normes dans la diffusion qui va être déterminante. (2014b :8)

Le New London group fonde sa pédagogie sur la grande variabilité des combinaisons entre langue(s) et culture(s). *A priori*, définir des normes dans la pratique de littéracies multimodales va à l'encontre de la flexibilité des compétences à développer. Nonobstant, ces normes sont nécessaires afin d'établir des repères langagiers et culturels au sein de la classe ainsi que pour structurer le développement de compétences multimodales. Chabanne et Villagordo proposent d'inverser la tendance langue>culture et de « concevoir la maîtrise des langues [...] comme le résultat de pratiques culturelles » (Chabanne & Villagordo, in Aden, 2008 : 279). Le développement des compétences en littéracies multimodales dépend des rapports de variations que l'enseignant aura valorisés dans sa méthode.

### ***Natures des rapports en apprenants et œuvres picturales***

L'objet d'empathie ne nécessite pas de reconnaissance artistique pour que l'expérience esthétique soit opérante : « L'un des sens de l'adjectif 'esthétique' renvoyant au beau, l'expression 'émotion esthétique' renvoie d'abord à l'émotion produite par la beauté. » (Talon-Hugon, in Bernard & al., 2016 : 153). L'émotion esthétique peut émerger chez les

apprenants en faisant l'expérience d'un langage, qu'il soit familier ou étranger, scriptural ou pictural. En classe, l'émergence d'une expérience esthétique est possible, bien que complexe, conditionnée par la nature authentique ou factice des œuvres, ainsi que la qualité des reproductions.

Borgé énumère cinq obstacles à la relation esthétique en classe de FLE : 1. Le fait de privilégier le perfectionnement langagier au détriment de la sensibilité des apprenants ; 2. une didactisation de l'œuvre à partir d'une reproduction ; 3. les représentations des apprenants ; 4. les représentations de l'enseignant sur l'appréhension de l'œuvre ; 5. une didactisation naïve de l'œuvre. (2015b : 38-40). Ces obstacles sont des repères pour la conception de dispositifs pédagogiques construits autour de l'expérience esthétique. Même s'ils garantissent des conditions favorables, les mécanismes d'empathie reposent également sur les capacités et les compétences des apprenants. La faisabilité de ce dispositif donne à réfléchir sur le *où*, le *quand*, le *comment*, le *par qui* et le *qui* de la présentation des reproductions d'œuvres d'art.

La lecture d'une œuvre picturale demande aux apprenants un savoir littéracique. À défaut, la mission de l'enseignant est de guider les apprenants dans leur appréhension de l'œuvre d'art en tant qu'objet esthétique, soit de percevoir l'œuvre d'art pour elle-même :

le témoin sans quitter son poste dans l'espace physique pénètre-t-il dans le monde de l'œuvre ; et parce qu'il se laisse convaincre et habiter par le sensible, c'est ainsi qu'il pénètre dans la signification ou aussi bien la signification le pénètre tant est étroite la réciprocité du sujet et de l'objet. (Dufrenne, 1953a : 94)

Tandis que la peinture représente, l'expérience esthétique signifie en empruntant à l'empathie ses mécanismes de compréhension. Le langage pictural émerge de l'expérience esthétique. Le terme d'*expérience* est entendu ici dans ses deux sens, c'est-à-dire l'observation par les apprenants de phénomènes objectivés et l'acquisition de connaissances par la pratique.

La compréhension du langage pictural étant médiate, l'apprenant qui se laisse émouvoir par l'œuvre possède des compétences en littéracie picturale ainsi qu'une méthode d'appréhension de l'œuvre fondée sur les mécanismes d'empathie :

Et il [le problème de la relation objet-sujet] a une signification anthropologique que nous retrouvons constamment en évoquant la perception esthétique : il atteste que le sensible exalté par cette perception est selon une vieille formule l'acte commun du sentant et du senti, autrement dit, qu'entre la chose et qui la perçoit il y a une entente préalable antérieure à tout logos. (Dufrenne, 1953a : 4-5)



L'« entente préalable », comprise comme représentations sensori-motrices, est conditionnée par les politiques linguistiques, artistiques et éducatives des apprenants. Si « l'acte commun du sentant et du senti » n'a pas lieu, la signification qui doit surgir de l'expérience esthétique devient incompréhension et les apprenants sont confrontés à une situation d'étrangeté devant l'œuvre.

D'après Borgé, le plaisir esthétique doit également surgir de l'imprévu, « c'est la raison pour laquelle l'œuvre choisie par l'enseignant doit créer un différentiel, une surprise par rapport aux normes attendues, sinon elle risque de créer de l'ennui chez les apprenants » (2015b : 82-83). Pour l'enseignante-chercheuse, le plaisir et l'expérience esthétique s'entretiennent réciproquement : « La jouissance esthétique possède une fonction cognitive, dans la mesure où elle impliquerait une distance esthétique, c'est-à-dire dans la mesure où elle permettrait au sujet de se libérer des contraintes du réel pour vivre un autre type d'expérience » (2015b : 80). Le plaisir esthétique se nourrit des mécanismes d'empathie et fait disparaître le sentiment d'étrangeté.

« Faut-il alors conclure que, si, comme nous venons de le voir, toutes émotions esthétiques ne sont pas des émotions artistiques, toutes les émotions artistiques sont des émotions esthétiques ? » (Bernard & al., 2016 : 156). Pour Dufrenne, l'objet esthétique se distingue de l'objet artistique d'un point de vue ontologique : « L'objet esthétique ne peut se définir qu'en référence, au moins implicite, à l'expérience esthétique, alors que l'œuvre d'art se définit en dehors de cette expérience et comme ce qui la provoque » (1953a : 9). D'un côté, l'objet esthétique existe en puissance dans l'objet artistique et, de l'autre, l'objet artistique conditionne l'acte de compréhension. Les perceptions non esthétiques de l'œuvre d'art seraient, pour le philosophe, des perceptions manquées, car « elles empêchent l'objet esthétique d'apparaître » (1953a : 25), autrement dit, le langage pictural d'émerger. De fait, l'objet esthétique émerge de l'acte de compréhension qui anime les mécanismes d'empathie.

### ***Des mécanismes d'empathie comme vecteurs d'apprentissage en littéracies***

L'empathie et les littéracies transforment les savoirs, les ancrent dans le corps et l'esprit. L'œuvre a un rôle à jouer dans cet apprentissage :

Ici réside à nos yeux la force de l'œuvre, lorsque soudant la perception, l'affect et l'intellect, elle déclenche l'événement intérieur en son admirateur. Elle crée une concrétion dans la mémoire que le pédagogue avisé utilise pour fixer les esprits. (Goudon-Fontaliran, in Chabanne & al., 2009 : 188)

Les compétences en littéracie multimodale se développent en formant un cercle vertueux : en pratiquant des activités/tâches translangagières<sup>52</sup>, les apprenants développent leur capacité à éprouver de l'empathie et créent des concrétions en leur mémoire ; ces mêmes concrétions accroissent leur capacité à éprouver de l'empathie et, donc, à développer des compétences multimodales en littéracies. L'empathie porte en ses mécanismes le rouage qui développe chez les apprenants une réflexion autour des langages et de leur fonctionnement.

D'après Dufrenne, l'imagination joue un rôle fondamental dans la mémorisation des langages : « C'est avec les savoirs déjà constitués dans l'expérience vécue qu'elle [l'imagination] nourrit la représentation. Plus précisément, elle tient un double rôle : elle mobilise les savoirs et elle convertit l'acquis en visible » (1953b : 435). Apprendre consiste à s'approprier les savoirs, cependant pour que ces savoirs soient réinvestis dans des pratiques, il est nécessaire de les cristalliser autour de savoirs antérieurs, c'est-à-dire la somme des représentations, des idées, des émotions et des références imaginaires. L'empathie est vectrice d'apprentissage, car les langages sont porteurs d'enseignements.

L'empathie et les littéracies nécessitent un ressort à la réflexion. Villagordo et Parayre émettent l'hypothèse que « certaines œuvres véhiculeraient parfois à elles-seules leur propre dispositif didactique questionnant [...]. » (in Chabanne & al., 2009 : 296). Les objets artistiques, picturaux et scripturaux, portent en eux le sème de l'interrogation. La curiosité des apprenants y répond et cette réponse transmue l'objet artistique en objet esthétique :

L'objet esthétique sollicite la réflexion et d'autant plus vivement qu'il est fait pour nous, qu'il est un signe par lequel quelqu'un cherche à me dire quelque chose : objet privilégié qui force notre attention et fait naturellement problème en même temps qu'il nous comble par son impérieuse présence. (Dufrenne, 1953b : 482)

La réflexion est inhérente aux pratiques des littéracies. Elle permet aux apprenants d'élaborer et d'ajouter à leurs répertoires langagiers de nouvelles stratégies de communication.

La question inhérente aux langages est celle de l'expressivité : « [l'art] nous donne accès à un autre monde d'où nous verrons qu'il n'est pas sans rapport avec le monde réel mais qu'il ne saurait nous toucher comme le réel et le sentiment qu'il éveille est un moyen de

---

<sup>52</sup> Pour rappel, les activités/tâches translangagières ont pour objectif de favoriser les contacts entre les langages pour inciter les apprenants à réaliser des transferts de compétences d'un langage à l'autre, ici, du langage pictural à la langue française.

connaître le monde [...] » (Dufrenne, 1953a : 186). En peinture, l'expressivité pose l'existence d'un paradoxe génétique : Quel est le degré de subjectivité, de réel dans l'œuvre ? Pourquoi l'artiste représente le monde ainsi ? Les apprenants suivent dès lors tout un cheminement de pensée. Guidés par leur réflexion, ils entrent dans le processus créatif de l'artiste, le fonctionnement du langage, et par-là, le métalangage qui permet de mener la réflexion à son terme. Être confrontés à des paradoxes similaires en langue française et langage pictural peut inciter les apprenants à réaliser des transferts de compétences en littéracies.

L'étrangeté véhiculée par l'expressivité des langages donne accès à la subjectivité de l'auteur et à son état émotionnel pendant la création de l'œuvre. L'étrangeté dans le développement de compétences en littéracies est elle-même objet d'apprentissage :

Dans cette situation transitoire, nous vivons un différentiel nouveau, mais dont la variation reste comparable à nos anticipations de référence et nous somme d'apprendre à intégrer à notre propre répertoire émotionnel le genre nouveau d'émotion qui nous semble être celui d'autrui comme une variété nouvelle de différentiel de variation que nous pouvons comparer à nos anticipations de base. (Livet in Gefen & Vouilloux, 2013 : 42)

L'expérience esthétique compte quatre types d'émotions distinctes : l'émotion exprimée, l'émotion représentée<sup>53</sup>, l'émotion des apprenants ainsi que le plaisir ou déplaisir esthétique. La coïncidence de ces émotions dépend de la forme de l'œuvre. La capitalisation des émotions s'effectue à travers les mécanismes d'empathie. L'attrait pour l'œuvre et, donc, l'aboutissement des mécanismes d'empathie sont liés au degré de nouveauté dans l'émotion.

D'après Chabanne, l'attention de l'enseignant pendant la conception des cours doit porter sur la verbalisation de l'expérience par les apprenants, car le *talking-about-art* (Chabanne, 2015), ou la parole sur l'art, est fondamentale dans l'apprentissage du français et dans l'appréhension de l'œuvre picturale. Elle permet aux apprenants d'objectiver leur émotion, leur expérience : « En parlant, je ne transmets pas à autrui ce qui est objectif pour moi : l'objectif ne devient objectif que par la communication » (Levinas, 2012, [1971] : 231). Le *talking-about-art* donne un moyen de nommer, de catégoriser, de classifier l'étrangeté de l'expérience esthétique. Écrire sur sa propre expérience, ou la dire, consolide les repères

---

<sup>53</sup> L'émotion exprimée sur une œuvre est une émotion qui est ressentie par le peintre, alors que l'émotion représentée dans l'œuvre est une émotion objectivée par le peintre ; autrement dit, il la représente sur la toile sans pour autant l'éprouver. Les émotions exprimées et représentées peuvent coïncider.

référentiels des apprenants dans une classe plurilingue et pluriculturelle, où l'incompréhension est synonyme d'écarts socioculturels. L'éthique personnelle, qui ordinairement est relativisée par les apprenants, se réfère aux normes du groupe-classe – ce groupe-classe qui a vécu une expérience commune.

La verbalisation des expériences esthétiques procède, d'après Borgé et Chabanne, par médiation, l'enseignant devant considérer les apprenants comme des médiateurs : « The most frequency literacy practices are what sociologist call mediation process (Heinich, 2009) which is none other than a joint activity in front of an artwork : co-perceiving, co-feeling, co-interpreting, co-analyzing and of course co-producing, co-creating<sup>54</sup> » (Chabanne, 2015 : 126). En tant qu'*ille ipse*, un apprenant est expert de sa propre expérience. La mise en place d'un système de communication par intermédiation dans le groupe-classe crée un système de co-étayage dans la verbalisation, valorisant la singularité des apprenants et leur similitude.

Nous venons de voir que l'empathie et les littéracies esthétiques s'articulent autour de pratiques et d'expériences individuelles qui visent au développement de compétences en littéracies multimodales. Dans les paragraphes qui suivent, nous allons tenter d'appréhender la pédagogie des multilittéracies dans ses acceptions socioculturelles et translangagières.

### **Chapitre 3 – Multilittéracies : langage(s), langue(s) et culture(s)**

#### ***Développement de compétences sociales***

L'approche pédagogique des multilittéracies se veut anticipatrice des dynamiques sociales : « literacy educators and students must see themselves as active participants in social change, as learners and students who can be active designers – makers – of social futures<sup>55</sup> » (Cazden & al., 1996 : 64). Le New London group considère les apprenants

---

<sup>54</sup> TDA : « Les pratiques en littéracie les plus fréquences sont ce que les sociologistes appellent des processus de médiation (Heinich, 2009) ce qui n'est rien d'autre qu'une activité conjointe devant une œuvre d'art : co-percevoir, co-ressentir, co-interpréter, co-analyser et bien sûr co-produire, co-crée. » (Chabanne, 2015 : 126).

<sup>55</sup> TDA : « Les professeurs et étudiants en littéracie doivent se voir comme d'actifs participants d'échanges sociaux, en tant qu'apprenants et étudiants qui peuvent devenir d'actifs designers – créateurs – des avenir sociaux » (Cazden & al., 1996 : 64).

comme une communauté d'acteurs sociaux autour d'un consensus explicite, l'apprentissage d'une langue-culture : « Il ne s'agit plus seulement d'apprendre à lire ou à écrire mais aussi de lire et d'écrire pour apprendre » (Barré-de-Miniac, 2004 : 12), car la pédagogie des multilittéracies vise l'autonomisation des apprenants dans leur apprentissage.

L'empathie prend part au processus de socialisation au sein de la classe de FLE. Bien que le terme d'*empathie* soit issu du concept esthétique *Einfühlung* (Vischer, 1873), il a été repris par les sociologues et neuroscientifiques pour caractériser les interactions sociales, car « c'est aussi un instrument de construction de soi en tant qu'être social pris dans un réseau de normes » (Berthoz & Jordland, 2004 : 181). L'empathie n'est cependant pas l'unique facteur de socialisation en classe de langue étrangère : « comme la compassion, l'imitation, la sympathie, la théorie de l'esprit, l'empathie serait à la base de nos compétences sociales, comme l'altruisme, la coopération et la coordination » (Origgi, in Gefen & Vouilloux, 2013 : 60). L'entente et la cohésion de classe dépendent de l'espace que l'enseignant accorde à la mise en œuvre de tâche et d'activité favorisant la rencontre entre les pairs, les activités/tâches transculturelles<sup>56</sup> peuvent également assurer cette fonction.

L'intermédiation en classe de FLE fait émerger l'intersubjectivité : « La classe crée de manière concomitante un événement personnel et intime en même temps d'un événement social et socialisé dans la rencontre partagée de l'œuvre d'art » (Goudon-Fontaliran, in Chabanne & al., 2009 : 186). L'intermédiation entraîne la création d'un discours collectif sur l'art. Elle fédère le groupe classe autour d'un même point focal : l'expression d'une expérience esthétique et la recherche d'une compréhension objective de l'œuvre picturale. La parole circule, s'ajuste, se corrige, se transforme ; un dialogue se crée au sein de la communauté d'apprenants. Les connaissances et les savoir-faire en littéracies ainsi que les stratégies de communication s'improvisent, sont développés et fixés à travers le dialogue.

La parole sur l'art permet à l'enseignant d'évaluer le niveau des apprenants en littéracie. En tant que résultantes des mécanismes d'empathie, les compétences en littéracies esthétiques sont modelées par la transmission d'un savoir pratique. Les enseignants sont donc confrontés à des classes hétérogènes : « La conduite esthétique elle-même (Schaeffer, 1996) n'est pas improvisable ou aléatoire, elle s'inscrit dans des pratiques socialement

---

<sup>56</sup> Les activités et tâches transculturelles en classe pluriculturelle fonctionnent à partir des savoirs culturels des apprenants et de leur transmission.

construites : par exemple, les élèves ont déjà un ‘style d’appréhension’ des œuvres » (Chabanne & Villagordo, in Aden, 2008 : 282). La transmission ayant été perpétrée à travers des langues-cultures étrangères, l’intermédiation des expériences esthétiques doit être considérée comme une technique de co-étayage entre les apprenants palliant la variété et l’hétérogénéité des littéracies.

D’après Aden, l’intermédiation des expériences esthétiques tend à développer un sentiment d’appartenance visant à poser les fondations d’une culture commune : « Apprendre en mobilisant son expérience, c’est participer individuellement à la construction de ses connaissances, c’est en même temps prendre part à une communauté de vie » (2008 : 59). L’émergence d’un sentiment d’appartenance est conditionnée par la présence de dénominateurs communs à l’ensemble du groupe, malgré les divergences linguistiques et socioculturelles. La mise en contact des cultures à travers la mise en œuvre d’activité/tâches offre l’opportunité aux apprenants d’identifier des pratiques similaires, d’entrer en empathie avec leurs pairs afin de créer des liens sociaux.

Les pratiques collectives translangagières, qui favorisent le contact entre les langages, en classe de FLE encouragent le développement de l’*attention conjointe* qui se présente comme une extension du processus d’allocentration, c’est-à-dire de la synthèse de plusieurs points de vue : cette compétence se construit, à partir de la « capacité d’impliquer autrui dans l’observation d’un objet » (Berthoz, 2015 : 25). Pour que l’attention conjointe soit opérante dans une classe plurilingue et pluriculturelle, il est préalablement nécessaire que les apprenants forment une communauté de partage, chaque apprenant doit avoir conscience de sa propre identité culturelle et de celles de ses pairs. *L’attention conjointe* est donc l’aboutissement de l’empathie, de l’extension simultanée du processus d’allocentration à un groupe.

La mise en place d’activités/tâches guidant l’attention conjointe vers une œuvre picturale peut provoquer chez les apprenants une expérience esthétique conjointe. D’après Dufrenne, ces activités/tâches collectives améliorent les aptitudes sociales des apprenants : « Le public est un groupe social parce que l’œuvre sert de commun dénominateur aux consciences qui s’éprouvent semblables. On voit par là ce qu’est la ‘sociabilité esthétique’ » (1953a : 107). La *sociabilité esthétique* se réfère aux capacités des apprenants à vivre dans une communauté éphémère, qui dure le temps d’un discours. À travers la verbalisation de

l'expérience esthétique se dessine dans les discours la subjectivité des apprenants ; le *talking-about-art* leur offre la possibilité de se connaître et de se reconnaître.

### ***Plurilinguisme et transculturalité***

Le manifeste du New London group (Cazden & al., 1996) et les études préparatoires au CECRL sur la compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste & al., 2009, [1997]), publiés à un an d'intervalle, résultent de l'accroissement des flux migratoires :

we decided to use the term 'multiliteracies' as a way to focus on the realities of increasing local diversity and global connectedness. Dealing with cultural differences and linguistic differences has now become central to the pragmatics of our working, civic and private lives.<sup>57</sup> (Cazden & al., 2009, [1997] : 64)

Ces deux approches pédagogiques à la fois descriptives et prescriptives, ne proposant ni programme ni méthode, sont supposées s'adapter à tous les contextes didactiques. Les enseignants de langue(s) étrangère(s) sont donc libres de concevoir activités et tâches et projets pédagogiques adaptés à leur contexte et objectif pédagogique.

Les pratiques des littéracies esthétiques que nous avons évoquées (supra : 54) sont à la jonction, dans une classe de FLE, entre la théorie des multilittéracies (Cazden & al., 1996) et la compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste et al., 2009, [1997]). En outre, la compétence plurilingue et pluriculturelle désigne « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur [...], tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. » (Coste et al., 2009, [1997] : V). Or, lorsque les apprenants écrivent ou parlent d'une œuvre, ils sollicitent leurs propres capitaux culturels et langagiers en fonction de leurs interlocuteurs.

Borgé s'interroge sur le caractère culturel de l'expérience esthétique en classe de FLE (2015b) et privilégie les contacts langagiers et culturels, car « le fait dans un dispositif pédagogique que le foyer visuel de l'attention soit collectif et réunisse plusieurs regards issus de différentes cultures crée l'idée d'union et non de séparation » (2015 : 145). Dans la situation d'une classe pluriculturelle, le lien entre langue et culture, qu'interroge le concept

---

<sup>57</sup> TDA : « Nous avons décidé d'employer le terme de 'multilittéracies' comme moyen technique de se focaliser sur les réalités locales d'accroissements des diversités et globales de la connectivité. Gérer les différences culturelles et linguistiques est devenu central pour les questions pratiques de nos vies privées, civiques et professionnelles. » (Cazden & al., 1996 : 64).

*langue-culture*, est celui de l'expressivité interculturelle, soit de la langue française comme prisme de la transculturalité, étant donné que « la séparation est multiculturelle, l'union est transculturelle, [et que] leur conjonction pose l'interculturel » (Aden, 2008 : 12).

« Comment entrer dans le monde de l'Autre quand celui-ci m'est étranger ? Comment partager des perceptions avec l'Autre lorsque son monde d'action ne m'est pas familier et que j'ai donc des difficultés à l'imaginer, à le simuler ? » (Muller-Jaecki, in Aden, 2008 : 108) L'enseignant pour pallier ces problèmes doit privilégier la circulation des savoirs langagiers et culturels en animant des activités/tâches collectives pluriculturelles. L'objectif est de « favoriser la perception du même et du différent en l'autre au travers de l'expression esthétique [qui] permet d'ancrer les savoirs abstraits dans une connaissance sensible et incorporée du monde » (Aden, 2008 : 12). Les littéracies esthétiques dans ce contexte particulier peuvent être translangagières et transculturelles, transculturelles parce que translangagières<sup>58</sup>.

Les représentations interculturelles tendent à régir les interactions en classe de FLE. Elles influent sur les capacités des apprenants à éprouver de l'empathie pour leur pair et enseignant, et sur leur capacité à communiquer en langue étrangère :

Qu'il s'agisse d'une ou plusieurs langues étrangères ou un mélange de langues, la compétence de communication interculturelle est à la recherche d'une pédagogie qui transcende la dualité langue 1/langue 2 et culture 1/culture 2 et exploite l'interface entre les langues, les subjectivités et les identités et les identités multiples. (Aden, in Aden & al., 2010 : 27)

La pédagogie des multilittéracies tente de résoudre ce problème en proposant une définition plus large du langage, en valorisant des connexions multimodales entre langues et cultures et en offrant la possibilité aux apprenants de *créer* des connexions entre des langues et des cultures disjointes.

Les dualités langagières et culturelles ne peuvent se résorber complètement, car « au sein d'une communauté, cette culture n'est jamais décrite, mais vécue. Elle relève de l'implicite : les natifs sont pétris par une manière de voir et de sentir le monde » (Michelin-Pauzet, 2001 : 112). Les œuvres picturales en classe de FLE exposent aux regards des apprenants les savoir-

---

<sup>58</sup> La nature de certains langages, comme le langage pictural, le langage des gestes, impliquent un contact entre les cultures.



voir et sentir le monde des locuteurs de la langue-culture française. L'implicite des tableaux, par voie de comparaison, devient explicite. En développant leurs compétences en littéracie du langage pictural, les apprenants ajustent leurs représentations et imaginaires.

La médiation par la peinture doit être renforcée par la présence de l'enseignant comme référent « esthétique », « pour avoir une incidence sur nos émotions, il faut que ces personnes plus cultivées nous fassent partager leurs émotions, si bien qu'on retombe sur le problème de l'empathie » (Livet, in Gefen & Vouilloux, 2013 : 36). En tant que représentant de la langue-culture(s) française enseignée, l'enseignant est un médium, un repère éthique et esthétique. Il incarne en tant qu'observateur un référent culturel. Les émotions exprimées publiquement par l'enseignant aiguillonnent les apprenants qui, face à l'incompréhension, ne réussissent pas à éprouver de l'empathie pour l'œuvre.

Si la compétence plurilingue et pluriculturelle et les compétences en littéracies esthétiques s'entrecroisent, c'est que l'empathie est en elle-même multimodale, puisqu'elle intervient dans les processus de compréhension, d'identification et de différenciation de l'objet visé : « In the field of intercultural communication research, the ability to assume the point of view of an other person has been consider as an essential feature intercultural communicative competence<sup>59</sup> » (Penz, in Aden, 2010 : 158). À ce stade de notre recherche, nous pouvons constater la nature plastique, dynamique et multimodale de l'empathie. Ses mécanismes étant vectorisés par les processus d'*intellection*, d'*émotion*, d'*incorporation* et de *socialisation*, les processus d'hétérocentration, d'égocentration et d'allocation (supra : 40) peuvent être chez les apprenants les médiums de transferts de compétences en littéracies.

### ***Impact de la pédagogie des multilittéracies sur la littéracie de l'écrit***

Le Consortium of Institutions for Development and research in Education<sup>60</sup> (désormais CIDREE) valorise dans l'enseignement l'absence de hiérarchies entre les littéracies (cité in

---

<sup>59</sup> TDA : « A l'intérieur du champ de la recherche en communication interculturelle, la capacité à adopter le point de vue d'une autre personne a été considérée comme un trait essentiel de la compétence en communication interculturelle » (Penz, in Aden, 2010 : 158).

<sup>60</sup> Le CIDREE a été fondé en 1990 afin de créer un réseau européen collaboratif de chercheurs spécialisés dans l'éducation. Le CIDREE se donne pour mission de favoriser le partage des connaissances et des expériences

Chabanne, 2015). Un enseignant peut ainsi choisir de centrer partiellement son cours de langue sur un langage connexe, comme le langage pictural, et de marginaliser, le temps d'une activité ou d'une tâche, les activités écrites. La pédagogie des multilittéracies, en relativisant la centration sur l'écrit, laisse la possibilité aux enseignants de valoriser la langue ou les réalités qu'elle désigne, d'authentifier en classe les rapports signifiés/référents dans l'acte de signifier.

Cette perception multi-langagière du système langagier subsume chez les apprenants et l'enseignant la perception des savoir-lire et -écrire :

we spoke of the need to conceive meaning making as a form of design or active and dynamic transformation of the social world, and its contemporary forms increasingly multimodal, in which the linguistic, the visual, the audio, the gestural and the spatial modes of meaning were increasingly integrated in everyday media and cultural practices.<sup>61</sup> (Cope et Kalantzis, 2009 : 164).

Les prescriptions recommandées par la pédagogie des multilittéracies portent en elles l'idéologie du New London group : la langue n'est pas un point fixe sur un espace cartésien, elle est dynamique et évolue à travers un espace multi-langagier. Les apprenants sont des repères spatio-temporels à l'intérieur de l'espace-classe, des acteurs sociaux et des designers de la langue.

Alors que la littéracie traditionnelle œuvre à faire entrer les apprenants dans une culture écrite qui varie « entre l'ordinaire du langage et la culture lettrée » (Chiss, in Barré-de-Miniac & al., 2004 : 48), la pédagogie des multilittéracies, quant à elle, introduit les apprenants dans une culture des langages « by learning how to read and write multimodal texts which integrated the other modes with language »<sup>62</sup> (Cope et Kalantzis, 2009 : 164). Les pratiques translangières, autrement dit, la mise en contact de langages à travers des activités et tâches écrites ou orales, de la langue française avec le langage pictural tissent des

---

entre ses membres et de représenter les intérêts des institutions publiques européennes et internationales (CIDREE, « Home »).

<sup>61</sup> TDA : « nous avons parlé du besoin de concevoir la construction du sens comme une forme de design ou une transformation active et dynamique du monde social, et ses formes contemporaines de plus en plus multimodales, dans laquelle les modes de significations linguistiques, visuelles, audio, gestuelles et spatiales intégreraient progressivement les pratiques culturelles et médiatiques du quotidien. (Cope & Kalantzis, 2009 : 164).

<sup>62</sup> TDA : « par l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de textes multimodaux qui intègrent d'autres modes à la langue. » (Cope & Kalantzis, 2009 : 164).

liens systémiques entre ces deux langages. En développant ainsi leurs compétences en littéracies multimodales, les apprenants génèrent des stratégies alternatives en compréhension et en production à l'écrit ou tout autre langage.

La littéracie de l'écrit, nous rappelle Chiss (2008), est étroitement liée à l'apprentissage scolaire de la langue. En FLE, l'enseignement se concentre en grande majorité sur le français académique qui se caractérise par une pratique formelle et substantielle codifiée de l'écriture. Nous émettons l'hypothèse que le développement de compétences en littéracies multimodales à partir du langage pictural tend à améliorer l'espace graphique des productions de type académique : l'architecture de l'œuvre picturale (Bakhtine, 1978, [1975]) met en exergue l'expressivité du langage en faisant concorder le fond et la forme ; par conséquent, elle enseigne aux apprenants à hiérarchiser et organiser leur écrit, à valoriser les contenus en développant des stratégies scripturales formelles.

La pédagogie des multilittéracies est une pédagogie de la créativité. La multimodalité des littéracies est un espace d'échanges transfrontaliers entre les langages :

When developing the key ideas for a pedagogy of Multiliteracies a decade ago, we sought to replace static conceptions of representation such as 'grammar' or 'the literary canon' with a dynamic conception of representation as 'design'. The word 'design' has a fortuitous double meaning, simultaneously describing intrinsic structure or morphology, and the act of construction.<sup>63</sup> (Cope et Kalantzis, 2009 : 175)

Les connexions translangagières influent sur l'appréhension que les apprenants ont de la langue et du langage connexe. En éprouvant de l'empathie pour le langage pictural, les passerelles créées par les apprenants modifient leur conception de la langue française : les rapports entre signifiants, signifiés et référents ne sont plus fixes, mais dynamiques. La posture de *designer* des apprenants faciliterait, d'après le New London group, l'appropriation des langues et cultures.

Les mécanismes d'empathie jouent un rôle pivot dans les pratiques translangagières de la langue française ; en favorisant la concrétion des savoirs, les apprenants ancrent en eux les

---

<sup>63</sup> TDA : « En développant les idées clefs de la pédagogie des multilittéracies il y a dix ans, nous ne voulions pas remplacer les conceptions statiques des représentations telles que la 'grammaire', ou le 'modèle de la littéracie' par une conception dynamique des représentations comme le 'design'. Le terme 'design' possède un double sens fortuit : il décrit simultanément les structures intrinsèques ou la morphologie, et l'acte de construction. » (Cope & Kalantzis, 2009 : 175).

connexions entre les littéracies. Ainsi, l'approche pédagogique des multilittéracies donne à l'enseignant et aux apprenants un nouveau mode de penser la langue et les langages :

A pedagogy of Multiliteracies, in contrast, requires that the enormous role of agency in the meaning making process be recognised, and in that recognition, it seeks to create a more productive, relevant, innovative, creative and even perhaps emancipatory, pedagogy. Literacy teaching is not about skills and competence; it is aimed at creating a kind of person, an active designer of meaning, with a sensibility open to differences, change and innovation.<sup>64</sup> (Cope et Kalantzis, 2009 : 10)

L'identité des apprenants est mouvante et se forme au contact de l'environnement. La question que nous souhaitons poser à présent est d'ordre éthique : la pédagogie des multilittéracies s'adapte-elle aux besoins des apprenants ou est-ce aux apprenants de s'adapter à cette nouvelle manière de penser et de l'adopter pour pouvoir en bénéficier en classe de FLE ? Quel est le degré d'impact de la pédagogie des multilittéracies sur la perception et l'idéologie des apprenants ?

Pour conclure notre cadre théorique, nous rappellerons que les mécanismes d'empathie sont les vecteurs de savoirs et de savoir-faire qui tendent à devenir multimodaux, en particulier, les mécanismes vecteurs de compétences en littéracies. Le processus d'allocation, qui finalise les mouvements d'empathie, est une composante de la compétence plurilingue et pluriculturelle, car elle permet aux apprenants de négocier et de définir leur identité-*ipse*. L'introduction du langage pictural en classe de FLE, par le biais de la pédagogie des multilittéracies, incite les apprenants à porter un regard nouveau sur la langue française en la considérant comme une langue-culture, transmuée par des connexions translangières.

À partir de ce cadre théorique, par lequel nous avons pu déterminer la nature intrasubjective et sociale des mécanismes d'empathie et des transferts de compétences dans le développement de compétences en littéracies multimodales, nous avons fait le choix, ainsi que nous allons vous l'expliquer dans la partie ci-après, de procéder à une analyse hybride, sociolinguistique et phénoménologique de notre corpus.

---

<sup>64</sup> TDA : « Une pédagogie des multilittéracies, en contraste, exige que le rôle immense de la capacité à agir dans le processus de fabrication du sens soit reconnue, et dans cette reconnaissance, qu'elle cherche à créer une pédagogie plus productive, pertinente, innovante, créative et peut-être même émancipatrice. L'enseignement de la littéracie ne concerne pas les capacités et les compétences ; il vise à créer un type de personne, un designer actif de la signification, avec une sensibilité ouverte sur les différences, le changement et l'innovation. » (Cope & Kalantzis, 2009 : 175)

## **Partie 3**

-

### **Protocole de recueil et d'analyse des observables**

Le présent mémoire s'appuie sur le dispositif scientifique mis en œuvre par l'enseignante, lors de l'expérience du 28 novembre 2017 sur l'introduction du langage pictural en classe de FLE/FOU. Les sources principales du dispositif scientifique de l'enseignante sont les discussions préparatoires et les documents produits dans le cadre de la journée d'étude du jeudi 06 février 2018 à laquelle nous avons collaboré.

## **Chapitre 1 – Le cadre scientifique**

### ***Le dispositif scientifique***

Quatre étapes auront été nécessaires pour mettre en œuvre le dispositif didactique. L'enseignante a fait appel à trois intervenants pour le réaliser : une étudiante en médiation culturelle, une personne du service informatique et nous-mêmes.

- I. Mardi 28 novembre 2018 – Recueil des observables : observation participante et enregistrement audio, que nous avons réalisé et transcrit, et vidéo par un opérateur du service technique de l'audio-visuel de l'Université Paris 3.
- II. Janvier 2018 – Entretien d'auto-confrontation de l'enseignante, après la prise de connaissance des enregistrements du 28 novembre. Enregistrement audio de l'entretien par l'enseignante.
- III. Jeudi 06 février 2018 – Restitution publique d'une première analyse des observables lors de la journée d'étude « Langages artistiques, émotions, littératies multimodales. Quels enjeux pour la formation et la recherche en didactique des langues et des cultures ? ». Intervenants : l'enseignante, une étudiante en médiation culturelle, et nous-même.
- IV. Poursuite de l'analyse des observables en vue d'une publication par l'enseignante et réalisation de ce mémoire.

### ***Démarche scientifique de l'enseignante***

Cette expérience scientifique succède à plusieurs travaux de recherches de l'enseignante sur les concepts et notions de *réception, médiation, expérience esthétique* et *agir professoral*

en classe de FLE/FOU à partir de l'introduction d'œuvres picturales et photographiques de niveaux intermédiaire et avancé (Borgé, 2015a ; 2015b).

Le questionnement soulevé par l'enseignante lors de la journée d'étude est bifocal : (1) « Concilier expérience esthétique et performance langagière : un paradoxe ? » et (2) « Est-ce que l'enseignant donne le spectacle de sa propre réception ? » (Borgé & al., 2018). Pour y répondre, l'enseignante a adopté une méthode de recherche-action, car, « in action-research 'theories' are not validated independently and then applied to practice. They are validated through practice<sup>65</sup>. » (Elliott, 1991 : 69).

Le cadre théorique de l'enseignante est affilié aux recherches dirigées par Aden sur la pratique du théâtre en classes de langues étrangères et sur le paradigme de l'énaction (2017, 2010, 2008) et à celles dirigées par Chabanne, spécialiste de l'approche pédagogique des multilittéracies. À ces références didactiques s'adjoignent deux disciplines connexes : la philosophie et les neurosciences, afin de traiter les phénomènes et micro phénomènes qui se manifestent dans le rapport à l'œuvre d'art.

D'après l'enseignante, l'analyse des vingt-quatre productions écrites a révélé une progression des performances langagières avec : la reprise en usage d'un technolecte issu des arts, donné par l'enseignante-chercheure et le conférencier pendant la visite ; la reprise en usage de termes relatifs à l'expression des affects et des émotions apportés par l'enseignante-chercheure ; une structuration des discours analogue à un niveau avancé ; l'expression d'un jugement esthétique ; et une cohérence dans l'argumentation (Borgé & al., 2018). À la seconde question, l'enseignante répond que l'introduction de l'œuvre picturale en classe de FLE et le spectacle de sa propre expérience esthétique ont modifié son agir professoral.

### ***Recueil des observables et constitutions du corpus***

Le recueil des observables effectué lors de la séance du mardi 28 novembre 2017 a été réalisé initialement dans le cadre du dispositif de recherche de l'enseignante. Notre contribution à ce recueil s'est restreinte à : (1) l'enregistrement des interactions orales, (2)

---

<sup>65</sup> TDA : « Dans la recherche-action, les 'théories' ne sont pas validés isolément puis mises en pratique. Elles sont validées à travers la pratique. » (Elliott, 1991 : 69).

l'observation des comportements sociaux et du langage corporel des apprenants et de l'enseignante pendant la séance et (3) la participation à l'activité de préparation à la tâche des tableaux vivants. L'enseignante nous a procuré les productions écrites corrigées et retravaillées pour leur exposition dans le bâtiment D de l'Université Paris 3 Sorbonne nouvelle, de même que l'enregistrement vidéo réalisé par l'opérateur du service technique.

Les interactions orales ont été enregistrées sur un magnétophone. La transcription<sup>66</sup> couvre au total sept interactions, qui respectent la structure pédagogique de la séance. Elle débute dès la mise en œuvre de la séquence sur l'exposition « Gauguin l'alchimiste » et s'achève par le débat improvisé par l'enseignante, la dernière heure de la séance ayant été consacrée à la production écrite. Les passages « inaudibles » n'ont pas été retranscrits. Pour faciliter la compréhension, une convention de transcription est disponible en annexe<sup>67</sup>.

La complexité des phénomènes observés – la multimodalité des mécanismes d'empathie et des littéracies, de même que la dynamique des transferts de compétences – nous a conduite à nous référer à six canaux pour constituer le corpus à analyser.

- Corpus principal :
  - Treize productions écrites – tâche finale de la séance du mardi 28 novembre 2017, elles ont ensuite été retravaillées par les apprenants avec l'aide de l'enseignante, puis exposées dans l'enceinte de l'Université Paris 3, bâtiment D ;
  - La transcription écrite réalisée à partir de l'enregistrement audio<sup>68</sup> ;
- Supports visant à la compréhension des phénomènes à partir du corpus analysé :
  - Le tableau *La Ronde des petites Bretonnes* de Gauguin – les transferts et la construction de compétences multimodales se faisant à partir de ce tableau lors de la tâche des tableaux vivants, il est par conséquent essentiel de le considérer comme un observable à analyser ;

---

<sup>66</sup> Cf. Annexe 2

<sup>67</sup> Cf. Annexe 1

<sup>68</sup> Cf. Annexe 2



- La vidéo – Cet enregistrement vidéo nous donne accès à un angle inédit sur les activités/tâches conçues à partir du langage corporel, comme l'activité sur l'expression des émotions par les gestes et expressions du visage et la tâche des tableaux vivants ;
- Notre expérience en tant qu'observatrice participante – lors de l'activité de préparation à la tâche des tableaux vivants. L'approche phénoménologique (infra : 57-59) attribue un rôle significatif au vécu subjectif des expériences analysées. Ce court moment d'observation participante a été transcrit à partir de l'enregistrement audio<sup>69</sup> ;
- Les notes d'observations – centrées sur la structure de la séquence et sur la réaction des apprenants par rapport aux activités et tâches proposées par l'enseignante.

Après avoir mis en exergue les caractéristiques du cadre scientifique, nous allons, dès à présent, nous focaliser sur les approches méthodologiques d'analyse que nous avons choisies, soit l'approche sociolinguistique dite empirico-inductive qualitative (Blanchet, 2000) et l'approche phénoménologique.

## **Chapitre 2 – Approches méthodologiques d'analyse**

Étant donné que le recueil des observables précède notre hypothèse, le regard que nous portons sur la classe le mardi 28 novembre 2017 est dénué d'hypothèses à valider. Cette première constatation ainsi que le caractère sociolinguistique de l'empathie nous ont incitée à adopter une approche d'analyse empirico-inductive qualitative. L'approche phénoménologique nous permettra de restituer la dynamique spatio-temporelle des phénomènes observés.

---

<sup>69</sup> Cf. Annexe 2 – interaction 6, TDP 69 à 80

### *Approche empirico-inductive qualitative*

Notre position d'observatrice externe a été déterminante dans l'observation de mouvements translangagiers<sup>70</sup> intrasubjectifs et interactionnels. Cette appréhension translangagière est indispensable à l'analyse des transferts de compétences en littéracies et des mécanismes d'empathie, car « il y a des informations sur le langage que nous ne pouvons recueillir que par le truchement de données externes » (Auroux, cité in Blanchet, 2000 : 28). Cette affirmation s'applique d'autant plus à l'espace classe que la séparation hiérarchique entre l'enseignant et les apprenants complexifie les rapports interactionnels. La position d'observatrice externe offre une vision polycentrée sur l'enseignante et les apprenants.

Lors de la séance, nous avons quitté notre poste d'observatrice pour participer à l'activité préparatoire à la tâche des tableaux vivants. Cette phase nous a permis de comprendre les enjeux de l'approche éactive (Aden, 2017), car nous avons dû adopter la position d'un apprenant, à l'exception que notre langue-culture première est le français. Cette expérience nous a permis de prendre conscience de la réalité sensorielle des phénomènes éactés et de leur individualité. Aussi, restreindrons-nous notre analyse des phénomènes éactés lors de la tâche des tableaux vivants et de son activité préparatoire à notre propre expérience.

L'objectif de notre analyse étant d'identifier des phénomènes, nous nous appuyerons sur une démarche *qualitative*, car dans une étude qualitative et inductive « les chercheurs tentent de développer une compréhension des phénomènes à partir d'un tissu de données, plutôt que de recueillir des données pour évaluer un modèle théorique préconçu ou des hypothèses a priori » (Blanchet, 2000 : 31). À travers notre analyse, nous nous intéresserons au *comment*, c'est-à-dire aux liens de causalité et de nécessité entre l'empathie et le développement de compétences en littéracies multimodales et non au *combien*, c'est-à-dire au nombre d'apprenants ayant éprouvé de l'empathie ou effectué des transferts de compétences.

D'après Blanchet, en adoptant l'approche empirico-inductive qualitative, « le chercheur ne met pas ses propres convictions, perspectives et prédispositions en avant : rien n'est pris d'emblée comme 'vérité' » (2000 : 31), car « le chercheur essaie de comprendre les sujets à partir de leur système de référence : il observe la signification sociale attribuée par les sujets au monde qui les entoure » (2000 : 31). N'ayant accès ni aux représentations, ni aux

---

<sup>70</sup> Les mouvements translangagiers se réfèrent aux différents contacts possibles entre les langages : rapports d'exclusion, d'inclusion, de substitution, d'emprunt.

systèmes de référence langagiers et culturels des apprenants, nous veillerons à considérer nos interprétations comme des suppositions, des explications plausibles. À défaut d'avoir effectué des entretiens et avoir eu accès au suivi diachronique des apprenants, nous nous baserons sur notre corpus et sur les indices que nous y trouverons pour tenter de comprendre les enjeux culturels et subjectifs de l'introduction du langage pictural en classe de FLE.

### ***Approche phénoménologique***

L'approche empirico-inductive qualitative, décrite par Blanchet dans le cadre de la sociolinguistique, s'efforce de comprendre les expériences afin d'en induire des savoirs. Cette approche est comparable à la phénoménologie, courant philosophique auquel appartiennent Dufrenne (1976, 1953a, 1953b), Merleau-Ponty (2006, [1964] ; 2004, [1969]), Levinas (2012, [1971]) et Berthoz (2004), en ceci qu'elle est empirique et s'appuie également sur les expériences du vécu et sur des événements circonscrits ; cependant, la phénoménologie les prend comme phénomènes et non comme données. Nous retiendrons la définition de *phénomène* du CNRTL qui cite le philosophe Pierre Janet :

Un fait est en quelque sorte un phénomène arrêté, précis, déterminé, ayant des contours que l'on peut saisir et dessiner : il implique une sorte de fixité et de stabilité relatives. Le phénomène, c'est le fait en mouvement, c'est le passage d'un fait à un autre, c'est le fait qui se transforme d'instant en instant (P. JANET, *La Crise philosophie*, Paris, Germer-Baillière, 1865, p.56). (Janet, cité in CNRTL, « phénomène »).

Le phénomène participe d'une dynamique qui resitue l'être agissant dans le « tissu du monde » (Merleau-Ponty, 1964 : 14 ; supra : 44). Le phénomène considéré comme tel octroie à la conscience un pouvoir actif d'interprétation et de connaissance de la langue-culture française. Or, l'empathie et les compétences en littéracies multimodales relèvent de cette activité de conscientisation.

Dans son article intitulé « La question de l'Autre en didactique des langues », Spaëth « souhaite montrer comment la prise en charge de références philosophiques qui thématisent la relation à l'action et à la responsabilité permet de recentrer la discipline de référence » (2014a : 160) et démontre qu'

Une approche didactique contemporaine devrait pouvoir assumer pleinement une démarche phénoménologique (c'est-à-dire où l'intentionnalité et la subjectivité occupent les premiers plans) seule propre à prendre en compte le caractère irréductible de la relation à l'Autre, aussi bien sur le plan linguistique que culturel. (Spaëth, 2014a : 170)

En adoptant l'approche phénoménologique, en complément de l'approche empirico-inductive qualitative, énoncée par le Blanchet (2000), nous exprimons notre volonté d'assumer notre intention d'« étudier l'apparition de l'être à la conscience, au lieu d'en supposer la possibilité donnée d'avance » (Merleau-Ponty, 1964 : 88), car pour les apprenants, qui font face à une œuvre, voir signifie participer à des phénomènes et micro phénomènes, comme la langue-culture, le langage, la vision, l'émotion et l'expérience esthétique.

Nous avons, dès lors, opté pour des didacticiens se référant à la phénoménologie et ayant fait le choix d'embrasser cette approche dans leurs analyses. Il existe, cependant, un conflit entre, d'une part, le paradigme du plurilinguisme et de l'interculturalité et la phénoménologie et, d'autre part, le paradigme énonciatif qui exclut toute forme de représentation. Rappelons que l'interprétation d'un tableau résulte de la représentation, au sens de se re-présenter mentalement le tableau afin de lui donner du sens. Aussi, évoquerons-nous le paradigme énonciatif uniquement dans le cadre de la perception des œuvres et du langage par le corps, et uniquement par ce canal, même si nous estimons que la perception immédiate est physiologique et que la perception corporelle est la conséquence d'un entrelacs simultané entre le corps et l'esprit.

Nous nous baserons sur les approches méthodologiques d'analyse des observables que nous venons de définir ainsi que sur le cadre théorique pour spécifier les méthodes et critères d'analyse que nous allons vous exposer dès à présent.

### **Chapitre 3 – Méthode d'analyse des observables**

#### ***Méthode et critères d'analyse des observables***

Nous partons du principe que les productions écrites et interactions orales sont les résultats potentiels de transferts de compétences en littéracies, soit de la littéracie du langage pictural vers la littéracie de la langue française. Notre analyse inductive sera, donc, rétroactive ; les rémanences de transferts de compétences, d'expérience esthétique et d'empathie seront étudiées à travers le discours, un discours qui se veut large, car il se réfère à une définition large du langage, incluant le langage pictural et le langage corporel.

Nous commencerons notre étude en procédant à (1) une analyse sociolinguistique des productions écrites. Nous tenterons ensuite de (2) repérer les phénomènes immanents des mécanismes d'empathie et du développement des littéracies multimodales ; nous tenterons, par après, de (3) reconstituer la dynamique de ces phénomènes en progressant de manière rétroactive à travers les interactions orales. Les interactions orales seront abordées en tant que phase de négociation de la langue-culture française.

Nous retenons huit critères d'analyse nous permettant de repérer la transcription de phénomènes translangagiers à l'écrit comme à l'oral :

- Les différentes formes de transcription du langage pictural – en fonction des apprenants, les transferts de compétences en littéracies peuvent produire plusieurs formes de techniques de représentation de la peinture à l'écrit et à l'oral ;
- L'espace graphique (Chiss, 2008) – nous veillerons à la spatialisation du discours à l'écrit, en particulier la représentation des mécanismes d'empathie ;
- L'expressivité du discours – l'expression est un moyen de mesurer les émotions véhiculées par le discours et le degré de ces émotions. Trois indices seront particulièrement analysés : (1) l'expression d'un jugement esthétique fondé sur la médiation de leur propre expérience, (2) l'émergence d'une subjectivité, (3) l'expression d'un plaisir/déplaisir esthétique ou d'une émotion autre ;
- La construction de compétences plurilingues et pluriculturelles – (1) prise en compte du rapport d'étrangeté à l'Autre dans le discours, (2) contextualisation du discours à échelles variables et (3) mise à distance des représentations. Ces critères seront pris en compte pour soulever des problèmes relatifs aux langue(s)-culture(s) ;
- Les dispositions didactiques des œuvres de Gauguin – le discours des apprenants sur les œuvres de Gauguin nous permettrons de déterminer quelles sont les dispositions qui favorisent les transferts de compétences en littéracies ;
- Les interprétations du langage pictural – trois types de discours interprétatifs seront retenus pour cette analyse : (1) les interprétations discursives individuelles, (2) les interprétations discursives collectives faisant l'objet de transactions dialogiques ainsi que (3) les interprétations gestuelles et corporelles.
- Émissions d'hypothèses – la présence d'hypothèses dans le discours est le signe de deux processus en fonctionnement : (1) l'usage de l'imagination ainsi que (2) la création ou l'ajustement des représentations.

– Les traces d'empathie dans le discours – les mouvements de décentration, (1) l'hétérocentration, (2) l'égocentration et (3) l'allocation<sup>71</sup>, seront considérés comme la manifestation de l'enclenchement des mécanismes d'empathie à des degrés variables.

### ***Les obstacles à l'analyse***

Il est possible que notre analyse sociolinguistique et phénoménologique des productions écrites et interactions orales rencontre certains obstacles, ce qui nous amène à relativiser les résultats exposés en quatrième partie :

Dans un premier temps, nous estimons que le recueil des observables est lacunaire. Notre absence pendant la visite de l'exposition de « Gauguin l'alchimiste » au Grand Palais ne nous a pas permis de vérifier l'impact immédiat des œuvres sur les apprenants, de même que nous n'avons pu enregistrer le discours du conférencier pendant la visite. Il nous est donc impossible de vérifier le degré d'exactitude du discours rapporté par les apprenants.

Il est à remarquer que le dispositif scientifique inclut la présence d'une caméra dirigée par un opérateur du service technique ainsi que d'un magnétophone dont nous avons la charge. Ces deux appareils, visibles, ont pu altérer le comportement et les réactions des apprenants lors des activités qui consistaient à parler de l'exposition en simulant des rencontres dans la classe, à exprimer par les gestes et les expressions du visage ce que les apprenants ont ressenti pendant la visite et à reproduire *La Ronde des petites Bretonnes* en tableaux vivants *in absentia*.

Dans l'entretien d'auto-confrontation, l'enseignante estime, pourtant, qu'« ils [les apprenants] suivent vraiment les consignes, c'est-à-dire ils n'ont pas / ils n'ont pas peur de se mettre debout / ils n'ont pas peur de se donner la main malgré les différences culturelles » et réaffirme son appréciation : « j'ai aussi eu cette impression positive + je le vois là / quand on est dans la perception / c'est qu'ils n'ont pas peur de s'engager d'abolir la distance corporelle / de proxémies avec les cultures de se donner la main / qu'on soit garçon fille + il

---

<sup>71</sup> Les mouvements d'hétérocentration, égocentration et allocation sont inhérents aux mécanismes d'empathie. Le mouvement d'hétérocentration vise l'adoption du point de vue de l'autre. Le mouvement d'égocentration permet au sujet de puiser dans ses propres savoirs et savoir-faire pour comprendre l'autre. Le mouvement d'allocation émerge des deux processus d'hétérocentration et d'égocentration. Le mouvement d'allocation est la synthèse de ces deux points de vue.

n'y a pas eu ces résistances-là »<sup>72</sup>. Nous nous fions donc aux observations de l'enseignante compte tenu des deux mois et demi de collaboration avec les apprenants.

D'autre part, en tant qu'observatrice externe, il nous est impossible de connaître l'historique de la classe. L'enseignante nous a cependant garanti que, jusqu'au mardi 28 novembre 2017, les apprenants n'ont pas eu de cours sur la peinture dans le cadre des cours à la préparation au DULF de l'Université Sorbonne Paris 3.

Dans un second temps, nous pensons que le cadre théorique que nous avons tissé nous a permis de dégager des problèmes relatifs à la culturalité<sup>73</sup> des littéracies qui s'appliquent à l'analyse d'observables. La culturalité des littéracies résulte, entre autres, d'une éducation relative à des contextes précis. Si l'apprenant a un parcours migratoire varié, il est à supposer que ses pratiques des littéracies sont plurilingues et pluriculturelles.

Notre littéracie, en tant que produit des pratiques académiques et universitaires françaises, trahit dans une certaine mesure la pensée des apprenants, car il existe une discordance identitaire entre l'apprenant qui s'exprime en langue étrangère et la langue étrangère elle-même :

S'adapter à l'autre, ajuster ses discours à ses discours, entrer dans son univers langagier, c'est forcément se changer soi-même, se faire autre. L'adaptation interdiscursive conduit ainsi à la modification-construction socio-cognitive, qui est remise en cause de soi pour passer d'un état de connaissance à un autre, c'est-à-dire se projeter dans un autre soi-même. (Vasseur, 2000 : 16)

L'intrasubjectivité des phénomènes et micro phénomènes, en particulier l'énonciation des langages, nous amènera à émettre des hypothèses, des suppositions, à défaut de pouvoir vérifier la tangibilité des faits.

Pour conclure cette partie, nous souhaitons évoquer notre volonté d'adopter une méthode d'analyse des observables hybride, empirico-inductive qualitative et phénoménologique afin de respecter la dynamique spatio-temporelle, subjective et interactionnelle des mécanismes d'empathie et du développement de compétences en littéracies multimodales. Nous procéderons de manière rétroactive, en partant des productions écrites et en remontant le fil

---

<sup>72</sup> Les deux citations ci-dessous se réfèrent à l'entretien d'auto-confrontation de l'enseignante que nous avons dirigé au moins de janvier 2018. Il n'existe pas de transcription de cet entretien.

<sup>73</sup> Nous arguons que les pratiques culturelles des littéracies forment les compétences à comprendre et à produire des langages.

de la séance jusqu'à l'exposition « Gauguin l'alchimiste ». Les huit critères d'analyse que nous avons définis nous permettront d'identifier et de suivre les phénomènes et micro phénomènes que nous aurons repérés. Les limites de l'analyse et, plus spécifiquement, la pluriculturalité des littéracies des apprenants induit à considérer les faits comme des hypothèses et des suppositions et non comme des faits tangibles.



## **Partie 4**

-

### **Les mécanismes d'empathie, vecteurs et médiateurs de compétences en littéracies multimodales**

## Chapitre 1 – Pratiques enseignantes

« Voici : je ne peux pas saisir votre art (et je ne peux pas l'aimer).  
Je n'ai aucune prise sur votre art cette fois exclusivement tahitien. »

Lettre d'Auguste Strinberg adressée à Paul Gauguin.

(Gauguin, 2003 : 37)

Cette quatrième partie vise à éclaircir comment les mécanismes d'empathie dans le rapport des apprenants aux œuvres picturales interviennent dans le développement de compétences en littéracies multimodales. Nous proposons une analyse sociolinguistique et phénoménologique rétroactive des observables. Les mécanismes d'empathie étant à la fois intrasubjectifs et interactionnels, les résultats de notre analyse seront présentés sous forme d'hypothèses et de suppositions.

### *L'empathie narrative comme pratique enseignante*

L'expression de sentiments en classe de FLE/FOU, lieu de pratiques et d'actions sociales didactisées, est, selon nous, assujettie aux pratiques enseignantes, attendues qu'elles instaurent les conditions de leur expression. Le dispositif pédagogique autour de l'exposition « Gauguin l'alchimiste » a été conçu de manière à aider l'enseignante à guider, canaliser les apprenants dans l'espace-classe et l'espace discursif. Les activités et les tâches soutiennent l'enseignante dans sa pratique pédagogique, une pratique particulière puisqu'elle est supposée intégrer « l'imprévisibilité » (Borgé, 2015b : 218 ; supra : 45) :

#### INTERACTION 3<sup>74</sup>

- 1 Enseignante Alors : on va faire une petite performance ↓ avec les structures que / l'on vient de voir  
↓ je vais donner un exemple / on va demander à Hussein et à Bo de venir + Hussein  
et Bo venez + [les deux apprenants se lèvent et vont rejoindre l'enseignante au milieu  
de la salle] + bon / alors / l'idée c'est qu'on se promène dans la rue ↓ je me promène

---

<sup>74</sup> Cf. Annexe 2

dans la rue ↓ et par hasard :: je vois Hussein et je vois Bo / le lendemain de l'exposition  
+ bonjour Hussein ↑

Dans l'extrait ci-dessus, la consigne est minimaliste. Les apprenants ont pour objectif d'échanger des informations sur l'exposition « Gauguin l'alchimiste » en utilisant des structures langagières données à l'avance par l'enseignante : emploi du discours indirect à valeur argumentative et du passé composé à la voix passive du type « j'ai été choqué.e par » pour exprimer les émotions et les sentiments.

Ce qui est intéressant dans cet extrait est le non-dit : l'enseignante accorde aux apprenants un espace de discussion et d'expression d'une grande amplitude. Il n'est cadré par aucune norme, si ce n'est les normes sociales que les apprenants s'imposent à l'université. Hussein et Bo participent à la performance ; ils osent autant s'exprimer sur l'étonnant mélange de couleurs que sur les croyances de Gauguin quant au caractère « accueillant » des femmes tahitiennes<sup>75</sup>. Il est à supposer que la participation de l'enseignante à la simulation a atténué le rapport asymétrique existant entre l'enseignante et le groupe-classe. En effet, le rituel conversationnel diffère de celui de la discussion universitaire. D'après Vion (1992), la conversation est plus libre, plus souple en termes de normes sociales, et offre à ses interlocuteurs la possibilité d'introduire des thèmes plus courants, tels que le rapport de Gauguin aux femmes.

Si nous conjecturons que l'enseignante a développé un sentiment d'« empathie comme simulation narrative », c'est-à-dire qu'« à partir de [ses] propres dispositions, [l'enseignante] agen[ce] la situation et les réactions possibles [des apprenants] en construisant une histoire dans laquelle la situation prend sens. »<sup>76</sup> (Gefen & Vouilloux, 2013 : 39), c'est pour s'adapter à l'imprévisibilité qui peut surgir lors des activités et des tâches faisant appel aux émotions. Genette explique que dans l'art romanesque le narrateur a pour fonction principale d'organiser le récit tout en anticipant les rapports affectifs entre les personnages et le lecteur (Genette, 2007, [1983], [1972] : 267-269). Aussi, ferons-nous état de plusieurs questions ou observations émises par l'enseignante<sup>77</sup> pour s'informer de la motivation des apprenants, de leur émotion, de leur degré de difficulté à réaliser les tâches et les activités. Ces informations, selon nous,

---

<sup>75</sup> Cf. Annexe 2 – interaction 3, TDP 6 à 18

<sup>76</sup> Citation d'origine : « à partir de nos propres dispositions, nous agençons la situation et les réactions possibles en construisant une histoire dans laquelle la situation prend sens. »<sup>76</sup> (Gefen & Vouilloux, 2013 : 39).

<sup>77</sup> Cf. Annexe 2 – interaction 4, TDP 33 ; interaction 5, TDP 50

l'aideraient à structurer la séance en ajustant son scénario pédagogique aux réactions des apprenants. Ainsi, le scénario initial qui comptait sept activités et tâches<sup>78</sup> s'est vu réduire de trois activités. La tâche des tableaux vivants et l'activité d'interprétation du tableau *Arearea*, par exemple, ont fusionné au profit de la progression narrative, les trois tableaux vivants ayant provoqué une réflexion chez les apprenants :

#### INTERACTION 6<sup>79</sup>

148 Hussein      Selon moi / je trouve que les filles sont euh :: ne sont pas joyeuses et euh : je trouve qu'ils sont un peu tristes / dans le tableau ↓

Selon nous, en qualifiant l'expression de visage des petites Bretonnes, Hussein est déjà dans l'interprétation, alors que la discussion finale sur le tableau n'a pas encore lieu. Nous postulons que l'enseignante, avertie par la curiosité des apprenants pour *La ronde des petites Bretonnes*, les langues s'étant déliées quand l'œuvre fût projetée au tableau, a répondu à leur envie d'en discuter.

#### *L'architecture du dispositif pédagogique*

En toute logique, il est impossible de structurer la séance par rapport aux apprenants, sans la conception préalable d'un scénario pédagogique flexible, autorisant la suppression, la substitution, ou l'inversion des activités et des tâches. Pour préserver une latitude d'improvisation tout en maintenant une cohérence méthodologique, l'enseignante a, selon nous, conçu distinctement les activités et les tâches :

- (1) les tâches ont pour fonction de soutenir le scénario. Elles sont situées à des moments stratégiques du dispositif : au début avec la visite de l'exposition « Gauguin l'alchimiste », en son centre avec la réalisation des tableaux vivants, ainsi qu'à sa fin avec la rédaction de l'article de blog ;
- (2) les activités sont secondaires. Elles peuvent être modifiées, substituées voire supprimées, comme l'activité 1 du scénario initial<sup>80</sup>.

---

<sup>78</sup> Cf. Annexe 4

<sup>79</sup> Cf. Annexe 2

<sup>80</sup> Cf. Annexe 4

Nous présumons que les tâches sous-tendent le *sens* du dispositif, dans ses sens premier et second d'*orientation* et de *signification*.

D'une certaine façon, la forme finale du dispositif met en exergue les réactions et les attitudes des apprenants vis-à-vis du scénario proposé par l'enseignante. La parole mais également le langage corporel sont primordiaux, car ils sont autant d'indices pour l'enseignante dans la compréhension de leurs réactions. L'activité dite des « expressions de visage et des gestes » fait figure d'exemple :

## INTERACTION 5<sup>81</sup>

35	Plusieurs	Ennuyée + elle était ennuyée + elle s'ennuyait=
36	Enseignante	=Elle a été fatiguée ↑
37	Plusieurs	Fatiguée=
38	Enseignante	=Par les commentaires du guide [rires] [...]
48	Enseignante	Oui / et quand vous dites / j'ai été choquée ↑ ba : expliquez + j'ai été choquée par quoi ↓ [...]
52	AF6	Ouais c'était : étonnée ↑ ouais / je pense [plus bas] // parce que moi je me suis dit / c'est une bonne chose de savoir ça / sinon il avait beaucoup de femmes qu'il est resté + dans ces positions je pense= [...]
53	Enseignante	=Mais vous êtes obsédés par sa vie privée vraiment alors Julia allez-y

Contrairement à ce qu'escomptait l'enseignante (TDP : 53), les apprenants ont exprimé des émotions n'ayant aucune corrélation avec une expérience esthétique : ils ont montré de l'ennui, de la fatigue, de l'étonnement, sans se concentrer véritablement sur leur rapport aux œuvres de Gauguin. En réaction, l'enseignante a tenté de recentrer l'activité sur leur expérience des œuvres (TDP : 48), sans succès (TDP : 53). Il nous appert que l'enseignante oriente ses questions et ses remarques vers un double objectif : exercer les apprenants à employer le vocabulaire des émotions et le passé composé à la voix passive, ainsi que se renseigner sur leur réaction pour préparer les activités et tâches à venir. Il est à noter que ces questions et remarques, surtout au TDP 53, établiront l'angle d'approche avec lequel l'enseignante initiera le débat (Int. 7 – TDP : 17).

---

<sup>81</sup> Cf. Annexe 2

Le scénario entrepris par l'enseignante à l'intérieur du dispositif sur « Gauguin l'alchimiste » puise sa substance dans les quatre pédagogies auxquelles elle fait référence : l'approche communicative, la perspective actionnelle, l'approche transculturelle et la pédagogie des multilittéracies (supra : 46). Selon nous, chacune d'entre elle fonctionne en complément avec les autres.

Prenons pour exemple la tâche des tableaux vivants. Nous pensons que l'approche communicative structure la tâche en compétences, dont la compétence à simuler autrui et à interagir à l'oral de manière fonctionnelle (Conseil de l'Europe, 2005, [2001]). Il en est de même pour l'approche transculturelle qui, selon nous, vise la conduite du *corps-à-corps* (Chabanne, 2009 : 18 ; supra : 44) entre *La ronde des petites Bretonnes* et les apprenants allophones. La pédagogie des multilittéracies tend à stimuler les transferts de compétences afin de développer les compétences en littéracies des apprenants et à les rendre multimodale. La perspective actionnelle, quant à elle, ancre les apprenants dans l'*agir*, en les encourageant à construire de nouvelles stratégies pour « parvenir à un résultat donné en fonction [...] d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (Conseil de l'Europe, 2005, [2001] : 16), soit reconstituer avec fidélité le tableau de Gauguin, *La ronde des petites Bretonnes*<sup>82</sup>.

Cet ensemble scénaristique et pédagogique forme, suggérons-nous, l'architecture du dispositif, car, d'après Bakhtine, « *La forme de tout ce qui se suffit à soi-même, inhérente à tout ce qui est esthétiquement parachevé, est une forme purement architectonique* » (1978, [1975] : 34). Notre hypothèse est que l'objectif premier de l'enseignante est de faire émerger au-fur-et-à-mesure de son scénario, des activités et des tâches, une expérience esthétique chez les apprenants avec *La ronde des petites Bretonnes* ou bien avec l'écriture de l'article de blog. Cette hypothèse est étayée par la forme architectonique du dispositif qui stimule autant l'intellect, les sens et le corps.

---

<sup>82</sup> Cf. Annexe 6

### *L'enseignant, un repère axiologique ?*

Au vu de ses expériences, Borgé argue que « l'introduction de l'œuvre d'art modifie 'l'agir professoral' (Cicurel, 2011) en profondeur » (Borgé & al., 2018) et qu'il est nécessaire que l'enseignant, alléguant Chabanne, « donne le spectacle de sa propre réception » (2015b : 17). Avant de demander aux apprenants de rédiger un article de blog sur leur expérience de l'exposition, l'enseignante leur a donné le sien sur l'exposition « Gauguin l'alchimiste ». Dans cet article, que nous n'avons pas à notre disposition, mais dont nous avons enregistré la correction, l'enseignante précise que Gauguin n'est pas son artiste préféré.

Nous imaginons qu'en faisant le spectacle de sa propre réception, l'enseignante autorise les apprenants à porter un jugement axiologique sur l'exposition, qu'il soit négatif, positif ou mitigé. En donnant son article de blog, l'enseignante crée une scission entre ses choix didactiques et ses goûts personnels en termes de peinture. Ainsi, les apprenants sont libres de s'exprimer sans craindre son jugement en retour, crainte que l'enseignante devine chez Juan pendant la tâche des tableaux vivants :

#### INTERACTION 6<sup>83</sup>

232 Enseignante Très bien ↑ d'autres personnes qui ont plus de réserves ↑ Juan ça vous touche ↑

233 Juan Hum oui un petit peu

234 Enseignante Enfin / vous me dites un tout petit peu pour me faire plaisir ↑

Tout d'abord, rappelons que l'agir professoral de l'enseignante atténue l'asymétrie hiérarchique au sein de la classe. Nous présumons, dès lors, que donner en tant qu'enseignante le spectacle de sa propre réception aux apprenants ne signifie pas que l'on se présente nécessairement comme une norme axiologique de référence absolue. Au contraire, l'enseignante entend opérer comme un repère éthique et esthétique de référence, quoique relatif (supra : 33). Les douze productions écrites témoignent de cette relativité, puisque nombreux

---

<sup>83</sup> Cf. Annexe 2

sont les apprenants qui réfèrent au discours du conférencier et rare sont ceux qui font mention de l'appréciation de l'enseignante<sup>84</sup>.

Nous estimons que l'espace réservé par l'enseignante à l'expression des apprenants, tant esthétique qu'éthique, est une condition nécessaire à la verbalisation d'un jugement de valeur portant aussi bien sur les œuvres que sur l'artiste lui-même, telle la rédaction de l'article de blog où les apprenants sont les experts de leur propre expérience. Or, en initiant le débat<sup>85</sup>, l'enseignante offre aux apprenants un espace d'expression sortant du cadre didactique de la séance. Le débat est un genre discursif dans lequel les participants, apprenants ou enseignant, s'exposent aux mêmes titres que les autres à la critique, et mettent en danger leur *face* (Goffman, 1974) :

#### INTERACTION 7<sup>86</sup>

98 AF                    oui je pense que c'est intéressant ce que là Shadera a dit ↓ aussi la différence pour séparer les les regards dont art / pour le/ pour le sentiment passionné + pendant que je + je suis rentrée chez moi / j'ai parlé avec mon mari / et je pensais beaucoup + comment un acteur un artiste comme ça fait beaucoup de succès / mais pour ce contexte / dans sa vie + c'est comment se dit ↑ c'est / DÉGUEULASSE c'est

99 Plusieurs        dégueulasse

En examinant l'étendue du vocabulaire au TDP 98, nous nous figurons que l'apprenante possède un répertoire langagier suffisant pour substituer au mot « dégueulasse » un équivalent approprié au contexte universitaire comme « injuste » ou « affreux ». Dès lors, le choix paradigmatique de l'apprenante est, semble-t-il, représentatif de la vulgarité qu'elle souhaite communiquer pour traduire la violence de l'injustice commise contre les Tahitiennes. En tant que participante active au débat, l'enseignante a mis à mal sa posture relativiste en invoquant, justement, la nécessité de prendre en compte la relativité du contexte historique et culturel.

Si l'enseignante entend accepter les jugements négatifs, positifs et mitigés des apprenants sur l'œuvre de Gauguin, elle défend l'idée que le jugement éthique est dissociable du jugement esthétique. L'homme doit s'effacer derrière l'artiste et ses œuvres. Nous émettons l'hypothèse, sans qu'elle puisse être vérifiée dans l'immédiat, que l'enseignante considère la dissociation

---

<sup>84</sup> Cf. Annexe 3 – production écrite 9

<sup>85</sup> Cf. Annexe 2 – interaction 7

<sup>86</sup> Cf. Annexe 2



des jugements éthique et esthétique comme une stade supérieur dans la lecture des œuvres artistiques à une interprétation qui associe ces deux jugements.

En écho aux pratiques adoptées par l’enseignante que nous venons d’analyser, nous allons nous intéresser aux manières dont les mécanismes d’empathie interviennent dans le développement de compétences en littéracies multimodales.

## Chapitre 2 – Désigner la langue-culture français

### *Médiation translangagière*

Nous avons remarqué que sur les douze productions recueillies<sup>87</sup>, toutes expriment un ou plusieurs sentiments envers les œuvres de Gauguin ou l’artiste lui-même, dont deux majeurs : l’empathie et la sympathie. Nous les avons donc divisées en quatre catégories :

Tableau n°10 – Classification des sentiments exprimés dans les productions écrites

Sentiment d’empathie	Shadera (n°3), Lina (n°4), Lee (n°5), Marina (n°12)
Sentiment de sympathie	Paula (n°8)
Sentiment hybride, empathie et sympathie	Stefany (n°2), Ming (n°6), Yoon (n°9), Julia (n°10)
Autres sentiments	Hussein (n°1), Vera (n°7), Sofia (n°11)

### **L’empathie et la sympathie : deux types de représentation graphique**

Les productions n°3, 4, 5 et 12 qui témoignent du seul sentiment d’empathie présentent un niveau en vocabulaire général oscillant entre le B1.1 et le B2.1<sup>88</sup> et un niveau homogène en morphosyntaxe de B1.2 (supra : 23 – tableau n°6). Dans l’extrait ci-dessous, nous pouvons

---

<sup>87</sup> Cf. Annexe 3

<sup>88</sup> Cf. Annexe 5 – tableau 5

observer que l'articulation sémantico-syntaxique de la langue française rend chaque mécanisme d'empathie visible à l'échelle de l'espace graphique :

PRODUCTION ÉCRITE 5 – Lee<sup>89</sup>

Entre toutes ses œuvres j'ai surtout aimé 'La Belle Angèle' principalement pour deux raisons : premièrement, parce que Gauguin a réalisé ce tableau pendant sa vie à Pont-Aven quand il expérimentait avec des éléments japonais dans ses toiles. Je trouve très intéressant le mélange artistique de deux cultures qui s'opposent et qu'on peut apprécier en 'La Belle Angèle'.

Lee a une vision de son expérience esthétique avec *La belle Angèle* centrée sur elle-même, en témoigne la présence du pronom personnel *je* dans le syntagme « j'ai surtout aimé », que nous pouvons qualifier à l'écrit de « perspective narrative »<sup>90</sup> (Genette, 2007, [1983], [1972]). Au processus d'*égocentration* succède le mouvement d'*hétérocentration*, pendant lequel Lee adopte le point de vue de Gauguin, que nous pouvons relever dans le syntagme « quand il expérimentait avec des éléments japonais ». La perspective narrative de Lee réapparaît plus loin dans l'extrait, puisqu'elle injecte ses propres représentations dans son interprétation de l'œuvre dans le syntagme « deux cultures qui s'opposent ». Nous pouvons ensuite constater que Lee réalise un mouvement d'*allocentration* – mouvement qui synthétise sa vision à celle de Gauguin – à travers l'emploi du pronom personnel « on » dans la proposition générique et conclusive « qu'on peut apprécier en 'La Belle Angèle' ». Les dimensions émotionnelles et intellectuelles du sentiment d'empathie sont transmises au lecteur par le verbe *aimer*, l'adjectif « intéressant » et la subordination des « éléments japonais » à son appréciation par la conjonction « parce que ». Le verbe *apprécier* établit, quant à lui, la corrélation entre l'empathie et la littéracie du langage pictural. À l'échelle de l'espace graphique, il nous appert que l'articulation sémantico-syntaxique dynamise les mécanismes d'empathie ; cependant, la linéarité syntaxique contraint Lee à représenter une succession de processus, au lieu de « trois processus simultanés et entrelacés » (Berthoz, in Berthoz & Jordland, 2004 : 272).

Après analyse, nous nous sommes aperçue que seule la production écrite n°8 véhicule un sentiment de sympathie isolé. Elle présente un niveau en vocabulaire général de A2.2<sup>91</sup> et un niveau en morphosyntaxe de B1.1 (supra : 23 – tableau n°6). Les procédés linguistiques utilisés

---

<sup>89</sup> Cf. Annexe 3

<sup>90</sup> « mode de régulation de l'information qui procède du choix (ou non) d'un 'point de vue' restrictif » (Genette, 2007, édition augmentée [1983], [1972] : 190).

<sup>91</sup> Cf. Annexe 5 – tableau 5

pour exprimer la sympathie divergent de ceux employés pour l'empathie, car « la sympathie met en jeu des fins altruistes et suppose l'établissement d'un lien affectif avec celui qui en est l'objet » (Pacherie, in Berthoz, 2004 : 150) :

PRODUCTION ÉCRITE 8 – Paula<sup>92</sup>

---

J'ai été attristée par le tableau « Femmes de Tahiti » sur lequel j'ai vu deux femmes très belles sur la plage et j'ai été enchantée par les couleurs que Gauguin a utilisées, mais sur les visages j'ai vu la mélancolie. J'imagine que cette mélancolie est le résultat d'une époque injuste avec les femmes et aussi avec leur culture.

Dans ces quelques lignes, le lexique de l'expérientiel est restreint à deux verbes : *attrister* et *enchanter*. Paula corrèle directement son expérience à la littéracie du langage pictural en lui coordonnant (« mais ») et subordonnant (« sur lequel ») le verbe *voir*. Les deux objets des verbes *attrister* et *enchanter* désignent la peinture de Gauguin, « le tableau 'Femmes de Tahiti' » et « les couleurs que Gauguin a utilisées » ; cependant, les propositions subordonnées viennent nuancer et préciser l'intérêt que Lee a d'évoquer sa peinture : la beauté et la mélancolie vues sur le visage des femmes. Comme l'empathie, la sympathie est un sentiment qui opère sous la forme de chiasmes : après avoir vu les femmes et avoir apprécié leur beauté, l'apprenante interprète et projette sur les personnages du tableau *Femmes de Tahiti* le sentiment de mélancolie. Le partage de cette émotion à partir de l'adjectif « injuste » qui se réfère à la fonction émotive du langage (Jakobson, 2003, tome 1 [1963], tome 2 [1973]) par son caractère subjectif crée un lien affectif. La dimension artistique de l'œuvre devient secondaire dans l'expression de la sympathie.

Les productions écrites n°2, 6, 9 et 10 attestent d'un sentiment hybride, partagé entre la sympathie et l'empathie. Elles présentent, selon nous, un niveau hétérogène en vocabulaire général et morphosyntaxe variant du A2.2 au B2.1<sup>93</sup> et du B1.1 au B1.2<sup>94</sup>. Ces productions nous ont permis de comprendre que les mécanismes d'empathie et de sympathie n'entretiennent pas de rapports d'exclusions. Les deux sentiments peuvent coexister, voire être entés l'un sur l'autre. La production écrite n°9 en est un exemple :

---

<sup>92</sup> Cf. Annexe 3

<sup>93</sup> Cf. Annexe 5 – tableau 5

<sup>94</sup> Cf. Annexe 5 – tableau 6

(1)<sup>96</sup>C'était la 2<sup>ème</sup> fois que j'ai visité une exposition de Gauguin. La première fois, c'était à Seoul en Corée. A ce moment-là, j'étais impressionnée d'avoir vu les tableaux. Même s'il n'était pas mon artiste préféré, à la fin, quand j'ai vu *D'où venons-nous ? Que sommes-nous ? Où allons-nous ?* j'ai compris pourquoi il était connu. C'était rempli de symboles qui représentent sa philosophie. C'était incroyable ! [...] (2) Mais quand mes camarades ont fait leur présentation à propos de Gauguin, la semaine dernière, j'ai été choquée par sa vie personnelle. Même si la professeure a dit qu'on devait faire la distinction entre sa vie personnelle et son œuvre artistique, j'ai commencé à voir les peintures d'un autre point de vue.

La partie (1) de l'extrait décrit les mouvements internes aux mécanismes d'empathie :

- Yoon passe de son propre point de vue à celui de Gauguin en l'espace de deux propositions : « quand j'ai vu *D'où venons-nous ? Que sommes-nous ? Où allons-nous ?* », marquée par le *je* narratif et le verbe *voir* qui renvoie à la littéracie, et « C'était rempli de symboles qui représentent sa philosophie » qui montre la compréhension de Yoon des œuvres de l'artiste ;
- le mouvement d'allocentrage est explicité par les propositions « j'ai compris pourquoi il était connu » et « C'était incroyable ! ». Yoon ponctue les mécanismes d'empathie en signifiant le plaisir esthétique qu'elle a éprouvé à la compréhension des intentions créatrices de l'artiste

À l'échelle de l'espace graphique, l'articulation entre les mécanismes d'empathie semble linéaire ; Lee (n°5) dont nous avons analysé la production précédemment (supra : 85) et Yoon (n°9) procèdent par même le même ordre : d'abord l'égo-centration, ensuite l'hétérocentration, puis un retour sur l'égo-centration, avant de finaliser les mécanismes d'empathie avec le mouvement d'allocentrage. Il est à supposer qu'il existe un ordre de succession constant dans la représentation des mécanismes d'empathie à l'écrit.

Après avoir isolé les différents mécanismes d'empathie, nous pouvons remarquer que le sentiment de sympathie qu'éprouve Yoon s'est enté sur le processus d'allocentrage. Pour expliquer son changement de sentiment envers les œuvres de Gauguin et l'artiste lui-même,

---

<sup>95</sup> Cf. Annexe 3

<sup>96</sup> Division de l'auteur.

Yoon fait le récit d'événements autobiographiques, à travers lesquels elle raconte comment sa sympathie pour les Tahitiennes est venue s'enterrer sur les mécanismes d'empathie. Nous avons résumé ci-dessous le schéma narratif type que Yoon a fait emprunter à son récit :

- Situation initiale – visite d'une exposition sur Gauguin en Corée ;
- Élément perturbateur – exposé des pairs sur la biographie de l'artiste – leur regard l'a amenée, dit-elle, « à voir les peintures d'un autre point de vue » ;
- Résolution de l'intrigue – visite de l'exposition au Grand Palais ;
- Situation finale – explication de la tristesse des femmes tahitiennes à partir d'éléments de compréhension de la biographie et de l'art de Gauguin.

Les sentiments d'empathie et de sympathie s'expriment sur plusieurs niveaux de l'espace graphique : à l'échelle syntaxique et à l'échelle narrative. Le jugement négatif des pairs sur les mœurs de Gauguin s'est agrégé sur le point de vue allocentré de Yoon. Dans le cas présent, le sentiment de sympathie prend part au processus d'allocentration.

Ainsi, nous pouvons conjecturer que, premièrement, un niveau B1.1 en vocabulaire général et un niveau B1.2 en morphosyntaxe sont requis pour qu'un apprenant allophone puisse traduire à l'écrit toute la complexité des mécanismes d'empathie. Ces niveaux correspondent à un contrôle suffisant de l'espace graphique en termes de nuances sémantiques et de complexité syntaxique pour restituer la complexité du rapport à l'œuvre à partir des processus d'égo-centration, d'hétéro-centration et d'allocentration. Deuxièmement, nous estimons que le sentiment de sympathie éprouvé par les apprenants est davantage véhiculé par les lexèmes que par la syntaxe. Il demande aux apprenants un niveau de compétence en morphosyntaxe inférieur à celui relatif aux mécanismes d'empathie. Pour rappel, le niveau B1 est un niveau seuil. Les sujets abstraits n'apparaissent qu'à ce stade, « établissant une relation entre complexité supposée des objets dont il est question et complexité linguistique » (Beacco & al., 2011 : 25). Troisièmement, l'hétérogénéité des productions hybrides et la proportion de paramètres inconnus – parmi lesquels figure la cause de l'expression partielle des sentiments d'empathie – nous empêche de déterminer le niveau minimum requis en compétences écrites pour entrer le sentiment de sympathie sur les mécanismes d'empathie. Quatrièmement et finalement, au vu de la variété des techniques utilisées, traduire le sentiment d'empathie à l'écrit, et y entrer celui de sympathie, incite les apprenants à développer des compétences en stratégies discursives et médiation écrite. Nous émettons l'hypothèse, sans pouvoir la valider, que l'expression de la complexité des sentiments à l'écrit sollicite un niveau de compétence en médiation de B2, voire

B1.2 – les productions n°3, 5, 9 et 12 qui véhiculent de l'empathie présentent un niveau B2 (supra : 84, tableau n°10).

### **Signifier et concrétiser les émotions**

Par sa consigne – faire le récit de son expérience de l'exposition « Gauguin l'alchimiste » sous la forme d'un article de blog – l'enseignante incite les apprenants à verbaliser en langue-culture française leurs expériences esthétiques et/ou artistiques. Ce phénomène, Aden le nomme *médiation linguistique* :

Témoins vivants du sens et des valeurs que nous attribuons au monde, les mots habillent d'abord notre sensorialité. En effet, la façon dont nous nous percevons dans le monde et la façon dont nous percevons au travers du monde est médiée par nos sens, par la mémoire de nos expériences vécues, reconstruites et imaginées. (Aden, 2012 : 267)

La visite de l'exposition du Grand Palais est une tâche de type actionnelle qui ancre les apprenants dans l'*agir* du corps par (1) la marche, (2) l'écoute du conférencier et (3) l'observation active ou passive des œuvres de Gauguin. À la lecture des productions, nous avons noté que les apprenants accordaient beaucoup d'importance à leur motivation en la posant comme prémisses à leur expérience de « Gauguin l'alchimiste » :

#### PRODUCTION ÉCRITE 7 – Vera<sup>97</sup>

[...] j'étais tout excité d'aller à son exposition au Grand Palais parce que j'ai pensé que peut-être je vais élargir mes connaissances et cela me conduira à former une opinion plus forte sur le sujet de sa vie, son caractère et ses œuvres.

Dans les salles d'exposition, les apprenants esquissent un mouvement similaire au cabotage et incorporent le langage pictural à travers une expérience tant singulière que plurielle : singulière, pour son caractère subjectif et dialogique avec Gauguin ; plurielle, pour le nombre d'œuvres rencontrées qui sont autant de situations de communication possibles :

#### PRODUCTION ÉCRITE 3 – Shadera<sup>98</sup>

J'ai été autant inspirée qu'étonnée par la grande variété de styles.

---

<sup>97</sup> Cf. Annexe 3

<sup>98</sup> Cf. Annexe 3

Dans cette exposition, j'ai été impressionnée par les céramiques de Gauguin. Dommage qu'elles aient été moins regardées et souvent dépréciées.

Nous posons comme postulat que l'emploi systématique de la perspective narrative par les apprenants, à travers la valeur déictique du *je* et le vocabulaire des émotions et des sentiments, enracine le langage dans sa fonction référentielle, car « le langage nous mène aux choses mêmes dans l'exacte mesure où, avant d'avoir une signification, il est signification » (Merleau-Ponty, 2004, [1969] : 22). Cependant, il est difficile pour des apprenants allophones d'accorder le ressenti de l'expérience vécue à la langue-culture cible. La recherche de nuances s'exprime majoritairement à travers des phrases complexes (pour Shadera, par voie de comparaison avec « autant que » et une subordonnée complétive), valorisant des similitudes et des oppositions (comme pour Lina, par l'usage des termes proxémiques « inspirée »/« étonnée » et « impressionnées »/« dépréciées »). Dans l'apprentissage d'une langue-culture, le fait de travailler les nuances amène les apprenants à affiner leur perception sémantique en se souciant des différences sémiques, c'est-à-dire des unités minimales de signification.

L'activité d'interprétation des gestes et des expressions de visage proposée par l'enseignante repose, selon nous, sur l'acte de signifier. Il se traduit dans les interactions orales par des séquences de négociations sémantiques :

#### INTERACTION 5<sup>100</sup>

- |   |             |  |
|---|-------------|--|
| 1 | Enseignante | venez voir le visage de Ming ↓ et les gestes ↑ et vous devez TRADUIRE : de manière VERBALE / les gestes et les expressions Ming + allez-y Ming +++ alors Ming à votre avis ↑ |
| 2 | AF4         | Elle est concentrée=   |
| 3 | Enseignante | =Elle a été ↑=   |
| 4 | AF4         | =Concentrée  |
| 5 | AF          | intéressée   |
| 6 | Enseignante | Intéressée ↑ Vous avez dit intéressée ↑  |
| 7 | AF          | Elle s'est concentrée  |

---

<sup>99</sup> Cf. Annexe 3

<sup>100</sup> Cf. Annexe 2

8 Enseignante Elle s'est CONCENTREE ↑ quoi d'autres ↑ Ming était

9 AF5 Intéressée inspirée par

Nous présumons que les adjectifs donnés par les apprenants, « concentrée », « intéressée », « inspirée », appartiennent déjà à leur répertoire linguistique, puisque ce sont eux qui les proposent. Selon nous, la spécificité de cette activité n'est pas l'apprentissage d'un nouveau vocabulaire, quoique certains apprenants ont pu mémoriser de nouveaux mots, mais d'apprendre à signifier, à référer le mot, à lui attribuer une réalité. La difficulté pour les apprenants est double : interpréter le langage corporel d'un pair de nationalité différente et trouver le mot français adéquat à un geste et à un visage pouvant être polysémiques. Pour les apprenants, le fait de pratiquer l'acte de signifier tend à clarifier les limites floues d'un mot, à renforcer le contrôle de la langue et à développer la compétence d'autocorrection.

Borgé affirme que le recours à un lexique de l'émotion est un « défi » (2015a : 87) pour des apprenants allophones. De fait, nous supposons que l'acte de signifier participe de la compétence de médiation (supra : 44), parce qu'elle vise à rendre des phénomènes sensoriels intelligibles par la langue. Cependant, nous n'avons trouvé dans les productions écrites aucune corrélation entre la compétence de médiation<sup>101</sup> et les sentiments qui y sont véhiculés (empathie, sympathie, hybride ou autres). Nous tenons, néanmoins, à faire remarquer que la majorité des apprenants (huit sur douze) présente un niveau de médiation équivalent au B2, malgré une hétérogénéité notable quant à la compétence « étendue et usage du vocabulaire » qui varie entre le A2.2 et le B2.1<sup>102</sup>.

Par ailleurs, nous n'avons fait état d'aucune corrélation entre le niveau des apprenants et le taux de reprises du vocabulaire donné par l'enseignante. Exemples : Yoon (n°9) et Julia (n°10) qui font montre d'un sentiment hybride d'empathie et de sympathie dans leur production écrite ont un niveau quasi identique en vocabulaire général, soit B1.2 ; cependant Yoon (n°9) réalise peu de reprises, alors que Julia (n°10) les multiplie. Cette analyse des compétences démontre deux faits : (1) le vocabulaire donné par l'enseignante est pertinent par rapport aux attentes des

---

<sup>101</sup> Cf. Annexe 5 – tableau 9

<sup>102</sup> Cf. Annexe 5 – tableau 5



apprenants, étant donné que les apprenants peuvent avec ce vocabulaire traduire des phénomènes sensoriels en langue française ; (2) l'acte de signifier les émotions ne dépend pas seulement du niveau en vocabulaire des apprenants, mais aussi de leur capacité à comprendre leur langage corporel et à le médier en mettant en œuvre des stratégies discursives pour exprimer sentiments et émotions.

### **Équivalences des langages et transferts de compétences**

Nous avons remarqué que la tâche des tableaux vivants rend visible les transferts de compétences entre le langage pictural, le langage corporel et la langue-culture française. Les mécanismes d'empathie existent en puissance dans le genre théâtral du tableau vivant, étant donné que les apprenants énaquent le langage pictural. D'après Aden, « adopter la perspective d'un personnage, c'est se donner le moyen de comprendre ce qu'il éprouve, c'est passer de la sympathie et de la contagion émotionnelle à la simulation d'autrui » (2008 : 68). Pour rappel, la tâche des tableaux vivants compte quatre phases, dont les phases de simulation (3) et de confrontation interprétative (4). La phase de simulation est dynamisée par des interactions orales dites de « coopération à visée fonctionnelle »<sup>103</sup> (Conseil de l'Europe, 2005, [2001]). Le niveau pour cette compétence fluctue en fonction des apprenants entre le A2 et le B1. Pour notre analyse, nous partons du postulat que le genre du tableau vivant catalyse<sup>104</sup> le phénomène de *médiation translangagière*.

Pendant la phase de simulation, l'enseignante met en œuvre une activité en interaction orale, visant à ajuster les tableaux vivants. La consigne est là encore minimaliste : « vous imaginez que vous êtes Gauguin » (TDP : 83). De fait, l'attention conjointe du groupe-classe ne porte plus sur *La ronde des petites Bretonnes*<sup>105</sup> qui a disparu de leur vue, mais sur les propositions des apprenants. L'espace discursif est investi d'une part par le langage corporel et d'autre part par les interactions verbales. Il est à noter que le dialogue relève à la fois de l'interprétation, puisqu'il est question d'ajuster une performance théâtrale par rapport à une œuvre picturale et

---

<sup>103</sup> Cf. Annexe 5 – tableau 7

<sup>104</sup> Acte d'accélérer un phénomène dans des conditions spécifiques sans toutefois en modifier le résultat final.

<sup>105</sup> Cf. Annexe 6

de la négociation sémantique par le dialogue, puisque les apprenants réalisent une recherche d'équivalences entre les langages :

#### INTERACTION 6 – tâche des tableaux vivants – 2<sup>ème</sup> proposition<sup>106</sup>

- |     |             |   |
|-----|-------------|---|
| 129 | Enseignante | D'accord ↓ et les expressions du visage ↑       |
| 130 | AF          | Il doit <u>sembler gaie</u>                     |
| 131 | AF          | <u>Non il n'y a pas</u> de lunettes [rires]     |
| 132 | Enseignante | Ah ↑ vous devez sembler gaie ↓ ou joyeuse ↑     |
| 133 | AF          | Non ils sont pas gais dans le tableau ↓         |
| 134 | Enseignante | elles sont gaies ↑ ou elles ne sont pas gaies ↑ |
| 135 | AF          | Pas du tout ↓                                   |
| 136 | Enseignante | Elles ne sont pas du tout gaies ↓               |
| 137 | Kim         | Ils jouent ↓                                    |
| 138 | Enseignante | Elles jouent ↑                                  |

Les contradictions qui surgissent dans ce dialogue, entre le jeu de la ronde et les expressions des petites Bretonnes, laissent transparaître le doute des apprenants quant au sens du tableau. Au TDP 133, l'AF affirme qu'« ils ne sont pas gais ». En réaction, les trois apprenants-comédiens ajustent leur interprétation corporelle. Le caractère directif des phrases procure à la parole une valeur performative. Il nous semble que le fait d'ajuster la performance théâtrale tend à développer chez les apprenants la compétence à signifier. Toutefois, la tâche contraint les apprenants allophones à composer avec un paradoxe : « le mot est signe et plus que signe : il dit, et en même temps il montre, et ce qu'il montre est différent de ce qu'il dit » (Dufrenne, 1953a). En effet, le contraste entre l'expression de visage des petites Bretonnes et le rire des apprenants qui mettent la ronde en mouvement souligne le décalage entre le signifié et le représenté, considéré comme référent du signifié. Dès lors, si l'activité d'interprétation des gestes et des expressions de visage crée des connexions entre le signifié et le référent, la tâche des tableaux vivants enseigne aux apprenants à distancier la langue française de la réalité, car si le langage « avant d'avoir une signification, est signification » (Merleau-Ponty, 2004,

---

<sup>106</sup> Cf. Annexe 2

[1969] : 22), il ne recouvre pas pour autant toutes les situations possibles de la réalité, en particulier, les situations paradoxales.

À force de pratiquer, l'acte de signifier devient, d'après nous, un savoir-signifier, une compétence en littéracie multimodale. Le paradoxe de *La ronde des petites Bretonnes*<sup>107</sup> participe du dispositif didactique conçu par l'enseignante. Il agit, en tant qu'objet esthétique et didactique, comme un ressort à la réflexion. En l'absence du tableau, l'enseignante s'est donnée, selon nous, la mission d'étayer les apprenants dans leur interprétation. Son guidage, comme ses consignes, est lui aussi minimaliste. L'enseignante répète des mots ou propositions (TDP : 135 et 136) et transforme des phrases affirmatives prononcées par les apprenants (TDP : 130 et 133) en phrases interrogatives, en montant parfois l'intonation (TDP : 132 et 134) afin de relancer la réflexion. En posant des questions ou en faisant des remarques pertinentes, elle oriente le regard des apprenants sur des détails qui font sens. Chacun de ces détails : les postures, les positions des mains, des pieds et la distance entre ces points, dessinent *in fine* le sens de lecture du tableau.

Il nous semble que la phase de simulation a permis aux apprenants d'acquérir un premier niveau de lecture, focalisé sur les apparences, la figuration et le mouvement. La phase de confrontation interprétative qui lui succède leur donne accès à un deuxième niveau de lecture, celui de l'interprétation diégétique : que font les petites Bretonnes ? Quelles sont leur relation ? Qui sont-elles ?

#### INTERACTION 6 – Tâche des tableaux vivants – discussion *a posteriori*<sup>108</sup>

- |     |             |   |
|-----|-------------|---|
| 215 | AF          | Moi je demande sur la relation entre les trois / la relation / la distance entre celles qui regardent là et l'autre=  |
| 216 | Enseignante | =Très bien + Bo vous voulez dire une chose non ↑ non / non / j'avais l'impression que vous vouliez dire quelque chose ↓ quelqu'un veut dire quelque chose ↑ |
| 217 | AF          | Oui / là on a l'impression qu'elle veut aussi échapper + ça se dit elle veut échapper<br>↑  |

D'après notre expérience de l'exercice préparatoire à la tâche des tableaux vivants, la tâche des tableaux vivants a amené les apprenants à prendre conscience de leur propre niveau en

---

<sup>107</sup> Cf. Annexe 6

<sup>108</sup> Cf. Annexe 2

littéracie. Le sens donné au tableau tend à modifier l'apparence du tableau. Par exemple : nous avons mémorisé que les petites Bretonnes n'avaient pas de visage. Nous en avons donc conclu pendant l'exercice préparatoire que les petites Bretonnes regardaient à l'opposé du spectateur. En vérité, les visages qui leur ont été donnés par Gauguin sont flous, abstraits. Les processus de représentation et d'imagination sont déjà des processus de transformation de l'information observée. La confrontation entre les pairs a rendu possible la mise en place de l'auto-confrontation. Cette constatation est vraie à l'échelle de la pensée, mais également à celle du corps. Ainsi, nous nous sommes rappelée qu'il existait un décalage entre le langage de notre corps, nos représentations et notre imagination. Les systèmes langagiers de la peinture, du corps et de la langue-culture française fonctionnent différemment (supra : 47-48). La compétence de médiation des apprenants repose donc sur leur capacité à trouver des équivalences entre les langages.

Nous estimons que le niveau hétérogène du groupe-classe en interaction orale de type « coopération à visée fonctionnelle » ne constitue pas une entrave au phénomène de médiation translangagière. Ce type d'interaction répond aux objectifs langagiers de la reconstitution de *La ronde des petites Bretonnes*<sup>109</sup> en tableaux vivants. Le système de co-étayage établi par le principe de coopération vient compenser le niveau des apprenants, car interpréter une œuvre picturale transculturelle est complexe. D'après Berthoz, « il faut avoir une conscience de soi cohérente, intentionnelle, flexible, et surtout remodelable en fonction de l'action » (1992-1993 : 285). Le niveau B2 des apprenants en médiation est révélateur de leur capacité à énoncer le langage pictural et à le restituer en langue-culture française. Aussi, conviendrons-nous que la compétence de médiation recouvre, *in fine*, les capacités des apprenants à repérer des équivalences entre les langages, à réaliser des transferts de compétences et à développer des compétences multimodales en littéracies.

L'étude du phénomène de *médiation translangagière* a mis en exergue les différentes dynamiques nécessaires aux développements des littéracies multimodales. Dès à présent, nous allons nous intéresser à l'implication des mécanismes d'empathie dans leur modelage.

---

<sup>109</sup> Cf. Annexe 6

## *Subjectivité des littéracies*

### **Empathie et jugement de valeur**

Dans le CECRL, l'acte de juger est considéré comme une compétence de niveau B1 (Beacco, 2011 : 111). Notons que les douze productions du corpus véhiculent un jugement, qu'il soit positif ou négatif, sur une ou plusieurs œuvres de Gauguin, voire sur l'artiste lui-même. Le jugement se traduit à l'écrit par, *a minima*, une phrase descriptive isolée, comme pour la production écrite n°6 : « Pour moi, certaines de ses céramiques sont assez bizarres bien qu'originales. », ou par des phrases ou paragraphes explicatifs argumentés :

#### PRODUCTION ÉCRITE 10 – Julia<sup>110</sup>

[...] j'ai trouvé quelques œuvres de Gauguin un peu bizarres. Par exemple, il a créé des vases comme une tête où on peut mettre des fleurs dedans. Moi, je préfère les vases classiques et simples. De plus, il a écrit dans un cahier avec Aline qui était composé de dessins sexuels en couleur.

Nous pouvons remarquer que Julia émet deux jugements distincts : un jugement esthétique négatif contre les vases et un jugement éthique négatif contre la présence de dessins à caractère sexuel dans un cahier que Gauguin destine à sa fille. Kant considère « l'expérience comme constituant un système pour la faculté de juger » (Kant, 2000, [1790] : 99) ; aussi, les deux jugements émis par Julia renseignent-ils sur le caractère hybride, esthétique et éthique, de son expérience de l'exposition. En rendant les données sensorielles intelligibles, nous supposons que le phénomène de médiation translangagière a conduit l'apprenante à les classer sur une échelle de valeurs qui lui est personnelle.

D'après Chabanne, « il ne suffit pas de voir pour regarder, ni de regarder pour éprouver, ni d'éprouver pour apprécier, ni d'apprécier pour réagir. La relation esthétique qui émerge dans la rencontre n'est pas *im*-médiante [...]. » (2009 : 15), ni la relation éthique, compléterons-nous. En rhétorique, la verbalisation d'un jugement de valeur doit être suivi par des explications ou par une justification pour pouvoir être validé et accepté par les pairs. Lorsque le locuteur juge, il prend position, ce qui implique l'exposition et la mise en danger de sa *face* (Goffman, 1974). Les explications et les justifications ont pour rôle de la lui préserver. Les procédés

---

<sup>110</sup> Cf. Annexe 3

d'argumentation qui sous-tendent ces deux types de textes contraignent des apprenants à mettre en usage leurs savoir-faire grammaticaux, à l'exemple de Julia (n°10) qui emploie la locution adverbiale « par exemple » comme connecteur logique et le pronom personnel tonique « moi » pour renforcer le caractère exclusif et personnel de son jugement. Julia (n°10) possède un niveau B1.1 en morphosyntaxe et B1 en cohésion et cohérence textuelle. Ses compétences restreignent son argumentation à des paragraphes isolés, tandis que les apprenants ayant les niveaux B1.2 en morphosyntaxe et B2 en cohésion et cohérence ont rédigé des articles hybrides, entremêlant phrases narratives et argumentatives, à l'image de Vera (n°7) et Yoon (n°9)<sup>111</sup>.

Si nous partons du principe que les mécanismes d'empathie articulent la formation du jugement, de l'expérience à sa verbalisation, alors le processus de compréhension qui lui est intrinsèque s'appuie sur le partage d'un savoir commun qui se constitue en fondement de la communication :

---

PRODUCTION ÉCRITE 10 – Julia<sup>112</sup>

---

Gauguin a utilisé des couleurs complémentaires dans ce tableau. On voit une mer verte et une jupe rouge. Selon moi, la plage symbolise la liberté ou la détente. Mais dans ce tableau, on sent qu'elles ne sont pas heureuses d'être dans ce lieu. "Pourquoi ?" je me suis demandé. J'aimerais bien le comprendre. [...] A côté de *Femme Sur La Plage*, il y avait un autre tableau similaire, mais les deux Tahitiennes sont nues dans ce tableau. [...] Qu'est-ce que Gauguin voulait montrer avec ces deux petites Tahitiennes nues ?

Julia procède dans sa production à une description de *Femmes de Tahiti* (ou *Sur La Plage*)<sup>113</sup>. Ses compétences en littéracies ont contribué à verbaliser son expérience et à l'objectiver. Parmi les procédés scripturaux qu'elle utilise, relevons : l'abstraction du sens de la plage à partir du procédé de symbolisation, l'usage d'un technolecte de la peinture et du verbe *voir* qui réfère à la littéracie du langage pictural. Par ailleurs, les mécanismes d'empathie sont apparents. Par son questionnement (« "Pourquoi ?" je me suis demandé ») et son ancrage dans la perspective narrative (« selon moi » et répétition du pronom personnel *je*), Julia montre avec quelle difficulté elle essaie d'éprouver de l'empathie pour l'artiste. Elle finit par l'écrire avec une phrase : « J'aimerais bien le comprendre », phrase qui conjugue à la fois le verbe *aimer* au conditionnel présent pour signifier son souhait et le verbe *comprendre*. Sa tentative d'adopter

---

<sup>111</sup> Cf. Annexe 3

<sup>112</sup> Cf. Annexe 3

<sup>113</sup> Cf. Annexe 6

le point de vue de Gauguin opère à travers deux syntagmes : « Mais dans ce tableau, on sent qu'elles ne sont pas heureuses d'être dans ce lieu. » et « Qu'est-ce que Gauguin voulait montrer [...] ? » Julia a bien été touchée par une émotion en voyant *Femmes de Tahiti*, mais le processus d'intellection a échoué : Julia ne comprend pas les intentions de l'artiste. Le « on » de « On voit une mer verte et une jupe rouge » et « on sent qu'elles ne sont pas heureuses » est générique, il se réduit à un « on » générique qui inclut les spectateurs, sans pour autant désigner Gauguin.

Le principe même de l'allocentrage pose un problème à Julia, car il crée un rapprochement éthique avec Gauguin. Sa distinction d'un jugement esthétique favorable et d'un jugement éthique troublé par l'incompréhension est l'indice d'une ambivalence de son sentiment vis-à-vis de l'artiste. Tandis que le *je esthétique* de Julia tend à approuver l'artiste, le *je éthique* s'y refuse. Les mouvements d'empathie de Julia face à l'œuvre de Gauguin s'inscrivent dans un questionnement relationnel et réflexif entre soi et cet autre qui n'est pas moi : qui suis-je par rapport à Gauguin ? Nous présumons qu'à l'échelle micro phénoménologique du processus d'allocentrage, le conflit se manifeste sous la forme d'une dichotomie : Julia se focalise à la fois sur son identité-*ipse*<sup>114</sup> (Ricoeur, 1990) et sur la préservation de sa *face* (Goffman, 1974).

Le double mouvement d'identification et de différenciation avec Gauguin a conduit Julia à développer le questionnement comme stratégie rhétorique, discursive. Bien qu'elle possède le niveau requis en vocabulaire pour représenter à travers l'espace graphique les nuances des mécanismes d'empathie, il nous apparaît que son niveau en morphosyntaxe est insuffisant. Cependant, nous considérons que l'inachèvement des mécanismes d'empathie est dû à une résistance éthique plutôt qu'à un manque de compétence.

Inversement, si le *je éthique* et le *je esthétique* s'assimilent dans le processus d'allocentrage, deux réactions sont possibles : soit l'apprenant s'identifie à Gauguin, ce qui est le cas de Shadera, soit il éprouve de l'antipathie à son encontre, comme Stefany :

---

PRODUCTION ÉCRITE 3 – Shadera<sup>115</sup>

---

En tant que poète, j'ai toujours essayé de faire la même chose. Je partage aussi avec vous une profonde appréciation pour l'art indigène et j'ai trouvé votre manière de mélanger les mythologies des différentes

---

<sup>114</sup> L'identité-*ipse* « met en jeu une dialectique complémentaire de celle de l'ipséité et de la mêmeté, à savoir la dialectique du *soi* et de *l'autre que soi* » (1990 : 13 ; cf. glossaire).

<sup>115</sup> Cf. Annexes 3 & 6

cultures très intéressantes. [...] J'ai trouvé vraiment magnifique le contraste de l'histoire d'Eve et le serpent transformé en portrait d'une femme tahitienne [...].

#### PRODUCTION ÉCRITE 2 – Stefany<sup>116</sup>

---

Votre série de Tahiti m'a mise en colère. Avant de connaître l'histoire de votre voyage, je pensais déjà que les femmes avaient l'air triste. Elles semblent toutes avoir perdu l'innocence dans vos peintures. Vous les avez peintes avec un œil animal ou dominateur.

Chez Shadera, le *je éthique* est subordonné au *je esthétique*, alors que chez Stefany, le *je esthétique* est subordonné au *je éthique*. En d'autres termes, cela signifie que chez Shadera, le statut de la femme dans l'œuvre du peintre relève de la recherche artistique, de l'hypertextualité et de la transculturalité, dénotées par les références à la Bible et à la culture tahitienne, tandis que pour Stefany, le statut de la femme est politique, il soulève des questions morales et éthiques. Le degré de similarité entre les projets artistiques de Gauguin et de Shadera ont amené l'apprenante à s'identifier au peintre : Shadera se compare à lui, « *En tant que* poète, j'ai toujours essayé de faire la *même* chose », et met l'accent sur le savoir commun qu'ils ont en commun, « *je partage* avec vous ». Chez Stefany, ce schéma binaire est inversé : le statut de la femme prime sur la production artistique. Aussi, juge-t-elle l'acte créateur de Gauguin d'un point de vue éthique.

Son antipathie n'est pas due à une incompétence en littéracie du langage pictural, car Stefany est licenciée en Histoire de l'art et a conscience des enjeux de la création picturale, enjeux qu'elle résume en deux phrases : « je respecte vos opinions et votre capacité à avoir un point de vue. Mais, cela ne me permet pas de profiter de votre travail »<sup>117</sup>. Son antipathie est due à l'empathie qu'elle éprouve pour un homme qu'elle rejette sur le plan éthique. Les phrases « Elles semblent toutes avoir perdu l'innocence dans vos peintures. » et « Vous les avez peintes avec un œil animal ou dominateur. » parlent d'elles-mêmes : Stefany a adopté le point de vue de Gauguin. Par ces deux phrases, elle veut opposer deux points de vue : celui des Tahitiennes auprès desquelles elle se range et celui de Gauguin. Cependant, il lui aura fallu de voir à travers « l'œil » de Gauguin pour le qualifier d'« animal » et de « dominateur ».

---

<sup>116</sup> Cf. Annexe 3

<sup>117</sup> Cf. Annexe 3 – production écrite 2



Au demeurant, si les mécanismes d'empathie articulent la formation du jugement, depuis l'expérience esthétique et éthique jusqu'à son expression, il est à penser que la compétence à juger contribue à affiner les littéracies, attendue qu'elle catégorise, classe et hiérarchise les informations données dans un texte ou une œuvre picturale. En ayant accordé deux heures de parole collective et une heure d'écriture intimiste, l'enseignante n'a pas seulement accordé du temps aux apprenants, mais un espace multidimensionnel dans lequel les apprenants ont eu la liberté de s'exprimer et de représenter à l'écrit la complexité de leur sentiment. Il en est de même pour son statut de repère éthique et esthétique relatif, l'enseignante a ainsi favorisé l'émergence et l'expression de jugements, indépendamment du niveau des apprenants en langue-culture française.

### Plaisir et déplaisir esthétique, l'expressivité des langages

La médiation translangagière, en tant qu'elle favorise les contacts entre les langages et leur intrication, tend, selon nous, à faire émerger la création poétique. Les compétences des apprenants en écriture créative varient du A2 au B2.2<sup>118</sup>. Dans l'extrait ci-dessous, Shadera qui se revendique poète multiplie les figures de style :

#### PRODUCTION ÉCRITE 3 – Shadera<sup>119</sup>

---

Ma peinture préférée était celle qui s'appelle *Te Nave Nave Fenua* (dit aussi *Terre Délicieuse*), car j'ai trouvé vraiment magnifique le contraste de l'histoire d'Eve et le serpent transformé en portrait d'une femme tahitienne, complète avec son petit reptile volant et cet arbre infâme sans lequel il n'y aurait pas eu d'histoire. J'ai toujours pensé à Eve en tant que chaman, donc j'ai été émue par votre présentation presque mystique de l'exotique [...].

Au vu de sa préférence pour *Te Nave Nave Fenua*<sup>120</sup>, il est évident que Shadera a déployé plusieurs stratégies stylistiques afin de transmettre à tout lecteur potentiel son plaisir esthétique :

- *l'hypertextualité* souligne la complexité transculturelle, à la fois biblique et tahitienne, de l'œuvre de Gauguin ;
- *la réécriture* réfère au motif littéraire de la métamorphose avec le verbe *transformer*;

---

<sup>118</sup> Cf. Annexe 5

<sup>119</sup> Cf. Annexes 3 & 6

<sup>120</sup> Cf. Annexe 6

- *l'hyperonymie* procède par substitution. Ainsi, le serpent devient un « reptile volant » ;
- *la personnification* synthétise en deux mots, « arbre infâme », l'histoire de la faute d'Ève ;
- *la répétition de la même comparaison* file la métamorphose, entre les personnages d'Ève et de la femme tahitienne : « histoire d'Eve »/« portrait d'une femme tahitienne », « Eve »/« chaman », « mystique »/« exotique ».

Techniquement, ces figures de style s'appuient sur la lecture que Shadera a faite de *Te Nave Nave Fenua* qui est une interprétation exotique et transculturelle du mythe d'Ève. D'après nous, en dynamisant la médiation translangagière, le plaisir esthétique vectorise la créativité poétique, à condition que l'apprenant ait un niveau suffisant pour traduire sa créativité à l'écrit.

Nous avons évalué la production de Shadera à un niveau B2.2 en écriture créative et B2.1 en cohérence et cohésion textuelle<sup>121</sup>. Pouvons-nous pour autant induire de cette analyse que le phénomène de médiation translangagière développe chez les apprenants des compétences en écriture créative ? D'après le New London group, « as the designer makes meanings, they [learners] exert their subjectivity in the representational process, and as these meanings are always new ('insights', 'expressions', 'perspectives'), they remake themselves »<sup>122</sup> (Cope & al, 2009 : 177). En comparant les tableaux 7 et 8<sup>123</sup>, nous pouvons observer que pour neuf apprenants sur douze, le niveau de compétence en écriture créative concorde avec celui de médiation (Stefany (n°2), Shadera (n°3), Lina (n°4), Lee (n°5), Ming (n°6), Vera (n°7), Paula (n°8), Yoon (n°9) et Julia (n°10)). La production d'Hussein (n°1) possède un niveau supérieur en écriture créative qu'en médiation, celles de Sofia (n°11) et Marina (n°12), quant à elles, ont un niveau de compétence en médiation supérieur à celui en écriture créative. Notons qu'Hussein ne réalise aucune description ni interprétation dans sa production. De fait, nous pouvons induire qu'il existe un rapport systématique entre les compétences de médiation et d'écriture créative.

---

<sup>121</sup> Cf. Annexe 5 – tableau 8

<sup>122</sup> « Comme le designer qui génère des significations, ils [les apprenants] forgent leur subjectivité à travers le processus de représentation, et comme ces significations sont toujours inédites ('perceptions', 'expressions', 'perspectives'), ils s'autogénèrent. » (Cope & al, 2009 : 12).

<sup>123</sup> Cf. Annexe 5

Contrairement à Shadera, l'écriture de Stefany est motivée par le déplaisir esthétique. Aussi, a-t-elle abandonné la forme de l'article de blog au profit du genre épistolaire. Stefany adresse sa lettre directement à Gauguin :

PRODUCTION ÉCRITE 2 – Stefany<sup>124</sup>

---

Cher Gauguin,

[...]

En résumé, je respecte vos opinions et votre capacité à avoir un point de vue. Mais, cela ne me permet pas de profiter de votre travail.

Je vous remercie, cher Monsieur, de bien vouloir agréer l'expression de ma haute considération,

Dans les dernières lignes, Stefany maintient le style conventionnel de la lettre. Cependant, le ton hyperbolique de la formule de politesse contraste avec la litote sous-jacente à la phrase « je respecte vos opinions et votre capacité à avoir un point de vue » et donne à l'ensemble force d'ironie. L'analyse des productions de Stefany (n°2) et de Shadera (n°3) nous amène à penser que la force motrice du plaisir et du déplaisir esthétique stimule l'expressivité des langages. Nous avons constaté qu'il existe un continuum de médiations translangagières polarisé par, d'un côté, l'empathie, le plaisir esthétique et l'identification et, de l'autre côté, l'antipathie, le déplaisir esthétique et la différenciation qui caractérise le sentiment d'étrangeté<sup>125</sup>.

De fait, nous supposons que la subjectivité des littéracies serait immanente aux transferts de compétences en littéracie. La subjectivité des littéracies déterminerait les critères de développement des littéracies multimodales et de l'apprentissage de la langue-culture française. Il existerait donc un rapport de causalité entre la compétence de médiation et la compétence d'écriture créative. Par ailleurs, les descripteurs proposés par le CECRL pour la compétence en écriture créative<sup>126</sup> (2005, [2001] : 69) s'appuient sur la capacité des apprenants à *décrire* et *faire le compte rendu* de sentiments, expériences, et événements réels ou, à partir du niveau

---

<sup>124</sup> Cf. Annexe 3

<sup>125</sup> Cf. Glossaire

<sup>126</sup> Cf. Annexe 5 – tableau 8

B2.2, imaginaires. Nous pensons que la subjectivité de la littéracie est rendue visible par le caractère plastique et expressif de la langue-culture française.

Pour rappel, en grec, « pathos » qui forme la base d'*empathie*, *sympathie* et *antipathie* signifie « passion ». Or, la passion peut être problématique pour certains apprenants :

#### INTERACTION 7<sup>127</sup>

102	AF17	Je sais parce que je voudrais regarder un art + je voudrais apprendre à sentir un art sans sans le [pasionisme] c'est ça ce que j'ai dit ↓
103	Enseignante	Sans passion
104	AF	Sans idéologie ↓
105	Enseignante	Sans idéologie / sans regarder / penser à la morale ↓ à la morale ↑
106	AF	Mais c'est très subjectif ↓ on ne peut dire + c'est bien + c'est pas bien de séparer / je pense que ça dépend de les personnes *y* : c'est pas incorrect ou correct de le faire + et le professeur de le lundi justement il nous a conseillé de ne pas idéologiser les choses ↓ mais mais je pense que c'est pas mal ce qu'il a dit + parce que c'est très subjectif très *individual* et on doit respecter l'opinion de les autres [...]

En lisant cet extrait, nous assistons à la prise de conscience par quelques apprenants de la subjectivité des littéracies. Ces cinq tours de parole nous apportent une indication sur le degré d'expertise des apprenants en littéracie. Malgré un vocabulaire approximatif, improvisé : « sentir un art sans sans le [pasionisme] » (TDP : 102), « idéologie » (TDP : 104, 105), « c'est très subjectif » (TDP : 106), les apprenants posent au centre de la *littéracie* la question de l'union et de la séparation du *je esthétique* et du *je éthique*, sans pour autant y apporter une réponse définitive : « on ne peut pas dire + c'est bien + c'est pas bien », « c'est pas incorrect ou correct », « on doit respecter l'opinion de les autres » (TDP : 106).

En d'autres termes : *est-il possible d'abstraire le je éthique du jugement et du plaisir esthétique ?* Cette question philosophique est à la fois ontologique et phénoménologique, car « se penser soi-même comme variable d'un tout suppose une maturité qu'il est justement question d'acquérir » (Zask, in Aden, 2008 : 57). Nous pouvons relever dans le débat improvisé par l'enseignante les prémices d'une réflexion engagée sur la relativité (sociale, culturelle et historique) de soi par rapport à autrui qui est fondamentale à la compétence interculturelle.

---

<sup>127</sup> Cf. Annexe 2

D'après Joëlle Aden, « la représentation de l'autre est indissociable de la représentation de soi, ce qui place la question identitaire au cœur de l'apprentissage d'une langue [...] » (2010 : 10) et, ajouterons-nous, des langages. L'enseignante a tenté à travers cette réflexion d'adopter un rôle d'étai auprès des apprenants dans la construction de leur représentation. En optant pour cette position intermédiaire – *d'avocat du diable*, exagérerons-nous – l'enseignante a mis temporairement sa *face* en danger. Cependant, cette prise de risque a été essentielle pour que quelques apprenants, dont Paula (n°8) et Marina (n°12), prennent conscience de la relativité et de la variabilité des littéracies, de leur caractère subjectif, culturel, social et historique.

### Pratiques et développement des littéracies multimodales

Sofia a été absente pendant la visite de l'exposition « Gauguin l'alchimiste ». Aussi, son expertise en peinture et des œuvres de Gauguin n'a-t-elle pas progressé de manière manifeste pendant le dispositif<sup>128</sup>. Néanmoins, sur la demande de l'enseignante, l'apprenante a regardé sur internet les œuvres *Arearea* et *La ronde des petites Bretonnes* :

---

#### PRODUCTION ÉCRITE 11 – Sofia<sup>129</sup>

---

J'ai commencé à examiner le premier tableau dans lequel trois fillettes se tiennent la main pour une ronde. Leur ronde n'est pas fermée, mais ouverte. Elles sont tournées vers l'extérieur. Une fille tend la main, comme pour attraper un autre enfant qui est situé hors du tableau. Ses vêtements sont sombres, mais sont égayés d'une fleur rouge. Au début, elles m'ont semblés les plus amusantes. Néanmoins, quand j'ai commencé à examiner l'image plus en détails, j'ai réalisé que c'était faux. Ces petites Bretonnes avaient l'air pensif. A mon avis, elles se lassaient d'être là et de devoir attendre jusqu'à ce que l'artiste ait terminé sa peinture.

Au travers de sa description, Sofia fait émerger une pratique littéracique dénuée d'expérience esthétique. Le « je » observateur est un « je » narrateur homodiégétique<sup>130</sup> (Genette, 2007, [1983], [1972]). Autrement dit, Sofia se met en scène en train de lire *La ronde des petites Bretonnes*, ce qui signifie que le lecteur de l'article de blog superpose son regard au sien. La description du tableau engendre une mise en abyme des pratiques littéraciques de Sofia : à l'échelle diégétique, Sofia décode le langage pictural, tandis qu'à l'échelle paradigmatique le lecteur décode une langue-culture française en voie d'appropriation, médiatrice du langage pictural.

---

<sup>128</sup> Cf. Annexe 5 – tableau 4

<sup>129</sup> Cf. Annexes 3 & 6

<sup>130</sup> Le narrateur homodiégétique occupe l'espace de l'histoire racontée.

La description que fait Sofia de *La ronde des petites Bretonnes* suit une lecture progressive de l'œuvre – du plus large au plus détaillé –, alternant entre une vision statique et immédiate du tableau et une vision dynamique et interprétative. L'apprenante accède ainsi à ce que Merleau-Ponty nomme l'*invisible* de l'œuvre (1964) :

Moi qui vois, j'ai ma profondeur aussi, étant adossé à ce même visible que je vois et qui se referme derrière moi, je le sais bien. L'épaisseur du corps, loin de rivaliser avec celle du monde, est au contraire le seul moyen que j'ai d'aller au cœur des choses, en me faisant monde et en les faisant chair (Merleau-Ponty, 1964 : 176).

En évaluant ses propres compétences en littéracie du langage pictural – « je dois avouer que je ne connais rien à propos de la peinture. » et « Comme je l'écrivais au début, je ne suis pas une inconditionnelle des tableaux en général » – Sofia objective sa pratique littéracique et donne intelligibilité à un phénomène invisible : « Il [Le langage] joue un rôle d'outil cognitif : la pensée ne s'exprime pas par le langage, mais s'élabore en lui. Le langage n'est pas seulement la trace d'une activité mentale, mais aussi le moyen par lequel elle se cherche, s'expérimente et s'accomplit » (Chabanne, 2009 : 23).

Même si Sofia n'a pas vécu une expérience esthétique picturale, elle a toutefois fait l'expérience de l'apprentissage du langage pictural par l'écriture, car l'acte d'écrire a en soi un pouvoir de conscientisation et d'apprentissage des littéracies et de la langue. Il ne s'agit plus d'apprendre à écrire, mais d'« écrire pour apprendre » (Barré-de-Miniac, 2004 : 12). Sous la plume de Sofia, l'écriture devient un outil d'autoévaluation en littéracie. Bien que le niveau d'expertise de Sofia n'ait pas progressé<sup>131</sup>, nous avons estimé que sa compétence en médiation équivaut à un niveau B1, puisque l'apprenante « peut transmettre un regard personnel sur une œuvre, faire émerger du sens de cette œuvre pour ensuite le partager et exprimer sa pensée. »<sup>132</sup>. Ce qui sépare la production écrite de Sofia du niveau B2 est l'absence de médiation d'une émotion. En l'occurrence, les conditions de réception s'opposent à ce que Sofia éprouve des émotions pour les œuvres *Arearea* et *La ronde des petites Bretonnes*. Aussi, estimons-nous que le niveau B1 de l'apprenante n'est pas représentatif de ses compétences.

L'analyse de la production n°11 tend à valider l'hypothèse selon laquelle le développement des littéracies multimodales procède à travers une *dialectique* entre les langages. En mettant en

---

<sup>131</sup> Cf. Annexe 5 – tableau 4

<sup>132</sup> Cf. Annexe 5 – tableau 9

italique le terme de *dialectique*, nous voulons souligner l'importance de la dynamique dialogique du processus ainsi que sa vectorisation par le questionnement. La pratique d'un langage à travers un autre langage donne la possibilité aux apprenants d'appréhender ces langages sous des angles inédits : pour la peinture, en questionnant et en tentant de répondre à l'énigme de la visibilité et, pour l'écriture, en questionnant et en tentant de répondre à l'énigme de la signification en langue-culture étrangère.

Il est également intéressant d'examiner la dynamique portée par les interactions orales et son principe actif : la polyphonie, car ces interactions ont trouvé écho chez certains apprenants, dont Paula :

PRODUCTION ÉCRITE 8 – Paula<sup>133</sup>

Je pense que Gauguin est considéré comme un des pères du symbolisme, mais je voudrais savoir qui était Gauguin dans la mémoire polynésienne. L'époque coloniale fait partie de l'Histoire, qui ne doit pas être oubliée.

Pour finir, j'ai apprécié la possibilité de voir les œuvres de Gauguin parce que ça me fait réfléchir à l'histoire que nous ne pouvons pas changer, mais nous pouvons apprendre à l'envisager de manière différente.

Le débat sur la question de la séparation des *je éthique* et *esthétique* dans la réception des œuvres artistiques auquel Paula a activement participé a engagé chez elle une réflexion sur la subjectivité des interprétations. Par ce biais, Paula a pris conscience de la valeur ontologique de l'Histoire et de son paradoxe épistémologique : l'Histoire reconstitue des faits réels à des fins mnésiques : « L'époque coloniale fait partie de l'Histoire, qui ne doit pas être oubliée », et, en tant qu'œuvre humaine, elle est soumise à interprétation : « l'histoire que nous ne pouvons pas changer, mais nous pouvons apprendre à l'envisager de manière différente ».

D'après Paula, savoir relativiser son point de vue est le résultat d'un apprentissage, un apprentissage de soi sur soi qui se réalise dans la relation à l'autre. Nous pouvons aisément imaginer que cette dynamique d'apprentissage peut être soutenue et vectorisée par les mécanismes d'empathie. Grâce au débat, Paula a pu développer sa capacité à adopter un « recul interprétatif » en interaction (Beacco, 2011 : 262-263 ; supra : 35). Les littéracies multimodales semblent donc se développer conjointement : faire le récit de son expérience du langage pictural améliore la littéracie de langue-culture française et l'acte d'écrire fait progresser la compréhension du langage pictural. Pour Paula, le croisement entre ces deux littéracies a fait émerger une réflexion sur l'Histoire et la subjectivité de l'interprétation.

---

<sup>133</sup> Cf. Annexe 3

Nous venons d'établir le caractère subjectif des littéracies et son impact sur l'écriture. Dès à présent, nous allons porter notre attention sur la corrélation entre l'altérité et le développement des littéracies multimodales.

### *Le rôle de l'autre dans le développement de littéracies multimodales*

#### **Culturalité des littéracies**

La compétence plurilingue et pluriculturelle prévoit que les apprenants allophones situés autour du niveau B1 atteignent le stade du « recul interprétatif » qui implique la perception de l'hétérogénéité des cultures et de celle interne à chaque culture (Beacco & al., 2011 : 263 ; supra : 35). La pratique des littéracies incite les apprenants allophones à puiser dans leur répertoire langagier et dans leur capital culturel pour comprendre et produire des langages, tout en prenant en compte les codes culturels et langagiers des interlocuteurs. Shadera, Lina et Lee qui ont atteint ce stade évoquent la pluriculturalité du langage pictural de Gauguin :

---

#### PRODUCTION ÉCRITE 3 – Shadera – États-unienne<sup>134</sup>

Je partage aussi avec vous une profonde appréciation pour l'art indigène et j'ai trouvé votre manière de mélanger les mythologies des différentes cultures très intéressantes.

---

#### PRODUCTION ÉCRITE 4 – Lina – Colombienne<sup>135</sup>

En plus, j'ai été enchanté de pouvoir m'approcher des œuvres qui parlent de l'art comme un langage magique puisque c'est un regard et un moyen de faire évoluer l'art européen.

---

#### PRODUCTION ÉCRITE 5 – Lee – Coréenne du sud<sup>136</sup>

Entre toutes ses œuvres j'ai surtout aimé « La Belle Angèle » [...] parce que Gauguin a réalisé ce tableau pendant sa vie à Pont-Aven quand il expérimentait avec des éléments japonais dans ses toiles. Je trouve très intéressant le mélange artistique de deux cultures qui s'opposent [...].

Shadera, Lina et Lee se réfèrent à quatre cultures différentes pour comprendre les œuvres de Gauguin : « l'art indigène » qui peut évoquer en fonction de l'interprétation de Shadera l'art tahitien ou l'art amérindien, « l'art européen » et les cultures bretonne et japonaise. Nous

---

<sup>134</sup> Cf. Annexe 3

<sup>135</sup> Cf. Annexe 3

<sup>136</sup> Cf. Annexe 3



présumons que l'isolement d'une ou de plusieurs cultures de référence demande aux apprenants un effort d'hétérocentration<sup>137</sup> afin de percevoir la perspective narrative<sup>138</sup> transculturelle qui traverse les œuvres de Gauguin. Nous utilisons l'adjectif *transculturel* pour qualifier les œuvres de Gauguin au vu de mettre en évidence le caractère intriqué du mélange des cultures visibles sur les toiles de l'artiste.

Cette transculturalité offre aux apprenants une porte d'accès à la langue-culture française, car, d'après Belkaïd et Guerraoui, psychologues interculturelles, « l'individu ne fait pas que recevoir l'empreinte culturelle de son groupe. Au contraire, il manipule et réinterprète cet héritage à partir de ses expériences personnelles, sa personnalité et son statut. » (2003 : 124). Parce que les œuvres de Gauguin sont transculturelles et les apprenants plurilingues et pluriculturels, le langage pictural et les littéracies multimodales qui émergent de cette rencontre sont transculturels. En toute logique, la verbalisation par des apprenants allophones d'une expérience esthétique au contact des œuvres de Gauguin est translangagière et transculturelle. Nous pouvons, en effet, considérer que tout le lexique faisant mention de la culturalité des littéracies, tels les mots « Pont-Aven », « indigène », « mythologie », peut être considéré comme relevant du concept de *lexiculture* élaboré par Galisson : « 'la culture est mobilisée et actualisée dans et par les mots de tous les discours dont le but n'est pas l'étude de la culture pour elle-même' (Galisson, 1995 : 6) » (Galisson, cité in Borgé, 2015a : 88).

D'après nous, le lexique qui résulte de la médiation translangagière et, plus particulièrement, de la recherche d'équivalence entre les langages, participe de ce processus de curation du lexique et, par voie de conséquence, de celle de la langue française. Les littéracies rendent observables la perspective culturelle empruntée par les apprenants, perspective qui induit une hiérarchisation des cultures que Spaëth estime inhérente à la relation langue(s) et culture(s) :

Une langue-culture, quelle qu'elle soit, d'un point de vue interne bénéficie d'une relative homogénéité, bien qu'elle soit nécessairement traversée par des variations sociales et générationnelles importantes qui ne sont pas à négliger. Mais, d'un point de vue externe, elle est confrontée immédiatement à la variation et à la diversification des valeurs et, de ce point de vue, toutes les langues-cultures ne sont pas égales en termes de valeur. (2014b : 6)

---

<sup>137</sup> Adoption du point de vue d'autrui.

<sup>138</sup> « mode de régulation de l'information qui procède du choix (ou non) d'un 'point de vue' restrictif » (Genette, 2007, [1983], [1972] : 190).

Nous présupposons qu'en hiérarchisant les langues et les cultures à partir d'un axe double, à la fois centré sur eux-mêmes et sur Gauguin, les apprenants catégorisent et classifient les données visibles dans les œuvres du peintre, les connectent ou les déconnectent afin de créer un système cohérent, générant du contenu sémantique, à l'exemple de Lina : « c'est un regard et un moyen de faire évoluer l'art européen. » (Production écrite n°4). Selon nous, cette hiérarchisation est observable à travers l'écriture, car elle structure la cohérence et la cohésion des textes. Tout comme la perspective narrative, la perspective culturelle, voire transculturelle, participe du développement chez les apprenants de compétences pragmatiques. Le niveau élevé de compétence en cohérence et cohésion de ces trois apprenants vient corroborer notre hypothèse : Shadera, Lina, d'une part, et Lee, d'autre part, ont un niveau respectif de B2.1 et B2.2 sur l'échelle du CECRL (Conseil de l'Europe, 2005, [2001]).

Bien que la transculturalité des œuvres de Gauguin puisse être pour certains apprenants une porte d'entrée dans la lecture des œuvres, elle peut également être un motif d'incompréhension culturelle et langagière :

---

PRODUCTION ÉCRITE 7 – Vera<sup>139</sup>

---

Dès le début de ma critique, je dois admettre que Gauguin ne fait pas partie ni de mes artistes préférés, ni des artistes que je déteste (pour le style, le sujet ou l'artisanat) [...]. [...] Les couleurs, bien que audacieuses et irréalistes, m'ont laissé une impression d'absence de vie dans les peintures. Sa technique de peinture était à mon avis très forte et lourde et dépourvue d'absence de mystère et d'intrigue dans ses représentations des scènes [...].

Dans sa production écrite, Vera ne fait mention d'aucune référence culturelle ; elle énonce dès l'incipit que son point d'entrée dans la littéracie est exclusivement technique : « pour le style, le sujet ou l'artisanat ». Cependant, l'art de Gauguin se singularise par sa forme transculturelle. En d'autres termes, le style, le sujet et l'artisanat de ses œuvres sont culturellement chargés, nous avons repéré jusqu'à cinq références culturelles différentes : française, péruvienne, japonaise (à la mode en France au 19<sup>ème</sup> siècle), bretonne et polynésienne<sup>140</sup>. Du fait de la médiation translangagière, la transculturalité des œuvres de Gauguin aurait dû pointer dans l'écriture de Vera. Or, il n'en est rien.

---

<sup>139</sup> Cf. Annexe 3

<sup>140</sup> La colonisation de la Polynésie par la France débute en 1842.

L'absence de description et d'interprétation informe sur le point de départ emprunté par Vera pour médier son expérience de l'exposition « Gauguin l'alchimiste » : à défaut de s'appuyer sur les œuvres de Gauguin, Vera étaye sa médiation sur ses propres connaissances techniques de l'art pictural. Par cette stratégie palliative, l'apprenante dissocie les langages et les cultures. Tandis que Vera pratique une littéracie qui se veut technicienne, Gauguin applique une pratique transculturelle et exotique de la peinture. La relation de Vera aux œuvres du peintre est de l'ordre de l'intellection ; elle exclue toute émotion.

Cette situation d'incompréhension a eu toutefois des conséquences positives sur son apprentissage de la langue française. Dans sa production écrite, Vera est amenée à se positionner contre les œuvres de Gauguin : cette prise de position a développé chez elle ses compétences à signifier l'altérité, à signifier l'incompréhension, tout en préservant sa *face* (Goffman, 1974). Vera, à travers sa critique de Gauguin, réalise un autoportrait de technicienne de l'art à valeur argumentative, car « S'exprimer soi-même signifie faire de soi un objet pour autrui et pour soi-même ('la réalité de la conscience') » (Bakhtine, 1984, [1979] : 353).

Nous avons estimé en conséquence que son niveau de compétence est de B2.2 en cohérence et cohésion, de B2.1 en écriture créative et de B2 en médiation. Même si Vera n'a pas adopté le point de vue de Gauguin, la négociation de l'altérité à travers l'écriture sollicite nombre de compétences visant à créer des stratégies discursives, comme nous l'avions vu avec Yoon (supra : 87) et Stefany (supra : 99). Contrairement à Shadera qui prend son empathie comme point de départ à la création poétique, Vera réalise une création rhétorique pour justifier son indifférence. Il est à remarquer que l'échelle de compétence en « essais et rapports » du CECRL (Conseil de l'Europe, 2005, [2001] : 52) débute au niveau B1. La production écrite de Vera accuse un niveau équivalent.

### **Intellection par (co-)étayage**

Au même titre que l'émotion, l'intellection est inhérente aux mécanismes d'empathie. Elle permet de concevoir par l'intellect les processus et les phénomènes logiques. D'après Bakhtine, « deux facteurs déterminent un texte et en font un énoncé : le dessein (l'intention) et l'exécution de ce dessein » (1984, [1979] : 346). Il en est de même pour une œuvre picturale. L'action d'interpréter une œuvre implique de la rendre intelligible, d'explicitier le dessein de son auteur.

Lors de la visite de l'exposition « Gauguin l'alchimiste », certains apprenants ont eu des difficultés à interpréter les œuvres de l'artiste, comme Marina : « Cette visite de l'exposition m'a donné l'opportunité de lever le voile sur de nombreux mystères de l'Histoire de Gauguin,

même si son histoire a beaucoup d'incohérences »<sup>141</sup>, et ont exprimé, d'après nous, une volonté inassouvie de compréhension qui se traduit à l'écrit par l'émission d'hypothèses explicatives :

PRODUCTION ÉCRITE 9 – Yoon<sup>142</sup>

---

(1)<sup>143</sup> Le guide a dit que Gauguin a cherché une culture plus naïve, plus primitive. (2) **Donc**, il avait peint non seulement des vraies Tahitiennes, mais aussi des Tahitiennes imaginaires. (3) **C'était peut-être la raison pour laquelle** elles sont toujours tristes. (4) **Cela montre** la tristesse de Gauguin qui n'avait pas pu trouver la culture idéale. (5) **C'est peut-être pourquoi** il a commencé à peindre des symboles aussi.

Le discours médiateur du conférencier pendant la visite a étayé les apprenants dans leur compréhension des œuvres de Gauguin, et, *a fortiori*, dans leur production écrite en apportant explications et justifications à des faits d'incompréhensions. Sur la demande de l'enseignante, les apprenants ont fait référence au discours du conférencier sous la forme du discours indirect, en prenant exemple sur la proposition type : « le guide a dit que » qui a été reprise par Yoon. Pour rappel : le français sur objectif universitaire vise à enseigner les pratiques linguistiques et langagières universitaires et académiques, parmi ces pratiques se trouvent la référence à une autorité scientifique. Sur les dix<sup>144</sup> productions écrites, cinq apprenants emploient de manière explicite le discours rapporté du conférencier comme argument d'expertise de la biographie et des œuvres de Gauguin. Les autres productions rapportent également le discours du conférencier sans pour autant se référer à sa source.

Dans l'extrait ci-dessus, Yoon réalise un double syllogisme dans lequel la parole du conférencier a valeur de prémisse de l'hypothèse. Les conjonctions de subordination articulent la relation de causalité qui existe entre les propositions où s'entrecroisent : paroles rapportées (1, 2), description de sentiment de sympathie (3) et interprétation (4, 5). Par ce raisonnement, Yoon esquisse un mouvement d'hétérocentration en se fondant sur des hétéro-représentations<sup>145</sup> de sa peinture (Stratilaki-Klein, 2016). La verbalisation de cette hypothèse montre, d'une part, que Yoon a tenté d'adopter le point de vue de Gauguin, bien que le processus soit demeuré en suspens, car, d'après Merleau-Ponty : « une fois acquis ce langage, je peux bien avoir l'illusion de l'avoir compris par moi-même : c'est qu'il m'a transformé et m'a rendu capable de le

---

<sup>141</sup> Cf. Annexe 3 – production écrite 12

<sup>142</sup> Cf. Annexe 3

<sup>143</sup> Division de l'auteur.

<sup>144</sup> Stefany et Sofia ont été absents pendant la visite.

<sup>145</sup> Les hétéro-représentations rassemblent des images qui caractérisent la langue-culture étrangère par ses qualités ou ses défauts.

comprendre » (1969 : 20), et, d'autre part, que la pratique de compétences concourent au développement de littéracies multimodales, parmi lesquelles les compétences en cohérence, cohésion, argumentation et justification.

S'il est possible de médier ses émotions et des sentiments basiques comme le sentiment de sympathie dès le niveau A2 en vocabulaire général, il est difficile pour les apprenants d'exécuter un raisonnement logique avant le niveau B1 en cohérence et cohésion (Conseil de l'Europe, 2005, [2001]). Yoon qui, malgré quelques incompréhensions, a éprouvé un sentiment hybride d'empathie et de sympathie laisse apparaître un niveau en cohérence et cohésion de B2.2 et en morphosyntaxe de B1.2. Nous convenons que si la faculté d'intellection se réfère à la logique de l'objet de compréhension, elle se construit également à partir de la cohérence du discours.

Lors de l'activité d'ouverture de la séance du 28 novembre 2017, l'enseignante a demandé aux apprenants de discuter en petits groupes et de renseigner les absents sur l'exposition (l'apprenant absent du groupe n'intervient pas dans l'extrait ci-dessous). Le niveau du groupe enregistré varie du A2 au B1 en interaction de type « échanges d'information ». La dynamique dialogique de l'interaction orale rend le processus d'intellection complexe :

#### INTERACTION 1<sup>146</sup>

- 38 AF **Mais** et puis il a choisi l'art / et il gagnait RIEN **parce que** les gens n'aimaient pas son travail **donc** il est parti en **bretagne** / en **bretagne** / et **là** il a fait plein de peintures / c'était les premières peintures qu'il a fait + **donc** euh : là c'était **différent** ↓ et puis il est parti à **tahiti** **donc** il a commencé à mélanger ↓
- 39 AF Oui
- 40 AF les peintures de **tahiti** avec quelques peintures de la bretagne=
- 41 AM 2 Il a=Il a utilisé les **mêmes** sujets qu'il a vu en **bretAGNE** ↓ **mais** à tahiti ↓ et il a changé les les/
- 42 AF La couleur de la [plo] (plage ?)
- 43 AM 2 La couleur de la [plo] **mais** c'était le **même** le sujet / qu'il a déjà XX
- 44 AF **Mais** le tableau

---

<sup>146</sup> Cf. Annexe 2

45 AF      A cause que ça il y avait pas beaucoup de modèles donc euh : pour pour rappeler il écrit / les mêmes femmes ↑ mais différentes couleurs ↓

Dans cet extrait, les apprenants ont mis en place un système de co-étayage linguistique et thématique. Le co-étayage thématique vise à reconstituer la biographie de Gauguin et la génétique de ses œuvres : en TDP 41, l'AM2 complète les informations données par l'AF en TDP 40, en précisant que Gauguin utilise les mêmes sujets en Bretagne et à Tahiti. D'après nous, les informations données ont une valeur partielle et complétive. Almeida Salles, linguiste spécialisée en génétique des textes, nomme ces données les « réseaux de la création » (2010). Ces réseaux tendent à reconstituer « la dynamique de la création artistique » sous l'angle de « connexions multiples en permanentes évolutions » (2010 : 207). L'évolution de la figure féminine chez Gauguin est complexe et demande aux apprenants de faire varier les faits artistiques sur l'échelle chronologique (gris) et géographique (gras), en détaillant les variants (orange) et les invariants (bleu), en les opposant (violet) et en explicitant les liens de causalité (rouge) entre le contexte biographique et la technique.

Selon nous, la reconstitution d'un réseau de création en groupe exige des apprenants une coopération intellectuelle complétive afin de créer une cohérence et une cohésion dans leur explication et de canaliser la polyphonie du discours en une ligne narrative logique. Nous considérons que les apprenants de cet extrait ont un niveau B1 sur l'échelle de compétence en coopération du CECRL, car ces apprenants peuvent « exploiter un répertoire élémentaire de langue et de stratégies pour faciliter la suite de la conversation ou de la discussion » (2005, [2001] : 71). Dans cette situation, la difficulté pour eux est de gérer le système de co-étayage avec les tours de parole, en se focalisant sur la fonction conative du langage (Jakobson, 2003, tome 2 [1973], tome 1 [1963]) : en témoigne la coupure de parole aux TDP 44 et 45. Il est à noter que les apprenants de niveau A2/A2+ ont des difficultés à gérer les tours de parole du fait de lacunes en littéracie de l'oral. Nous pensons à une apprenante asiatique qui n'est intervenue qu'une fois, malgré plusieurs tentatives, à cause du débit de parole. Il s'avère que le système de co-étayage thématique et linguistique – co-étayage lexical (TDP : 41, 42, 43) et co-étayage sémantique avec la validation des pairs (TDP : 38, 39) – a été fonctionnel, mais pour les apprenants d'un même niveau en coopération et « échanges d'information ».

## Polyphonie et interprétation translangagière

Pour emprunter sa formulation à Chabanne, nous estimons qu'il ne suffit pas de voir pour observer, d'observer pour lire, de lire pour éprouver, ni d'éprouver pour interpréter<sup>147</sup>, car la visite de l'exposition « Gauguin l'alchimiste » et la tâche des tableaux vivants n'ont pas donné lieu systématiquement à l'interprétation d'une œuvre picturale dans les productions écrites et interactions orales. Remarquons que la compétence en écriture créative de niveau A2 prévoit que les apprenants soient capables d'effectuer une description « brève et élémentaire », tandis que le niveau B1 introduit les notions de « sentiments » et « réactions » dans les descriptions (Conseil de l'Europe, 2005, [2001] : 52). Nous émettons par conséquent l'hypothèse que les apprenants allophones ayant proposé une interprétation ont introduit la polyphonie dans leur discours, une polyphonie au minimum bivocale, et que ce procédé requiert de l'habileté en morphosyntaxe :

### INTERACTION 6<sup>148</sup>

- 211 Shadera =Oui je le trouve intéressant surtout pour la différence / entre ce que j'ai vu pour la petite fille / et les autres deux + parce que pour moi il y a une différence + il y a une distance / en fait / entre / la première petite fille et les autres deux qui regardent / dans la même direction / pour moi les deux avec les yeux en direction / euh le chien=
- 212 Enseignante =Vers le chien + les deux regardent le chien / tandis que l'autre=
- 213 Shadera =Tandis que l'autre regarde quelque chose à la distance=  
[...]
- 215 AF +**Moi** je demande sur la relation entre les trois / la relation / la distance entre celles qui regardent là et l'autre=  
[...]
- 217 AF Oui / là on a l'impression qu'elle veut aussi échapper + ça se dit elle veut échapper ↑

L'interprétation de Shadera (TDP 211 & 213) est parcourue par une frontière confuse entre deux points de vue : son propre regard sur l'œuvre et la vision du monde que Gauguin a voulu transmettre à travers sa peinture. Les deux points de vue se superposent. Pourtant, il est possible de les distinguer, car Shadera a inséré des marqueurs de distanciation dans son discours : les

---

<sup>147</sup> « Il ne suffit pas de voir pour regarder, ni de regarder pour éprouver, ni d'éprouver pour apprécier, ni d'apprécier pour réagir. La relation esthétique qui émerge dans la rencontre n'est pas *im*-médiante [...]. » (Chabanne, 2009 : 15).

<sup>148</sup> Cf. Annexe 2

déictiques « je » et « pour moi » appuient sur la perspective égocentrée de l'interprétation. La proposition « Oui je le trouve intéressant surtout pour » qui introduit l'interprétation exprime une prise de position esthétique. Les syntagmes descriptifs « petites filles », « la première petite fille et les autres deux qui regardent » exposent le regard que Gauguin porte sur le monde. Les propositions « / dans la même direction / pour moi les deux avec les yeux en direction / euh le chien= » sont complexes à attribuer en l'absence de *La Ronde des petites Bretonnes*<sup>149</sup>. Il s'avère, cependant, que cette phrase est une interprétation, car aucun élément n'atteste que les deux autres petites filles regardent dans la même direction.

Umberto Eco, linguiste et philosophe, nomme ce phénomène « la promenade inférentielle » : « Et, si la métaphore est désinvolte, c'est que l'on veut justement mettre en relief le geste libre et désinvolte avec lequel le lecteur se soustrait à la tyrannie – et au charme – du texte pour en trouver les issues impossibles dans le répertoire du déjà dit » (1985, [1979] : 151). La promenade inférentielle réalisée lors de la lecture de *La ronde des petites Bretonnes* est supposée combler les implicites par l'imagination et pallier les incompréhensions. Ici, la promenade débute avec Shadera et se poursuit avec les deux autres apprenants (TDP : 215 et 217). Nous postulons que l'interprétation émerge du processus d'allocentration, en ceci que la promenade inférentielle dynamise l'union des points de vue : ceux des apprenants et celui de Gauguin. D'après Levinas, « connaître objectivement serait donc constituer ma pensée de telle manière qu'elle contienne déjà une référence à la pensée des autres. Ce que je communique donc se constitue d'ores et déjà en fonction des autres » (Levinas, 2012, [1971] : 231). L'empathie, par sa double focalisation, ouvre les esprits sur la réalité.

Il nous semble, étant donné l'implication des mécanismes d'empathie dans le processus d'interprétation, qu'il est plus aisé pour les apprenants de niveau B1.2 en morphosyntaxe d'unifier ou de différencier les points de vue. Cette hypothèse est corroborée par notre analyse des productions écrites : sur neuf productions présentant des interprétations d'œuvres, six ont un niveau B1.2 (productions écrites n°2, 3, 5, 9, 11 et 12) et trois un niveau B1.1 (productions écrites n°6, 8, et 10). Il appert que cette tâche autour de l'interprétation de *La ronde des petites Bretonnes* stimule les apprenants dans le développement de compétences multimodales afin de « faire face à des situations d'incompréhension » (Beacco & al., 2004 : 111-112).

---

<sup>149</sup> Cf. Annexe 6



Le niveau B1 en écriture créative est significatif, car il définit la frontière entre l'acte de production du discours et l'acte d'expression à travers le discours, puisque le niveau B1 inclut « le compte rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions » (Conseil de l'Europe, 2005, [2001] : 52). Or, l'interprétation du langage pictural en langue-culture française conduit, selon nous, les apprenants à donner du sens à leur expérience esthétique, comme on le voit dans l'extrait, ci-dessous :

PRODUCTION ÉCRITE 6 – Ming<sup>150</sup>

J'aime bien les toiles à l'époque de Pont-Aven et Arles. Surtout, j'adore ses couleurs. A ce moment-là, je pense qu'il était en bonne santé, il n'était pas trop mélancolique et il avait une volonté de vivre. Donc, la texture de ses toiles est plutôt douce. Puis on voit apparaître Tahiti dans ses tableaux. Certains tableaux utilisent des couleurs fortes, comme le noir par exemple. J'ai été contente de pouvoir voir le tableau « MISÈRES HUMAINES ». Dans ce tableau, une fille est assise sur un champ rouge. Son visage a l'air triste. Derrière elle, des femmes récoltent des raisins.

L'apprenante recourt à deux types de marquages pour signaler la polarité de son interprétation : (1) le premier se focalise sur le pronom personnel « je » : « j'aime bien les toiles » et « j'ai été contente de voir le tableau », et (2) le second se distingue par la présence de termes strictement descriptifs majoritairement déictiques : « le tableau 'MISÈRES HUMAINES' », « tableau », « fille est assise », « visage », « Derrière elle, des femmes récoltent du raisin ». Comme pour le premier extrait, ces propositions révèlent la présence d'une interprétation allocentrée de Gauguin sur le monde – monde réel ou monde imaginé.

La notion de polyphonie interne à l'interprétation peut être rapprochée à celle de *construction hybride* que Bakhtine qualifie d'« énoncé qui, d'après ses indices grammaticaux (syntaxiques) et compositionnels, appartient au seul locuteur, mais où se confondent, en réalité, deux énoncés, deux manières de parler, deux styles, deux 'langues', deux perspectives sémantiques et sociologiques » (1978, [1975] : 125-126). La construction hybride des interprétations, nous semble-t-il, tend à faire disparaître la frontière entre les langages (entre le langage pictural, le langage corporel et la langue-culture française) en favorisant les contacts translangagiers. Aussi, partons-nous du principe que les apprenants allophones sont des *designers* de la langue-culture française à partir du moment où ils modèlent la langue, en y injectant leurs représentations et cultures de références : « Representation is an act of

---

<sup>150</sup> Cf. Annexes 3 & 4

appropriation of the world which never leaves the world precisely the way it was<sup>151</sup> » (Kalantzis, 2005 : 18). Nous estimons cependant, par opposition au concept de *lexiculture* développé par Galisson<sup>152</sup>, que cet apport à la langue-culture française n'est pas restreint aux lexèmes, mais touche également tout ce qui concerne la créativité dans l'écriture : les stratégies discursives comme les figures de style.

En conclusion de cette quatrième et dernière partie, nous pouvons affirmer que le développement de compétences en littéracies multimodales en langage pictural et langue-culture française chez des apprenants allophones est le résultat d'un phénomène de médiation translangagière vectorisé par des mécanismes d'empathie. L'analyse sociolinguistique et phénoménologique des processus engagés nous conduit à affirmer que les littéracies multimodales développées, telles que l'interprétation et la gestion conjointe de l'altérité et de l'espace d'expression, sont subjectives et transculturelles. Il est à noter que la complexité du phénomène de médiation translangagière requiert des apprenants des compétences en écriture et interaction orale de niveaux B1, voire B1.2 en moyenne (Conseil de l'Europe, 2005, [2001]). Par ailleurs, nous présumons que l'émergence du phénomène de médiation translangagière est conditionnée par les pratiques enseignantes, en particulier le fait de considérer les apprenants comme les experts de leur propre expérience, culture et jugement axiologique.

---

<sup>151</sup> TDA : « La représentation est acte d'appropriation du monde qui ne laisse jamais le monde précisément comme il était. » (Kalantzis, 2005 : 18).

<sup>152</sup> Glossaire

## Conclusion

Nous pouvons maintenant proposer une réponse concise à notre problématique : comment les mécanismes d'empathie dans le rapport des apprenants aux œuvres picturales interviennent-ils dans le développement de compétences en littéracies multimodales ?

Après l'étude des douze productions écrites et des interactions orales de la séance du 28 novembre 2017, nous pensons que les mécanismes d'empathie participent de la *médiation translangagière*. Ce phénomène transmue le ressenti des apprenants devant les œuvres picturales en une appréhension expressive de l'écriture. Le sentiment d'empathie est un espace d'échanges dynamiques, autant émotionnels qu'intellectuels, entre les langages qui se situe à la frontière entre la subjectivité et le monde.

Par la médiation, les apprenants transfèrent des compétences d'une littéracie vers une autre. Dans ce processus, les mécanismes d'empathie tiennent le rôle de vecteurs, en ceci qu'ils orientent les apprenants dans leur recherche d'équivalences entre les langages, et le rôle de médiateurs, attendu qu'ils stimulent les transferts de compétences.

Le niveau des apprenants en langue française a une incidence sur les processus de vectorisation et de médiation de l'empathie et, donc, sur le développement de compétences en littéracies multimodales. Selon nous, la représentation des mécanismes d'empathie à l'écrit requiert des apprenants un niveau de maîtrise de l'espace graphique équivalent aux niveaux B1.2 en morphosyntaxe et B2 en cohérence et cohésion textuelle sur l'échelle des compétences du CECRL (Conseil de l'Europe, 2005, [2001]).

Chaque mécanisme d'empathie vectorise des capacités qui lui sont propres : (1) le processus d'hétérocentration qui consiste à adopter le point de vue d'autrui fait appel à l'imagination et stimule l'apprentissage de nouvelles compétences ; (2) celui d'égocentration qui puise dans les ressources langagières et culturelles des apprenants régit la négociation des contenus sémantiques ; (3) celui d'allocentration qui émerge de l'association entre son propre point de vue et celui de l'autre oriente le jugement des apprenants et tend à objectiver le monde; (4) celui d'émotion nourrit l'énaction des langages et le ressenti des plaisirs et déplaisirs esthétiques motivant les transferts de compétences ; et (5) celui d'intellection incite les apprenants à mener une réflexion sur eux-mêmes, sur l'œuvre et sur l'artiste.

Le sentiment d'empathie contribue, donc, à développer des compétences multimodales en écriture créative, mais à condition que les apprenants disposent des compétences requises en production écrite. Nous avons constaté lors de l'analyse du corpus que chaque mécanisme d'empathie, par son unicité, développe des compétences qui lui sont spécifiques en littéracies multimodales.

Il est à noter qu'un apprenant de niveau B1 ou plus en écriture créative qui puise dans ses ressources langagières et culturelles tend à s'exprimer à travers la langue plutôt qu'il ne la produit. Un apprenant qui possède un niveau A2 minimal en cohésion et cohérence textuelle et qui adopte le point de vue de l'artiste développe des stratégies de compréhension comme le questionnement et la construction d'hypothèses. Un apprenant qui réussit à faire émerger une vision singulière du monde à partir de son propre point de vue et de celui de l'artiste peut développer au moins cinq compétences multimodales : la polyphonie, l'interprétation, le jugement axiologique, la relativisation de soi et le recul interprétatif, qui requièrent, respectivement, les niveaux A2 en cohérence et cohésion textuelle, B1.2 en morphosyntaxe, B1 en vocabulaire et morphosyntaxe, B1.2 en morphosyntaxe et B1 en compétence culturelle et interculturelle.

Nous estimons que la compétence à transférer les compétences est transversale aux trois mécanismes d'empathie. Les apprenants allophones qui font montre d'un niveau inférieur à toutes ces compétences éprouvent des difficultés à exprimer leurs sentiments à travers la langue-culture française.

Le fait que les apprenants allophones développent des compétences multimodales en littéracies à partir des mécanismes d'empathie témoigne, selon nous, l'émergence à l'écrit de problèmes liés à l'altérité et à son expression en langue-culture étrangère : (1) le premier problème auquel les apprenants sont confrontés est l'expression d'un jugement de valeur, fondé sur leur expérience en tant que *je* éthique et *je* esthétique de l'œuvre, (2) le second problème est la maîtrise de l'espace graphique afin de communiquer avec le lecteur pour signifier un rapport d'identification et/ou de différenciation avec l'artiste.

Par ailleurs, l'expression du rapport d'identification et/ou de différenciation avec Gauguin a fait surgir de notre analyse des stratégies discursives la relation d'étrangeté, entendue comme ce qui est irréductible entre deux individus (Levinas, 2012, [1971]), entre les apprenants et Gauguin, relation qui s'exprime par la subjectivisation et la culturalisation des langages et des littéracies. Aussi, considérons-nous que le stade du « recul interprétatif », intrinsèque à la

compétence culturelle et interculturelle, est constitutif de la littéracie, attendu qu'il se rapporte à la compréhension interculturelle de l'autre.

Enfin, nous souhaitons faire certaines remarques quant aux limites de notre étude. Nous aurions aimé que notre étude se déroule sur plusieurs semaines, voire sur plusieurs mois, pour pouvoir évaluer dans le temps le développement des compétences que nous venons d'énumérer, ainsi que mesurer l'ancrage mnémonique des apports lexicaux et grammaticaux de l'enseignante et du conférencier. Aussi, les résultats de cette étude sont-ils restreints à cette seule expérience. De plus, notre interprétation des phénomènes, que nous avons voulu la plus descriptive possible, nous a limitée dans notre analyse. Nous avons pris conscience au fur et à mesure de notre étude que la culturalité des littéracies influe sur les recherches scientifiques – comment être sûre qu'un apprenant d'origine asiatique injecte dans sa production écrite les mêmes implicites que nous, française native ? Appartiennent-ils à plusieurs cultures ou à une seule ? Quels rapports les apprenants entretiennent-ils avec ces cultures ? Quels liens existent-ils entre les cultures et les langues ?

Lors de notre étude, nous avons pu constater que les connexions entre les langues et les cultures varient au sein d'une classe plurilingue et pluriculturelle (Spaëth, 2014b). Or, pour la pédagogie des multilittéracies, les langues-cultures participent d'un ensemble translangagier et transculturel systémique non hiérarchisé. Il serait, donc, intéressant de réfléchir sur la manière dont cette pédagogie redéfinit en classe de FLE les rapports entre la/les langue(s) et la/les culture(s), de même que sur les apports de cette théorie qui subsume la culture de l'écrit à celle des langages au concept de *langue-culture* ? Le concept des *langages* se présente-t-il comme le chaînon manquant phénoménologique entre langue(s) et culture(s) ?

## Bibliographie

ADEN J., (2017), « Langues et langage dans un paradigme énonctif », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14-1, <https://journals.openedition.org/rdlc/1085>

ADEN J., (2012), « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues », *La médiation linguistique entre traduction et médiation des langues vivantes*, in Ela. Études de linguistique appliquée 2012/3, n°167, Éd. Klincksieck, 267-284, <https://www.cairn.info/revue-ela-2012-3-page-267.htm>

ADEN J., (2010), « L'empathie, socle de la reliance », in ADEN J. (dir.), GRIMSHAW J. (dir.), PENZ H. (dir.), *Enseigner les langues et les cultures à l'ère de la complexité : approches interdisciplinaires pour un monde de reliance*, Bruxelles : Édition Peter Lang, 23-44.

ADEN J., (2008), « Introduction » et « Compétences interculturelles en didactique des langues : développer l'empathie par la théâtralisation », in ADEN J. (dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience et imaginaire*, Paris : Éditions du manuscrit.

ALMEIDA SALLES C., (2010), « Réseaux de la création : construction de l'œuvre d'art », in *Genesis*, Paris : Presses universitaires de Paris Sorbonne (PUPS), Société internationale de génétique artistique littéraire et scientifique (SIGALES), 207-211, <https://journals.openedition.org/genesis/145>

ANDERSON P., (1999), *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.

BAKHTINE M., (1984), [1979], *Esthétique de la création verbale*, Paris : Éditions Gallimard.

BAKHTINE M., (1978), [1975], *Esthétique et théorie du roman*, Paris : Éditions Gallimard.

BARRÉ-DE-MINIAC C., (2004), « Introduction », in BARRÉ-DE-MINIAC C. & als., *La littéracie : conception théorique et pratique d'enseignement*, Paris : Éditions L'Harmattan, 7-18.

BEACCO J-C., LEPAGE S., PORQUIER R., RIBA P., (2008), *Niveau A2 pour le français (utilisateur/apprenant élémentaire) Niveau intermédiaire. Textes et références*, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Paris : Éditions Didier.

BEACCO J-C., BLIN B., HOULES E., LEPAGE S., RIBA P., (2011), *Niveau B1 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant) Niveau Seuil. Textes et références*, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Paris : Éditions Didier.

BEACCO J-C., BOUQUET S., PORQUIER R., (2004), *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant). Textes et références*, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Paris : Éditions Didier.

BELKAÏD N., GUERRAOUÏ Z., (2003), « La transmission culturelle. Le regard de la psychologie interculturelle », In *Empan* 2003/3, n°51, 124-128, <https://www.cairn.info/revue-empan-2003-3-page-124.html>

BENVENISTE É., (1974), *Problème de linguistique générale*, tome 2, Paris : Éditions Gallimard.

BERNARD M. (dir.), GÉFEN A. (dir.), TALON-HUGON C. (dir.), (2016), *Arts et émotions*, Paris : Éditions Armand Collin.

BERTHOZ A., (2015, avril), « Empathie : un regard scientifique sur les bases de la relation à l'autre », in *Diasporiques*, n°29, 22-29, [http://www.diasporiques.org/Berthoz\\_29.pdf](http://www.diasporiques.org/Berthoz_29.pdf)

BERTHOZ A., (2004), « Physiologie du changement de point de vue », in BERTHOZ A. (dir.), JORDLAND G. (dir.), *L'empathie*, Paris : Éditions Odile Jacob.

BERTHOZ A., (1992-1993), *Physiologie de la perception et de l'action*, Leçon inaugurale donnée au Collège de France, Paris, repéré sur [https://www.college-de-france.fr/media/alain-berthoz/UPL17162\\_berthozres0405.pdf](https://www.college-de-france.fr/media/alain-berthoz/UPL17162_berthozres0405.pdf)

BLANCHET P., (2000), *Linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*, Rennes : Presses universitaires

BORGÉ N., (2015a), « Réception esthétique des œuvres littéraires et artistiques et répertoire lexical des affects dans des classes universitaires de français comme langue étrangère », *Synergies*, n°3, 85-100.

BORGÉ N., NARCY-COMBES J-P. (dir.), ADEN J. (dir.), (2015b), *Réception, Médiation et expérience esthétiques des œuvres d'art dans des classes de français comme langue étrangère de niveau avancé*, thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures, Paris : Université Paris III - Sorbonne Nouvelle.

BORGÉ N., CELLIER A., BILLIEZ B., (2018, février), *Expérience esthétique de l'exposition « Gauguin l'alchimiste », médiation et performance langagière*, communication présentée à la journée d'étude Langages artistiques, émotions, littératies multimodales. Quels enjeux pour la formation et la recherche en didactique des langues et des cultures ?, Paris : Maison de la Recherche.

CAZDEN C., COPE B., FAIRCLOUGH N., GEE J., & al., (1996), « A pedagogy of multiliteracies: designing social future », in *Harvard Educational review*, 60-92, <http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies+New+London+Group.pdf>

CELLIER A., DEGENÈVE J. (dir.), (2010), *La figure du 'savoir-voir' dans Avant et après de Paul Gauguin : une analyse phénoménologique et linguistique de la subjectivité à partir de L'œil et l'esprit de Maurice Merleau-Ponty*, mémoire de Master 1 en Lettres Modernes, non publié, Paris : Université Paris III-La Sorbonne Nouvelle.

CHABANNE J-C., (2015), « Arts and Literacy: the Specific Contributions of Art to the Development of Multiliteracy », in BOZSIK V., *Improving Literacy Skills across Learning*, Hungarian Institute for Educational Research and Development/Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe, 118-135, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01226559/document>

CHABANNE J-C., (2009, octobre 29-31), « Introduction », in CHABANNE J-C. (dir.), PARAYRE A. (dir.), VILLAGORDO E. (dir.), *La rencontre avec l'œuvre, éprouver, pratiquer*,

*enseigner les arts et la culture*, Actes de la journée d'étude scientifiques, Perpignan : Université de Montpellier, 29-31 octobre 2009, 7-47.

CHABANNE J-C., VILLAGORDO É., (2008), « Dire l'expérience esthétique : le développement conjoint de compétences culturelles, identitaires et langagières », in ADEN J. (dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience et imaginaire*, Paris : Éditions du manuscrit.

CHISS J-L., (2008), « Littératie et didactique de la culture écrite », en ligne : *Pratiques*, 165-178 : <https://journals.openedition.org/pratiques/1158>

CHISS J-L., (2004), « La littératie : quelques enjeux d'une réception dans le contexte éducatif et culturel française », in BARRÉ-DE-MINIAC C., *La littéracie : conception théorique et pratique d'enseignement*, Paris : Éditions L'Harmattan, 43-52.

CONSEIL DE L'EUROPE, (2005), [2001], *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Éditions Didier.

COPE B., KALANTZIS M., (2009b), « Multiliteracies. New literacies, New learning. », in *Pedagogies, an international journal*, août 2009, 164-195  
[https://www.researchgate.net/publication/242352947\\_Multiliteracies\\_New\\_Literacies\\_New\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/242352947_Multiliteracies_New_Literacies_New_Learning).

COSTE D., MOORE D., ZARATE G., (2009), [1997], *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg : Division des politiques linguistiques, repéré à <https://rm.coe.int/168069d29c>

DAVENNE C., (2009), « Entre visible et lisible : un cabinet de curiosité à l'école », in *Actes de Journée d'étude scientifique, Rencontre avec l'œuvre, Éprouver, pratiquer et enseigner les arts et la culture*, Perpignan : Université de Montpellier, 29-31 octobre 2009.

DUFRENNE M., (1976), *Esthétique et philosophie*, 2, Paris : Éditions Klincksieck.

DUFRENNE M., (1953a), *Phénoménologie de l'expérience esthétique, l'objet esthétique*, Paris : Presses universitaires de France.

DUFRENNE M., (1953b), *Phénoménologie de l'expérience esthétique, la perception esthétique*, Paris : Presses universitaires de France.

ECO U., (2008), [1979], *Lector in Fabula*, Paris : Éditions Le livre de Poche.

ELLIOTT J., (1991), *Action research for educational change*, Buckingham : Open university press.

GAUGUIN P., (2003), [1903], *Avant et après*, Paris : Éditions de La table ronde.

GEFEN A. (dir.), VOUILLOUX B. (dir.), (2013), *Empathie et esthétique*, Paris : Hermann éditeur.

GENETTE G., (2007), [1983] pour *Nouveau discours du récit*, [1972] pour *Discours du récit, Discours du récit*, Paris : Éditions du Seuil.



GOFFMAN E., (1974), *Les rites d'interactions*. Paris : Éditions de Minuit.

GOUDON-FONTALIRAN E., (2009, octobre 29-31), « Singulier pluriel : unité et diversité. Les apports de la recherche interarts à la formation didactique et à la pédagogie. », in *Actes de Journée d'étude scientifique, Rencontre avec l'œuvre, Éprouver, pratiquer et enseigner les arts et la culture*, Perpignan : Université de Montpellier, 29-31 octobre 2009, 185-195.

JAKOBSON R., (2003), tome 1 [1963], tome 2 [1973], *Essai de linguistique générale*, Paris : Éditions de Minuit.

JUIGNET P., (2015), « Le concept d'émergence », in *Philosophie, science et société* : <https://philosciences.com/philosophie-generale/complexite-systeme-organisation-emergence/38-le-concept-d-emergence>

KANT E., (2000), [1790], *Critique de la faculté de juger*, Paris : Éditions Flammarion.

KALANTZIS M., (2005), *Elements of a science education*, communication présentée au colloque The Radford Lecture, Australian association for research education (AARE), Australia.

LEVINAS E., (2012), [1971], *Totalité et infini*, Paris : Éditions Livre de poche.

LIVET P., (2013), « La distance dans l'empathie, dans l'expérience esthétique », in GEFEN A. (dir.), VOUILLOUX B. (dir.), *Empathie et esthétique*, Paris : Hermann éditeur.

LÜDI, G., (1994), "Qu'est-ce qu'une frontière linguistique ?", *Babylonia* 1, 6-17, [http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/1990-1999/Baby1\\_94x.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/1990-1999/Baby1_94x.pdf)

MERLEAU-PONTY M., (2004), [1969], *La prose du monde*, Paris : Éditions Gallimard.

MERLEAU-PONTY M., (2006), [1964], *L'œil et l'esprit*, Paris : Éditions Gallimard.

MICHELIN-PAUZET A., GALISSON R. (dir.), (2001), *Peinture et culture partagée en didactique des langues-cultures*, thèse en didactique des langues et des cultures, Paris : Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle.

MULLER-JAECKI M-P., (2008), « Perspective actionnelle du CECRL et création scénique », in ADEN J. (dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience et imaginaire*, Paris : Éditions du manuscrit.

ORIGGI G., (2013), « L'empathie est-elle une compétence sociale ? », in GEFEN A. (dir.), VOUILLOUX B. (dir.), *Empathie et esthétique*, Paris : Hermann éditeur.

PACHERIE E., (2004), « L'empathie et ses degrés », in BERTHOZ A. (dir.), JORDLAND G. (dir.), *L'empathie*, Paris : Editions Odile Jacob.

PARAYRE M., VILLAGORDO É., (2009, octobre 29-31), in CHABANNE J-C. (dir.), PARAYRE A. (dir.), VILLAGORDO E. (dir.), *La rencontre avec l'œuvre, éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*, Actes de la journée d'étude scientifiques, Perpignan : Université de Montpellier, 29-31 octobre 2009, 7-47.

PENZ H., (2010), « Teaching strategies for achieving understanding in the language classroom », in ADEN J. (dir.), GRIMSHAW J. (dir.), PENZ H. (dir.), *Enseigner les langues et les cultures à l'ère de la complexité : approches interdisciplinaires pour un monde de reliance*, Éditions Peter Lang, p. 23-44.

PY B., GOJO L., MATTHEY M., MOORE D., SERRA C., (2004), *Un parcours au contact des langues, textes de Bernard Py commentés*, Paris : Éditions du CREDIF et éditions Didier.

RICOEUR P., (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris : Éditions Points.

SPAËTH V., (2014a), « La question de l'autre en didactique des langues », en ligne : Glottopol, revue de sociolinguistique, 160-172, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01322990/document>

SPAËTH V., (2014b), Le concept de 'langue-culture' et ses enjeux contemporains dans l'enseignement/apprentissage des langues, in *Actes du colloque international : L'enseignement de l'arabe en Israël et en France ; l'enseignement de l'hébreu dans le monde arabe : des regards croisés*, Tel Aviv/Kfar Saba, Israël, janvier 2014, <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01423725>

STRATILAKI-KLEIN S., (2016), « Vers une grammaire de l'identité plurilingue : voix de soi dans le discours des élèves plurilingues », repéré le 19 mars 2018 : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01433319/document>

TALON-HUGON C., (2016), « Esthétiques (émotions) », BERNARD M. (dir.), GÉFEN A. (dir.), TALON-HUGON C. (dir.), *Arts et émotions*, Paris : Éditions Armand Collin.

VASSEUR M-T., (2000) : « De l'usage de l'inégalité dans l'interaction acquisition en LE », *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 51-76, <http://aile.revues.org/1466>

VISCHER R., (2009), [1873], *Aux origines de l'Empathie*, Nice : Éditions Ovadia.

VION R., (1992), *La communication verbale, Analyse des interactions*, Paris : Éditions Hachette.

ZASK J., (2008), « L'éducation et l'expérience de l'art », in ADEN J. (dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience et imaginaire*, Paris : Éditions du manuscrit.

## Sitographie

CNRTL, « Pathos », repéré le 27 février 2018 à <http://www.cnrtl.fr/definition/academie9/pathos>

CNRTL, « Phénomène », repéré le 09 avril 2018 à <http://www.cnrtl.fr/definition/phénomène>

CIDREE, « Home », repéré le 02 septembre 2018 à <http://www.cidree.org/home/>

Ministère de l'éducation nationale, « L'éducation artistique et culturelle », repéré le 02 septembre 2018 à <http://www.education.gouv.fr/cid20725/l-education-artistique-et-culturelle.html>

## Glossaire

### A

**Altérité** : Le concept d'*altérité* indique « la relation de soi à l'*étranger*, au sens précis de l'autre que soi » (Ricoeur, 1990 : 369). Alors que Levinas défend que le rapport entre soi et Autrui est irréductible (2012), Ricoeur argue que « se représenter quelque chose, c'est l'assimiler à soi, l'inclure en soi, donc en nier l'altérité » (1990 : 387), à cela il ajoute que « l'autre que soi affecte la compréhension de soi par soi » (1990 : 380). En DLC, le plurilinguisme et la pluriculturalité des apprenants complexifient la relation entre soi et l'autre que soi. D'un point de vue épistémologique, Spaëth pose la question de l'*Autre* comme principe fondamental de la discipline, soutenant qu'« une approche didactique contemporaine devrait pouvoir assumer pleinement une démarche phénoménologique (c'est-à-dire où l'intentionnalité et la subjectivité occupent les premiers plans) seule propre à prendre en compte le caractère irréductible de la relation à l'Autre, aussi bien sur le plan linguistique que culturel » (2014a : 13).

**Appropriation (s'appropriier)** : Dans le cadre précis de ce mémoire, il faut entendre la notion d'*appropriation*, ou le verbe *s'appropriier*, comme une extension des processus d'apprentissage. L'apprenant allophone qui s'approprie la langue-culture française fait sien les connaissances et pratiques langagières et culturelles françaises. L'action d'appropriation implique le développement de compétences : savoirs, savoir-faire, savoir-être, propres à la langue-culture apprise.

### E

**Empathie (égocentration/hétérocentration/allocation)** : Nous nous référons dans ce mémoire au concept d'*empathie* théorisé par Berthoz. Les mécanismes d'empathie recouvrent « trois processus simultanés et entrelacés » (Berthoz, in Berthoz & Jordland, 2004 : 272) : (1) l'*égocentration*, c'est-à-dire « un vécu égocentré de la situation », (2) l'*hétérocentration*, soit « un changement de point de vue égocentré qui permet de se mettre à la place de l'autre tout en maintenant un flux du vécu à la première personne » et (3) l'*allocation*, une vision du monde de son propre point de vue et de celui de l'autre (Berthoz, in Berthoz & Jordland, 2004 : 272-273). Ces trois mécanismes engendrent trois processus : l'émotion, l'imagination et la représentation. Cet ensemble complexe vise la compréhension de l'objet d'empathie en octroyant « à la situation [vécu par l'autre] un contenu sémantique » (Berthoz, in Berthoz &

Jordland, 2004 : 273). Les mécanismes d'empathie sont multimodaux et ont la capacité de générer des compétences multimodales.

**Énaction** : L'énaction se présente comme un prolongement de l'*émergentisme* qui considère qu'une entité émergente n'est pas la somme de plusieurs entités fondamentales mais le résultat de leurs actions conjointes (Juignet, 2015). Varela, neurobiologiste et philosophe, et Matura, biologiste, cybernéticien et philosophe, ont cofondé la théorie de l'énaction afin de « souligner la conviction croissante selon laquelle la cognition, loin d'être la représentation d'un monde pré-donné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde » (cité, in Aden, 2017 : 2). Varela ajoute que « les langues sont fondamentalement une manière de coupler les individus à l'intérieur d'une espèce pour la coordination de l'action » (cité, in Aden, 2012 : 274).

**Éthique** : En DLC, l'éthique porte autant sur les normes morales et les devoirs intrinsèques à l'agir professoral et celui des apprenants que sur les prescriptions institutionnelles et pédagogiques. En tant que norme socio-culturelle, l'éthique participe dans une classe plurilingue et pluriculturelle de la composante relationnelle de la compétence culturelle et interculturelle (Beacco & al., 2011 : 261-262).

**Esthétique** : Nous n'entendons pas dans ce mémoire le concept d'*esthétique* comme une discipline qui vise à théoriser le *beau*, mais comme un phénomène perceptif induisant les sujets à éprouvé des émotions, telles que le plaisir et le déplaisir esthétique, au contact d'une œuvre d'art (Bernard & al., 2016). D'après Dufrenne, l'étude des phénomènes esthétiques vise à résoudre le problème posé par la relation entre le sujet et l'œuvre qu'il regarde, car « l'objet esthétique sollicite la réflexion et d'autant plus vivement qu'il est fait pour nous, qu'il est un signe par lequel quelqu'un cherche à me dire quelque chose : objet privilégié qui force notre attention et fait naturellement problème en même temps qu'il nous comble par son impérieuse présence » (Dufrenne, 1953b : 482). De fait, le philosophe distingue l'objet esthétique de l'objet artistique en ceci que « l'objet esthétique ne peut se définir qu'en référence, au moins implicite, à l'expérience esthétique, alors que l'œuvre d'art se définit en dehors de cette expérience et comme ce qui la provoque » (1953a : 9).

**Étrangeté** : le terme d'étrangeté est polysémique. Comme le concept d'*altérité*, il pose la question du rapport entre soi et l'autre que soi, en insistant cependant sur le caractère étrange

de ce rapport. En tant que sentiment interactionnel, l'étrangeté est un phénomène intra- et intersubjectif. D'après Emmanuel Levinas, « L'étrangeté d'Autrui – son irréductibilité à Moi – à mes pensées et à mes possessions s'accomplit comme une mise en question de ma spontanéité, comme éthique. » (2012, [1971] : 33). Il est à noter que le concept d'éthique est corrélé à celui de l'étrangeté, car la norme éthique officie comme un repère de différenciation entre soi et autrui. L'étrangeté peut être ressentie comme inquiétante en ce sens où elle peut remettre en question sa propre norme éthique. Dans une classe plurilingue et pluriculturelle, le sentiment d'étrangeté et la norme éthique sont en constante variation.

**Exoculturel (Interaction/communication exoculturelle) :** conçu à partir du modèle antonymique *exolingue/endolingue*, le néologisme *exoculturel* qualifie les interactions verbales ou non verbales entre deux ou plusieurs interlocuteurs témoignant d'un différentiel de cultures de référence. L'adjectif fonctionne comme hyponyme d'*interculturel*, qui précise la nature culturelle des échanges entre plusieurs individus sans signaler la symétrie ou l'asymétrie culturelle entre les interlocuteurs.

**Exolinguisme (Interaction/communication exolingue) :** le terme d'*exolinguisme* décrit une situation de contacts spécifiques entre plusieurs langues, que Py définit ainsi « par interaction exolingue nous désignons un échange verbal entre deux ou plusieurs interlocuteurs possédant des compétences inégales, *et reconnues par eux comme telles*, dans la langue de cet échange. » (in Py & al., 2004 : 189). L'hétérogénéité des classes plurilingues rend les interactions entre apprenants nécessairement exolingues.

## I

**Identité-ipse :** concept développé par Ricoeur dans son essai *Soi-même comme un autre* (1990), l'identité-ipse pose la question ontologique du *qui* à travers le temps, c'est-à-dire en interaction avec son environnement. Le philosophe définit le concept ainsi : « l'identité-ipse met en jeu une dialectique complémentaire de celle de l'ipséité et de la mêmeté, à savoir la dialectique du soi et de l'autre que soi » (1990 : 13). Elle s'oppose à l'identité-*idem* qui fonde sa recherche ontologique de l'être sur la mêmeté, c'est-à-dire sur ce qui est immuable chez un individu à travers le temps.

**Imagination** : L'imagination est définie comme la faculté d'évoquer des images déjà perçues ou de combiner des images entre elles. En tant que processus perceptuel et intellectuel, l'imagination participe des mécanismes d'empathie, car elle permet aux apprenants de se projeter à la place de l'autre pour mieux le comprendre. Par ailleurs, l'imagination doit être considérée comme une stratégie de communication car pour « éviter l'incohérence, l'imaginaire se fait systématique » (Aden, 2008 : 17).

## L

**Langage** : Le New London group pose comme principe que toute langue participe d'un ensemble systémique translangagier non hiérarchisé, en fondant sa théorie sur des « modes of representation much broader than language alone<sup>153</sup> » (Cazden & al., 1996 : 64). Le langage, sur le modèle des langues, est considéré comme un système de signes ou de symboles résultant de littéracies spécialisées ou multimodales. Tout langage, de fait, tel que le langage corporel, le langage pictural, la langue-culture française ou le langage musical, émerge et s'anime en situation de communication par des phénomènes et micro phénomènes inter- et/ou intrasubjectifs. Ces phénomènes sont vectorisés par la volonté et/ou le désir de comprendre et de produire du langage.

**Langue-culture** : La définition de *langue-culture* proposée par Spaëth met en exergue la variété des rapports qui peuvent exister entre les langues et les cultures : « considérer le rapport langue-culture (le trait d'union est problématique ici) comme un concept, c'est nécessairement s'inscrire dans l'historicité de la langue, s'éloigner donc de considérations strictement linguistiques pour aller vers une position plus large : celle où la langue ne se construit que dans un rapport de transmission et d'appropriation, au sein de nombreuses et larges interactions sociales et culturelles. C'est donc accepter aussi la primauté des discours sur la langue. Les sujets et leur subjectivité en sont de fait les premiers opérateurs de transformation » (2014b : 2). À l'échelle de la classe, s'approprier une langue-culture étrangère équivaut à interroger les dynamiques culturelles qui traversent la langue, comme Galisson l'a fait avec le concept de

---

<sup>153</sup> Traduction de l'auteur (désormais TDA) : « sur des modes de représentations plus large que le langage seul. » (Cazden, 1996 : 64).

*lexiculture* (Galisson, in Borgé, 2015b), de même que Chabanne en prescrivant dans l'un de ses articles d'inverser le rapport pédagogique entre langue et culture en enseignant la langue à travers des pratiques culturelles (Chabanne, 2015 ; Chabanne & Villagordo, in Aden 2008).

**Littéracie** : Notion importée des pays anglophones, la littératie désigne initialement les compétences à comprendre et à produire de l'écrit. De simple notion, la littéracie est devenue en France un axe de recherche important pour la didactique du FLE. Avec les apports de la sociolinguistique, les compétences à comprendre et à produire de l'écrit se sont complexifiées, l'enjeu étant de « comprendre la complexité des pratiques de l'écrit dans leurs diversités et leurs interrelations » (Barré-de-Miniac, 2004 : 7), ce qui inclut « en particulier dans les institutions éducatives, les formes de la constitution et de l'appropriation des savoirs, les techniques requises pour ce faire et la maîtrise des espaces graphiques, l'ensemble de ce que Goody nomme souvent une 'technologie de l'intellect' » (Chiss, 2008 : 171). Alors que les recherches francophones ont affiné la notion de littératie, les pays anglophones l'ont élargi : « Literacy includes the capacity to read, understand and critically appreciate various forms of communication (CIDREE)<sup>154</sup> » (CIDREE, cité in Chabanne, 2015 : 120). Le manifeste du New London group (1996), qui est à l'origine de l'élargissement de cette notion, considère, avec le contexte de la mondialisation, que chaque langue participe d'un système langagier plus vaste qui comprend, par exemple, le langage pictural, le solfège et les langages informatiques.

## M

**Multimodalité (littéracies multimodales)** : La pédagogie des multilittéracies fonde sa théorie sur la qualité multimodale des littéracies : « we spoke of the need to conceive meaning making as a form of design or active and dynamic transformation of the social world, and its contemporary forms increasingly multimodal, in which the linguistic, the visual, the audio, the gestural and the spatial modes of meaning were increasingly integrated in everyday media and cultural practices. »<sup>155</sup> (Cope et Kalantzis, 2009b : 166). Les littéracies multimodales désignent

---

<sup>154</sup> TDA : « La littéracie inclut les capacités à lire, à comprendre et à porter un regard critique sur de nombreuses formes de communication (CIDREE) » (Chabanne, 2015: 120).

<sup>155</sup> TDA : « nous avons parlé du besoin de concevoir la construction du sens comme une forme de design ou une transformation active et dynamique du monde social, et ses formes contemporaines de plus en plus multimodales,



un ensemble de compétences adapté à la compréhension et à la production de plusieurs langages. La théorie des multilittéracies part du principe que ces compétences émergent de la pratique successive et/ou simultanée des langages. En développant ainsi leurs compétences en littéracies multimodales, les apprenants génèrent des stratégies alternatives en compréhension et en production des langages.

## P

**Pédagogie des multilittéracies :** En publiant son manifeste sur la pédagogie des multilittéracies en 1996, le New London group, qui réunit des chercheurs anglais, états-uniens et australiens, fait paraître sa volonté d'anticiper les dynamiques sociales à venir, car, d'après eux, « literacy educators and students must see themselves as active participants in social change, as learners and students who can be active designers – makers – of social futures »<sup>156</sup> (Cazden & al., 1996 : 64). La pédagogie des multilittéracies fonde sa théorie sur une perception systémique, dynamique et complétive des langages, théorie nécessaire au développement de compétences en littéracies multimodales : « When developing the key ideas for a pedagogy of Multiliteracies a decade ago, we sought to replace static conceptions of representation such as 'grammar' or 'the literary canon' with a dynamic conception of representation as 'design'. The word 'design' has a fortuitous double meaning, simultaneously describing intrinsic structure or morphology, and the act of construction »<sup>157</sup> (Cope et Kalantzis, 2009b : 175). Le groupe de chercheurs décrit la pédagogie des multilittéracies comme une pédagogie qui « requires that the enormous role of agency in the meaning making process be recognised, and in that recognition, it seeks to create a more productive, relevant, innovative, creative and even perhaps emancipatory, pedagogy. Literacy teaching is not about skills and competence; it is aimed a

---

dans laquelle les modes de significations linguistiques, visuelles, audio, gestuelles et spatiales intégreraient progressivement les pratiques culturelles et médiatiques du quotidien. (Cope & Kalantzis, 2009 : 3).

<sup>156</sup> TDA : « Les professeurs et étudiants en littéracie doivent se voir comme d'actifs participants d'échanges sociaux, en tant qu'apprenants et étudiants qui peuvent devenir d'actifs designers – créateurs – des avenir sociaux » (Cazden & al., 1996 : 64).

<sup>157</sup> TDA : « En développant les idées clefs de la pédagogie des multilittéracies il y a dix ans, nous ne voulions pas remplacer les conceptions statiques des représentations telles que la 'grammaire', ou le 'modèle de la littéracie' par une conception dynamique des représentations comme le 'design'. Le terme 'design' possède un double sens fortuit : il décrit simultanément les structures intrinsèques ou la morphologie, et l'acte de construction. » (Cope & Kalantzis, 2009 : 10).

creating a kind of person, an active designer of meaning, with a sensibility open to differences, change and innovation. »<sup>158</sup> (Cope et Kalantzis, 2009 : 175).

## R

**Représentation** : Nous retenons pour la notion de *représentation* la définition donnée par Levinas dans son essai *Totalité et infini*, dans lequel le processus de représentation est entendu « comme le sens que le sujet représentant prête à un objet » (Levinas, 2012 : 130). Toutefois, nous acceptons également l'utilisation spécifique qu'en fait Dufrenne, en tant que philosophe en esthétique, pour qui « le signe écrit peut valoir pour un référent comme le représentant pictural vaut pour un représenté » (1976 : 225). Au sens de Dufrenne, la représentation désigne le processus de se re-présenter un objet visuel.

## T

**Translangagier (activités/tâches translangagières)** : Les mouvements translangagiers se réfèrent aux différents contacts possibles entre les langages : rapports d'inclusion, de substitution, d'emprunt. L'idéologie qui sous-tend la notion de *translangagier* fait prévaloir l'interdépendance des langages, idéologie que promeut le New London group à travers l'approche pédagogique des multilittéracies. Les activités et tâches translangagières incitent les apprenants à mettre en contact plusieurs langages afin d'accroître leur répertoire linguistique et de développer des compétences multimodales.

**Transculturel (pédagogie transculturelle)** : D'après Aden, « l'expérience historique met en évidence une triangulation : la séparation est multiculturelle, l'union est transculturelle, leur conjonction pose l'interculturel » (2008 : 12). L'adjectif *transculturel* désigne le contact fusionnel entre plusieurs cultures qui définit l'identité d'un objet ou d'une personne. La pédagogie transculturelle privilégie des activités, tâches et dispositifs pédagogiques mettant en évidence le caractère fusionnel et transversal des cultures. Le rôle de l'enseignant est

---

<sup>158</sup> TDA : « Une pédagogie des multilittéracies, en contraste, exige que le rôle immense de la capacité à agir dans le processus de fabrication du sens soit reconnue, et dans cette reconnaissance, qu'elle cherche à créer une pédagogie plus productive, pertinente, innovante, créative et peut-être même émancipatrice. L'enseignement de la littéracie ne concerne pas les capacités et les compétences ; il vise à créer un type de personne, un designer actif de la signification, avec une sensibilité ouverte sur les différences, le changement et l'innovation. » (Cope & Kalantzis, 2009 : 10)

d'encourager et de faciliter la circulation des savoirs entre les apprenants allophones dans les classes pluriculturelles.

## Index des noms

### A

Aden, 32, 34, 43, 44, 56, 63, 86, 128

### B

Bakhtine, 113  
Belkaïd, 105  
Benveniste, 21  
Bernard, 47, 49, 122, 125  
Berthoz, 38, 39, 41, 42, 44, 53, 67, 82, 124  
Blanchet, 67, 68  
Borgé, 11, 21, 33, 34, 48, 52, 55, 63, 79, 88, 186

### C

Cazden, 9, 18, 45, 52, 55, 127, 129  
Chabanne, 38, 40, 43, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54,  
58, 63, 78, 79, 93, 102, 111, 128  
Chiss, 59  
Conseil de l'Europe, 35  
Cope, 58, 59, 60, 98, 128, 129, 130

### D

Dufrenne, 39, 46, 67

### E

Elliott, 63

### G

Galisson, 105, 114, 127

Gefen, 44, 51, 53, 57, 75  
Genette, 75

### K

Kant, 11, 93

### L

Levinas, 41, 44, 67, 124, 130  
Livet, 44, 51

### P

Parayre, 50

### R

Ricoeur, 41, 124, 126

### S

Spaëth, 2, 47, 67, 105, 124, 127

### V

Villagordo, 47, 50  
Vion, 75  
Vischer, 11, 38

### Z

Zask, 40

## Table des annexes

ANNEXE 1 CONVENTION DE TRANSCRIPTION .....	134
ANNEXE 2 TRANSCRIPTION DE LA SEANCE DU 28 NOVEMBRE 2017 .....	135
ANNEXE 3 PRODUCTIONS ECRITES DE LA SEANCE DU 28 NOVEMBRE 2017.....	169
ANNEXE 4 PROGRAMME PREPARATOIRE A LA SENACE DU 28 NOVEMBRE 2017.....	181
ANNEXE 5 TABLEAUX DES COMPETENCES .....	182
ANNEXE 6 ILLUSTRATIONS .....	187

## Annexe 1

### Convention de transcription

La convention de transcription ci-dessous a été conçue par Violaine Bigot à partir des conventions de transcription proposées par Jo Arditty (*Parole en construction*, 1986) et des groupes de recherche IDAPE et DILTEC.

Elle sera utilisée pour la transcription de l'enregistrement de la séance du 28 novembre 2017.

<rires>	entre < > : description d'éléments du non verbal ou commentaire de type "méta".
bonjour <moins fort> la surprise j'aime la surprise < > installez-vous	le signe < > indique la fin de portée du commentaire méta lorsque celui-ci porte sur plusieurs mots. Ici, c'est "la surprise j'aime la surprise" qui a été prononcé avec une faible intensité.
des JEUX	les majuscules indiquent la mise en valeur d'une ou plusieurs syllabes par un accent d'intensité et/ou par une montée brusque de la hauteur éventuellement accompagnée(s) d'un allongement.
/	séparation entre deux groupes de souffle, exception faite des séparations indiquées par une flèche d'intonation () ou par une pause marquée (+).
+	pause (++ / +++ pauses plus longues). Pour les pauses longues (≥ 5 ") la durée est indiquée entre parenthèses.
↑	la courbe intonative du groupe rythmique est globalement montante.
↓	la courbe intonative du groupe rythmique est globalement descendante.
XXX	séquence inaudible, le nombre de X correspondant à peu près au nombre de syllabes.
[gest]	transcription phonétique
A : comme <u>ça</u> je A : <u>c'est</u> difficile	les mots soulignés indiquent la partie des énoncés qui se chevauchent.
P : depuis toujours= A : =oui oui	A enchaîne immédiatement, sans la moindre pause sur les paroles de P.
*towards*	emprunt à une langue autre que le français
AF ; AM AF1 ; AF2 ; AM1	apprenant féminin ou apprenant masculin non identifié apprenants féminins ou apprenants masculins non identifiés intervenant plusieurs fois de suite

## Annexe 2

### Transcription de la séance du 28 novembre 2017

La transcription proposée ci-dessous recouvre 2 heures 09 minutes de la séance du mardi novembre 2017, qui a duré au total 4 heures. Pour des raisons d'intelligibilité, nous respecterons la convention de transcription donnée en « Annexe 1 – convention de transcription », conçue par Violaine Bigot, enseignante-chercheure à Paris III – Sorbonne Nouvelle.

Afin de faciliter la lisibilité et le repérage, la transcription a été divisée en sept interactions correspondant à sept activités/tâches distinctes. Elles seront précédées d'une ou deux phrases décrivant la situation de communication concernée.

Les trois colonnes désignent (1) les tours de paroles, (2) les appellations des différents intervenants et (3) les paroles émises. Par respect de l'anonymat des apprenants, nous avons choisi de remplacer leur prénom par d'autres prénoms. Les apprenants non-identifiés sont appelés AM pour apprenant masculin et AF pour apprenant féminin. Les numéros adjoints correspondent à plusieurs interventions suivies par un même apprenant non-identifié.

#### Interaction 1

Les apprenants ont pour consigne de discuter de l'exposition « Gauguin l'Alchimiste » qu'ils ont vu la veille. AM 1 qui n'a pu y assister interroge ses pairs.

- |   |      |  |
|---|------|--|
| 1 | AM 1 | Vous présentez beaucoup ↑  |
| 2 | AM 2 | On a vu beaucoup de tableaux + <u>oui</u> ↑ et je ne me rappelle combien ↓               |
| 3 | AF   | <u>Oui</u> ↓   |
| 4 | AF   | C'était / C'était quatre salles  |
| 5 | AM 2 | Tu peux demander   |
| 6 | AF   | Combien de tableaux ↑  |
| 7 | AF   | Combien de tableaux ↑  |
| 8 | AM 1 | Non tu + quels tableaux / le guide / vous euh : il euh : ++ il vous présenter pour [plu] |
| 9 | AF   | Ah ↑ le plus le peinture le plus connu ↑   |

- 10 AM 2 Oui ↓
- 11 AF Je pense que c'est c'était en dernière euh : c'est le / peinture tahiti + avec des couleurs bizarres et tout ça ↓ je pense que c'est le plus connu
- 12 AF Après/
- 13 AF Quoi ↑
- 14 AF Parce que la première la=
- 15 AM 2 =Avec les chiens :: ↑
- 16 AF Oui ↑ oui ↑ oui ↑ oui
- 17 AM 2 Orange ↑ [rires]
- 18 AF Oui ↑
- 19 AF Oui ↑
- 20 AF C'est le plus connu de tous ↓ [rire de tous]
- 21 AF Et le sculpture ↑ c'était comme une peinture / mais le sculpture le guide il dit que c'est il est + hum il est respecté ses peintures / pour lui c'est plus important ses peintures + ses peintures avec gravure de FEMME(s) avec les les oh ↑ ah ↑ même ++ [montre sur le téléphone] ICI [rires] ça c'est la peinture / ça mais c'est le même gravure [rires]
- 22 AF Ah oui mais / qu'il avait fait refaire / ce qui s'est passé c'est que / il : collait + des images + des peintures qu'il avait fait / il a=
- 23 AM 2 =en bretagne↓
- 24 AF Il a refait dans un autre tableau=
- 25 AF =Il a fait un collage ↓
- 26 AF Dans cette image il avait fait avec une femme de tahiti / et puis il a refait avec une femme \*blanc\* et ; avec les cheveux XX=
- 27 AF Oui =oui En plus il les fait en sculpture + sculpture de bois et :: les vases + hum : mais les vases il
- 28 AM 1 Mais les sculptures et=
- 29 AF =il fait un vase pour le revendre / parce qu'il a pas d'argent / et le vase il / il étudie avec son prof euh : j'ai oublié le nom
- 30 AF Pissaro ↑
- 32 AF En fait en fonction de chaque étape de sa vie il a fait en fonction XX
- 33 AF Pissaro ↑
- AF XXX
- 34 AM 2 Pour le
- 35 AF C'était dans le première salle c'était un grand vase
- 36 AF XX de sa vie il avait fait différentes peintures par XX et avant il travaillait dans la bourse / donc il gagnait : sa vie bien ↓



- 37 Plusieurs Oui oui oui ↓
- 38 AF Mais et puis il a choisi l'art / et il gagnait RIEN parce que les gens n'aimaient pas son travail donc il est parti en Bretagne / en Bretagne / et là il a fait plein de peintures / c'était les premières peintures qu'il a fait + donc euh : là c'était différent ↓ et puis il est parti à Tahiti donc il a commencé à mélanger ↓
- 39 AF Oui
- 40 AF les peintures de Tahiti avec quelques peintures de la Bretagne=
- 41 AM 2 Il a =Il a utilisé les mêmes sujets qu'il a vu en Bretagne ↓ mais à Tahiti ↓ et il a changé les les/
- 42 AF La couleur de la [plo] (plage ?)
- 43 AM 2 La couleur de la [plo] mais c'était le même le sujet / qu'il a déjà XX
- 44 AF Mais le tableau
- 45 AF A cause que ça il y avait pas beaucoup de modèle donc euh : pour pour rappeler il écrit / les mêmes femmes ↑ mais différentes couleurs ↓
- 46 AF Il n'avait pas d'argent / personne ne voulait de lui :: il était XX la mer
- 47 AF Il était [alkulik] ↓
- 48 AM 1 Il était connu ou pas dans sa vie ↑
- 49 Plusieurs Non
- 50 AF Et après l'accident de de de sa jambe / [morf] / [morf] comment on dit alcoolique ↓ et ↑ [morfokolik] ↓
- 51 AM 1 Addict à la morphine [rire]
- 52 AF En fait / il avait travaillé avec les impressionnistes + et ils ont travaillé ensemble parce qu'en fait / ils sont un mouvement d'artistique / qui s'oppose à l'art académique donc euh : il ne voulait pas devenir plus connu quoi /sinon=
- 53 Plusieurs Oui oui
- 54 AF Et il pense qu'il doit quitter la France de devenir un VRAI artiste + c'est pourquoi il :
- 55 AF Parce que / je pense que c'est vrai ou pas ↑ qu'il n'aime pas ↓ l'exp / expressionnisme ↑ et : pour ça / et pour ça il a déménagé pour euh : + pour euh : ouvrir quelque chose euh : autre ↓

- 56 AF En fait c'est qu'[E1] : aimait bien le / l'art exotique / parce que il : il avait vécu au pérou + il avait : j'imagine que quand il était petit il avait vu plein de choses ↓ donc il ne se sentait pas du tout / européen ↑ donc euh : il voulait / emmener quelque chose + de l'art / précolombien ↑ de l'art euh : inca / mais ↑ dans ce moment-là ↓ pour les gens ça c'étaient les monstres ↓ et c'était de l'art de l'époque là-bas : au pérou / donc il avait COpié / je pense / parce qu'il a copié tout [rire] il a pas en fait / c'était pas + c'était pas original justement + il a refait + les choses qu'il avait vu + là-bas ↓ mais dans ce moment-là ↓ ici / les gens il les trouve très fermé / il disait que ça c'est moche ↑ ça c'est laid ↑ ça c'est pas de l'art ↑
- 57 AF Et il fait pérou / le : le vase de forme tête + bizarre et moche + et : c'était en pérou ↑ c'était en pérou ↑ quand il a fait les vases ::
- 58 AM 2 Je pense que / qu'il a fait ses vases ici ↓ à paris ↓ parce que les fleurs étaient à Paris ↓ seulement ↓
- 59 AF Non mais / non c'était après / le ++ le vase de / avec les visages il l'a fait aussi à paris ça
- 60 AM 2 Il l'a vu à paris et il l'a fait à paris ↓
- 61 AF Non mais il l'a fait à paris / c'est ça parce qu'il avait pas=
- 62 AF =Parce qu'il y avait pas de souffre
- 63 AF XX
- 64 AF Mais il y avait l'influence hispanique + c'était + c'était pas la monstruosité sinon :: c'est fait je sais pas comment ↓

## Interaction 2

L'enseignante annonce les objectifs syntaxiques et lexicaux de la séance.

- 1 Enseignante On va prendre la deuxième feuille ↓ [...] le bonheur ↑ la joie ↓ + j'ai été ravi de voir cette exposition ↓ j'ai été émerveillé par cette exposition ↓ [...] essayez d'imaginer ↑ + j'ai été émerveillé par cette exposition ↓ + est-ce qu'on peut dire autre chose ↑ l'étonnement ↓ la surprise ↑ vous allez écrire une phrase + pour le bonheur / la joie ↑ l'étonnement la surprise / le choc la tristesse / ou l'intérêt + vous allez choisir ↑ les sentiments ↓ vous allez choisir ↑ les sentiments ↓ qui correspondent à l'expérience que vous avez faite + et vous allez écrire une phrase + si c'était l'intérêt la tristesse bon + euh : Sofia bon / vous imaginez hein [rires] ++ donc on travaille sur / ce que vous vous avez ressenti / ce que le guide vous a dit / et après ce que vous avez ressenti ↓
- 2 [...] ↓
- 3 Enseignante Bon ↓ alors une fois que vous avez exprimé une ou deux choses :: + comment vous avez / la manière dont vous avez REÇU cette exposition ↑

++ tout le monde voit les structures ↑ j'ai été impressionné par l'exposition :: j'ai été CHOQUÉ par certains tableaux :

- 4 [...] ↓
- 5 Enseignante Qu'est-ce que vous avez vraiment ressenti ↓ oui quel est l'émotion le sentiment que vous pourriez choisir là ↓ + le bonheur / la joie / le : la surprise / le choc / l'intérêt ↑
- 6 AF La tristesse ↓
- 7 Enseignante La tristesse ↑

### Interaction 3

Cette activité vise à simuler une rencontre fortuite dans la rue entre deux apprenants ainsi qu'une discussion autour de l'exposition « Gauguin l'Alchimiste ».

- 1 Enseignante Alors : on va faire une petite performance ↓ avec les structures que / l'on vient de voir ↓ je vais donner un exemple / on va demander à Hussein et à Bo de venir + Hussein et Bo venez + [les deux apprenants se lèvent et vont rejoindre l'enseignante au milieu de la salle] + bon / alors / l'idée c'est qu'on se promène dans la rue ↓ je me promène dans la rue ↓ et par hasard :: je vois Hussein et je vois Bo / le lendemain de l'exposition + bonjour Hussein ↑
- 2 Hussein et Bo Bonjour madame ↓
- 3 Enseignante Bonjour Bo ↑ alors ↑ cette exposition de gauguin ↑
- 4 Bo oui c'était bien ↑ je voudrais quand même XXX
- 5 Enseignante Hussein ↑ qu'en avez-vous pensé ↑
- 6 Hussein Oui : c'était très intéressant mais : il y a des choses un peu / bizarres pour moi
- 7 Enseignante Ah bon ↑
- 8 Hussein Ba oui ↓
- 9 Enseignante Par exemple ↑
- 10 Hussein Par exemple / qu : quand le guide nous a expliqué que GAUGUIN + il a choisi + il a / il a choisi tahiti / parce qu'il a pensé que / à tahiti les femmes sont plus attrayants
- 11 Enseignante Sont plus belle ou ↑
- 12 Hussein Plus attrayants ↓
- 13 Enseignante Plus ACCUEILLANTE qu'ailleurs ↑ les femmes sont accueillantes à tahiti=
- 14 Hussein =oui oui=

- 15 Enseignante =enfin ↑ ETAIENT accueillantes ↑ selon gauguin ↓
- 16 Hussein Oui ↓
- 17 Enseignante Et ça / vous trouvez ça bizarre ↑
- 18 Hussein Oui c'est bizarre ↓ mais ↑ il était / il a été déçu / quand / il est allé à tahiti + les les femmes étaient pas / n'étaient pas accueillantes=
- 19 Enseignante =n'étaient pas aussi accueillantes ↑ il avait PENSÉ que les femmes SERAIENT accueillantes ↓ mais au fond elles ne l'étaient pas + et Bo ↑ qu'est-ce que vous avez pensé ↑
- 20 Bo Moi / je me suis [joki] par le mixage de couleurs
- 21 Enseignante J'ai été ↑
- 22 Bo Choquée
- 23 Enseignante Choquée
- 24 Bo Par la couleur ↓
- 25 Enseignante Par l'usage des couleurs ↓
- 26 Bo Par l'usage des couleurs ↓
- 27 Enseignante Ah oui ↑ expliquez ↑
- 28 Bo Parce que / euh : / il avait / il avait utilisé des couleurs + contraste /comment ça s'appelle ↑ comme le rouge / et le vert
- 29 Enseignante Complémentaires ↑
- 30 Bo Complémentaire oui ↓
- 31 Enseignante Il a utilisé des couleurs complémentaires↑
- 32 Bo Et aussi euh : je me suis sen=
- 33 Enseignante =senTIE=
- 34 Bo =Triste=
- 35 Enseignante =Triste ↑
- 36 Bo Parce que dans dans cette peinture / il n'y a pas de [suri] / pas de [suri]=
- 37 Enseignante =il n'y a pas de sourire ↓ vous trouvez ↑ enfin voilà + les per / personnes qu'il a peintes / ne sourient pas ↓

## Interaction 4

Les apprenants circulent librement dans la salle. Au signal de l'enseignante, les apprenants s'arrêtent et discutent de l'exposition « Gauguin l'Alchimiste ».

- 1 Enseignante Bon alors tout le monde va se mettre debout ↓ + vous vous êtes est dans la rue : / vous rencontrer / hop on est debout ↑ tout le monde est debout ↑ tout le monde ↓
- 2 Plusieurs Tout le monde ↑ [déplacements, bruits de chaises]
- 3 Enseignante [brouhaha inintelligible]
- 4 AF nooon
- 5 Enseignante Siii ↑ ++ on marche / et toi / qu'en as-tu pensé ↑ alors Hussein / Sofia / Stefany / vous posez aussi des questions ↓ vous posez des questions à vos camarades ↓ est-ce que ça va ↑ on marche / on marche / on se détend + on marche ++ on prend de l'espace ++
- 6 Hussein XX musée gauguin
- 7 AM Tu tu n'aimes pas ↑
- 8 Hussein Moi je n'aime pas / du tout / par exemple / il a accepté de se / ce mariage avec une fille qui euh : qui a quatorze ans ↑
- 9 [Brouhaha inintelligible]
- 10 Hussein Ouais
- 11 AM Et le guide il était sympa ↑
- 12 Hussein Oui / le guide / il était très sympa / très bien
- 13 [brouhaha inintelligible]
- 14 AM Et à l'exposition il y avait beaucoup de monde ↑
- 15 Hussein Oui / il y avait pas mal de monde ↓
- 16 [Brouhaha inintelligible]
- 17 Enseignante On arrête / attendez ↑ on arrête ↑ euh n + on arrête ↑ on va se concentrer Juan maintenant sur / un ou deux / des duos alors allons-y + Valentina et Shadera + continuez de parler ↑ on vous écoute ↓
- 18 AF Non non non  
Valentina ou  
Shadera
- 19 Enseignante Continuez alors / qu'est-ce que vous étiez en train de dire Shadera ↑ + Qu'est-ce que vous disiez ↑
- 20 Shadera Bon juste euh :
- 21 Enseignante On écoute maintenant ↓
- 22 Shadera Valentina m'a dit + m'a dit que + elle était étonnée pour
- 23 Enseignante Etonnée ↑
- 24 Shadera PAR oui ↓ par l'exposition euh : surtout par l'histoire de gauguin comme un homme
- 25 Enseignante L'histoire PERSONnelle de gauguin ↓

- 26 Shadera Personnelle oui euh : moi je : suis d'accord / d'avec elle / j'étais étonnée aussi ↓ euh par les IDEES que / gauguin / avait / de le : [Kolonism]
- 27 Enseignante ses idées coloniales ↑ entre guillemets de colon
- 28 Shadera Ses idées de : colon étonnée / et par aussi + par euh : son rêve de : d'aller de voyager / en pays / plus sauvage ↑
- 29 Enseignante Plus sauvage ↓
- 30 Shadera Pour [se] inspirer=
- 31 Enseignante =Pour son inspiration=
- 32 Shadera =Pour son inspiration
- 33 Enseignante Oui mais / c'est / est-ce que l'homme et l'artiste / pour vous / c'est la même chose ↑
- 34 Valentina Hum non=
- 35 Enseignante =Alors Valentina défendez votre point de vue ↑
- 36 Valentina Non parce que / c'est juste c'est juste une chose très personnelle / parce que ça passe dans tous les arTs / [de] / pour / pour pouvoir séparer euh : / la personne de l'artiste / ses idées / ses idéologies / et la manière qu'il est fait son arT ↓ donc pour moi c'est / avant [de] j'ai visité ses des je connais des=
- 37 Enseignante =Avant de voir cette exposition ↓
- 38 Valentina =De voir cette exposition ↓ je ne connais pas très bien l'art de gauguin ↓ il ça m'a étonné beaucoup / parce que + il / non seulement fait la peinture / sinon il était / céramiste ↑ il était=
- 39 Enseignante =Il était céramiste ↑
- 40 Valentina Comment ça s'appelle quand=
- 41 Plusieurs =graphiste
- 42 Enseignante Oui mais il est aussi sculpteur ↑
- 43 Plusieurs [sculptor] ↑ graphiste ↑
- 44 Valentina Et je ne sais PAS / autre chose + [rire] et je suis très étonnée aussi parce [que] / je ne comprends pas quelle est / la relation entre lui / et sa mère + parce que c'est fliora flora tristan + et c'est une femme féministe ↑ et donc ça m'a fait \*que\*=
- 45 AF =Que tu connais déjà avant l'expo
- 46 Valentina Oui
- 47 XX
- 48 Enseignante Sa mère ↑ DONC tout le monde est d'accord ↑ vous avez été choqués : ou étonnés ↑
- 49 AF3 Mais moi je n'ai pas compris pourquoi tu as été choquée ↑
- 50 Valentina Pas choquée ↓
- 51 Enseignante Oui ↑

- 52 Valentina Etonnée ↓
- 53 AF3 Que sa mère était féministe / oui=
- 54 Valentina =No et je ne comprends pas ↑ et : parce que je ne connais pas la relation entre lui sa mère ↓ donc ça a influencé / ou pas / ou pourquoi / il a décidé de s'inspirer beaucoup avec les femmes parce que
- 55 Enseignante Il a été inspiré ↑=
- 56 plusieurs =par les femmes
- 57 Valentina La figure [de] les femmes est très présente dans son art ↓
- 58 Enseignante Dans son art ↑
- 59 AF Mais c'est parce qu'il a perdu / sa mère / très jeune ↓
- 60 Enseignante Oui alors / mais là vous faites / là vous voyez la vie privée ↓ mais Laura vous ↑ quel est votre point de vue ↑
- 61 Laura En fait je suis + j'ai été touchée aussi intéressée=
- 62 Enseignante =J'ai été intéressée ↑
- 63 Laura =Par son histoire personnelle + parce que + parce que + l'art / on aime / on aime pas + ça c'est relatif + mais je suis intéressée aussi par son + il était vraiment convaincu en ce qu'il faisait=
- 64 Enseignante =Il était vraiment convaincu de ce qu'il faisait=
- 65 Laura =Parce que il était hum : jamais accepté / pendant sa : pendant sa vie / même il a continué a continué à réaliser / même si il n'avait pas d'argent même s'il a perdu sa famille / ou a laissé sa famille / mais même si il a laissé son travail ↓ euh : parce que je ne sais pas / il était obsédé par / par / par son idée / par ses idéologies=
- 66 Enseignante =Il était obsédé par ses idées de création ↓ =
- 67 Lina =Aussi j'ai trouve que + qu'il était obsédé par trouver ses racines=
- 68 Enseignante =Pour trouver ses racines ↑=
- 69 Lina =Pour trouver ses racines exotiques / parce qu'il est de la culture occidentale mais moi j'avais pas compris qu'est-ce que ça veut dire + si c'est être occidental ou pas=
- 70 Enseignante =J'avais pas compris + qu'est-ce que ça veut dire d'être occidental + j'avais pas compris / ce / que / cela / veut dire d'être occidental + bon c'est bien Lina + d'autres réactions ↑ d'autres réactions ↑ Non personne ↑
- 71 AF Je suis d'accord / d'accord / oui parce que on peut : voir [e] son amour pour l'arT / et : les petits détails + j'ai trouvé même / comme la trait de chez lui à tahiti / c'est taillé sculpté pour lui-même + [e] tous les traits il y a les sculptures aussi + dans les petits détails ↓

## Interaction 5

Cette activité consiste à exprimer les émotions et sentiments ressentis pendant l'exposition à l'aide de gestes et d'expressions de visage.

- 1 Enseignante Ouais ok / alors on va continuer quelqu'un s'assoit sur une chaise + [bruits de chaise] + quelqu'un qui ne s'est pas du tout exprimé + euh : Ming / venez vous asseoir / euh : alors Ming + vous allez nous faire des gestes / ou des expressions du visage / et on va deviner ce que Ming a ressenti ↓ allez-y Ming + faites des gestes ou des expressions du visage : ++ euh : mais attendez / mettez-vous plus là parce que la caméra / ce serait bien oui + alors Ming se met là mais nous on va tourner autour de Ming ++ bon vous vous mettez plus là ++ donc ceux qui sont derrière / venez voir le visage de Ming ↓ et les gestes ↑ et vous devez TRADUIRE : de manière VERBALE / les gestes et les expressions de Ming + allez-y Ming +++ alors Ming à votre avis ↑
- 2 AF4 Elle est concentrée=
- 3 Enseignante =Elle a été ↑=
- 4 AF4 =Concentrée
- 5 AF intéressée
- 6 Enseignante Intéressée ↑ Vous avez dit intéressée ↑
- 7 AF Elle s'est concentrée
- 8 Enseignante Elle s'est CONCENTREE ↑ quoi d'autres ↑ Ming était
- 9 AF5 Intéressée inspirée par
- 10 Enseignante INSPIREE ↑ faite-moi une phrase / inspirée ↑
- 11 AF5 Elle est inspirée=
- 12 Enseignante =Elle est inspirée ↑
- 13 AF5 Elle est inspirée par euh :
- 14 Enseignante Par le travail ↑
- 15 AF La tête ↑ [rire]
- 16 AF5 Par plus : + plus bleu que le XX de l'enseignante [rires]



- 17 Enseignante Elle était inspirée par le tableau de l'enseignante ↑
- 18 AF Non non non par le [blug] ↓
- 19 Enseignante Par le blog artistique de l'enseignante / oui ↓ sur gauguin / oui ↓ elle a été inspirée + quoi d'autres ↑ allez-y / loulou faites-nous quelques petits gestes / d'autres / d'autres gestes / d'autres expressions
- 20 Ming Euh je suis assise sur une chaise et euh : je me distingue + et je lis le blog de artiste de l'enseignante ↓
- 21 Enseignante Oui ce que j'aurais voulu c'est que vous exprimiez vos RÉACTIONS par rapport à l'exposition que vous avez vu ↓
- 22 Ming Contente + oui je suis contente et j'ai intéressée par ce=
- 23 Enseignante =Oui mais il faut pas nous le dire ↑ il faut faire le gestes et nous + on devine mais c'est pas grave ↑ c'est pas grave Ming ↑ allons-y avec vous ↑
- 24 En chœur Hussein ouais ↑ [brouhaha] allez Hussein ↑ [applaudissements] allez Hussein ↑ [applaudissements] bravo XX
- 25 Enseignante Allez-y XX
- 26 Plusieurs en écho Choqué + choqué + Il est choqué + non il est surprise + étonné
- 27 Enseignante Oui mais faite-moi toute la structure + elle a été ↑ choquée ↓
- 28 Plusieurs Elle a été elle a été
- 29 Enseignante Par les tableaux de gauguin ↓ [rires] elle avait peur ↑
- 30 AF6 Non
- 31 Enseignante Elle a eu peur en voyant les œuvres de gauguin ↑
- 32 Plusieurs Non [rires]
- 33 Enseignante D'autres ↑ d'autres impressions ↑
- 34 AF +++ Elle était triste
- 35 Plusieurs Ennuyée + elle était ennuyée + elle s'ennuyait=
- 36 Enseignante =Elle a été fatiguée ↑
- 37 Plusieurs Fatiguée=
- 38 Enseignante =Par les commentaires du guide [rires]

- 39 AF6 Par les camarades
- 40 Enseignante Elle a été fatiguée par ses camarades ↑ non ↓
- 41 AF6 Non j'étais fatiguée pour marcher
- 42 Enseignante De marcher ↑
- 43 AF6 De le guide ↓ la visite euh : ça a duré [quelqu'un lui souffle le mot « duré », inaudible sur l'enregistrement] / merci / une heure et demie ↓
- 44 Enseignante c'était trop ↓ donc ça vous a fatiguée XX ça vous a fatiguée ↓
- 45 AF6 D'être tranquille pas pas ↑ par la visite par le guidage mais=
- 46 Enseignante =Et de ne pas manger ↓
- 47 AF6 Oui
- 48 Enseignante Oui / et quand vous dites / j'ai été choquée ↑ ba : expliquez + j'ai été choquée par quoi ↓
- 49 AF6 Euh : ++ J'ai été choquée / de savoir euh : + que : que le plus / que la majorité de ses de son tableau était : dans sa [meziš] + dans sa propre [meziš] + c'était c'est / \*que\* c'est lui qui l'a créé / des tableaux / qu'il n'a pas / qu'il n'avait pas de modèles pour faire les tableaux / c'est lui qui l'a rêvé=
- 50 Enseignante =Son monde imaginaire vous a choqué ↓ choqué ↓ mais choqué ↑ ça peut être négatif / c'est positif ↑ ou c'est négatif ↑
- 51 AF Etonnée ↑
- 52 AF6 Ouais c'était : étonnée ↑ ouais / je pense [plus bas] / parce que moi je me suis dit / c'est une bonne chose de savoir ça / sinon il avait beaucoup de femmes qu'il est resté + dans ces positions je pense=
- 53 Enseignante =Mais vous êtes obsédés par sa vie privée vraiment alors Julia allez-y + Julia alors allez-y
- 54 Plusieurs Obsédés [rire]
- 55 Plusieurs Julia ↑
- 56 Enseignante Alors Julia ↓
- 57 Plusieurs [rires] Julia ↓ Julia ↓ [Julia s'assoit]
- 58 Plusieurs [rires] Ennuyée ennuyée elle était ennuyée=
- 59 Enseignante =ennuyée par les par la visite ↑

- 60 Julia Par la visite par le guide
- 61 Sofia XXX
- 62 Enseignante Ah très bien ↑ Hussein ↑ vous avez été mélancolique en voyant les tableaux de gauguin ↑
- 63 Julia Triste oui ↑ oui ↑ parce que c'était surprenant ↓
- 64 Enseignante Surprenant ↑
- 65 Julia Un artiste qui n'était pas du tout [tkrie] beaucoup de choses + oui j'étais étonnée / mais : c'est pas un [tipø] d'art / que j'aime beaucoup + c'est pas : =
- 66 Enseignante =Ce n'est pas mon style=
- 67 Julia =C'est pas mon style=
- 68 Enseignante =De peinture / de :
- 69 Julia ce n'est pas un art que j'ai envie d'acheter + ni que quelqu'un pour / offrir / donc / en cadeau
- 70 [rire]

## Interaction 6

Pendant cette interaction, l'enseignante montre aux apprenants le tableau *La Ronde des petites Bretonnes* de Paul Gauguin<sup>159</sup>. Après visionnage, les apprenants doivent le reproduire *in absentia* en créant une série de tableaux vivants.

- 1 Enseignante Bon / alors / on va maintenant passer à autre chose ++ je vous montre un tableau / un tableau de gauguin [manipulation du matériel. Les étudiants se rassoient.] bon alors je vous montre un tableau ++ [bruits de chaises. Tout le monde se rassoit] ++ est-ce que vous reconnaissez ce tableau ↑ + [problème d'image]+ est-ce que vous vous souvenez de ce tableau ↑
- 2 Plusieurs Oui

---

<sup>159</sup> Cf. Annexe 6

- 3 Plusieurs La ronde des petites [br̥ɔ̃tone]
- 4 Enseignante Qu'est-ce que le guide + est-ce que le guide / vous a parlé de ce tableau ↑
- 5 Plusieurs oui
- 6 AF Van gogh théo théo van gogh [chanté]
- 7 Enseignante Qu'a dit le guide
- 8 Valentina [e :] c'est un tableau un peu / bizarre / parce [e] dans le tableau il n'y a pas les \*como\* la pers=
- 9 X2 étudiants =La perspective
- 10 Valentina Comme la perspective=
- 11 AF =De profondeur
- 12 Enseignante Oui / alors / le guide a dit que ↑ allons-y ↑ Valentina ↓
- 13 Valentina Oui il y a différents éléments=
- 14 Enseignante =Le guide a dit
- 15 Plusieurs  
dont Le guide a dit que=  
Valentina
- 16 Enseignante =Le guide a dit que
- 17 Valentina Il y avait des différents éléments / et dans la peinture \*que\* on peut : + qu'on peut [distɛ̃g] c'est la première chose / c'est la perspective / et :: la deuxième chose + c'est \*que\* : il a / gauguin / il avait fait à différents moments=
- 18 AF7 =Oui c'était un petit peu de collage :
- 19 Enseignante Alors / qu'est-ce que le guide a expliqué ↑
- 20 AF7 Il a expliqué que c'était \*una\* arT / avec collage ↓
- 21 Enseignante Avec des collages ↓
- 22 AF7 Avec des collages + et il y avait + et gauguin il y a XX fait XX de chien petit + par rapport le + les filles + les enfants=
- 23 Enseignante =Les enfants + donc / elle a expliqué que + il avait peint le chien + de manière beaucoup plus petite + que les filles
- 24 AF7 et AF Plus petite oui

- 25 Enseignante Très bien + est-ce qu'elle a expliqué autre chose ↑
- 26 Juan Oui
- 27 Enseignante Ah IV. / oui excusez-moi
- 28 Juan Le guide nous a expliqué que : / ce tableau il euh : gauguin a peint le tableau et après il a peint / les filles / et après il a=
- 29 AF8 =Oui de différents moments
- 30 Juan à différents moments
- 31 AF8 A différents moments oui + peut-être que les filles ne sont pas dans / cet / cet lieu ↑ parce que c'est c'est des filles [breten] ↑ [breten] ↑
- 32 Plusieurs bretonnes
- 33 Enseignante Des bretonnes ↑
- 34 AF8 Des bretonnes + Mais le lieu c'est pas +
- 35 AM C'est différent ↑
- 36 AF8 C'est différent
- 37 Enseignante Ah d'accord ↓
- 38 AF En plus le guide a dit qu'il utilisait le collage / comme une technique / artistique / donc + il prit il a pris beaucoup des éléments et construit après tous les tableaux ↓
- 39 Enseignant D'accord bon tout le monde voit le tableau ↑ je vais tester votre mémoire ↓ oui Paula ↑ vous voulez dire quelque chose ↑
- 40 Paula Oui euh : ce tableau il l'a fait a : avant son premier voyage à tahiti + et il y a un [aut] tableau \*que\* + après + son premier voyage à tahiti / les couleurs a changé + il a commencé à jouer + avec les couleurs + parce que dans ce tableau les couleurs sont euh : noires
- 41 Plusieurs Sombres
- 42 Enseignante Sombre + enfin sombre oui et non
- 43 Paula Après de son voyage à tahiti / il a / a changé les couleurs ↑ il a choisi / les couleurs plus [bi] vivant ↓
- 44 Enseignante Ça y est tout le monde a / a bien regardé le tableau ↑
- 45 Plusieurs Oui

- 46 Enseignante Çà va ↑ encore une minute + mémorisez bien hein + oui ↑
- 47 AF Le guide a dit que / ce tableau à / à théo van gogh a acheté ce tableau
- 48 Enseignante Que van gogh avait acheté ce tableau ↑ il a dit que van gogh + l'autre / le peintre van gogh avait acheté ce tableau ↑
- 49 Plusieurs Non théo van gogh
- 50 Enseignante Ah théo van gogh ↓ pas le peintre le frère ↑ le frère de vincent + théo ↓
- 51 Plusieurs Le frère de vincent
- 52 AM Il a pas acheté il a vendu
- 53 AF Le frère de van gogh a / vendu ce tableau ↓
- 54 AF Et l'argent c'était pour XX pour van gogh pour étudier avec lui ↓
- 55 AF \*Al sur\* de la France
- 56 Enseignante Au SUD de la France ↓ bon / tout le monde a bien vu le tableau ↑ ça va ↑ tout le monde a bien mémorisé ↑ ++ tout le monde a bien mémorisé ↑
- 57 AM Çà c'était un village en normandie ↓
- 58 Enseignante Alors c'était pas un village en normandie ↓ parce que ce sont des petites bretonnes ↓ c'était en ↑
- 59 Plusieurs En bretonne en bretagne
- 60 Enseignante En bretagne ↓
- 61 AF Non MAIS euh : c'est non ↓ hé on ne sait pas si c'est=
- 62 AM =Le guide nous a dit que c'était à pont [abël]=
- 63 Enseignante =Que c'était à pont-aven + c'était d'ailleurs la période de pont-aven de gauguin ↓ tout le monde a bien mémorisé le tableau ↑
- 64 Plusieurs Oui [rires]
- 65 Enseignante Alors on va voir / je teste ++ ça va ↑ ça va ↑ vous avez bien mémorisé les personnages ↑ mémorisez bien les personnages ↓ ++ ok ++ donc vous vous mettez par groupe de trois + et vous allez RECONSTITUEZ le tableau vivant + c'est-à-dire que vous reconstituez le tableau vivant + par groupe de trois + reconstituez + alors attendez + alors d'abord sur vos chaises entre vous + Olga vous vous mettez là + par groupe de trois + chacun + chacune doit reproduire + vous négociez le tableau vivant + et après on va le faire + mais d'abord discutez ↓ comment est-ce que vous vous placez ↑ [Brouhaha. Bruits de chaises.]

- 66 AF On le fait ↑
- 67 Enseignante Bon on reconstitue le tableau + il va falloir négocier + où est-ce qu'on se met devant derrière ↑ ne regardez pas sur vos téléphones ↑
- 68 [...] ↓
- 69 AF On doit décrire quelque chose ↑
- 70 AF Oui on doit ↓
- 71 AF C'est que / c'était comme ça c'est :
- 72 AF Non + ça descend complètement ouais ouais
- 73 Enseignante Mettez-vous debout comme vous voulez hein ↑ pour bien faire les gestes ↓
- 74 AF Oui parce que c'était dans les deux sens ↓
- 75 AC. Parce que l'on ne voyait aucun visage ↑ les visages devaient être tournés
- 76 AF Oui c'est à toi devant + il faut être derrière complètement / ou on ne voit pas son visage / et moi je suis devant tu restes comme ça + à part si tu veux changer
- 77 AC. Et par contre au niveau des bras / il y a une descente + ils ne sont pas tous au même niveau ↓
- 78 AF Ah on peut dire + on peut faire ça à cette hauteur
- 79 AC. La personne qui était derrière / avait les bras qui étaient plus hauts / que les bras qui étaient devant ↓
- 80 AF Oui tu dois être devant + parce que plus petite ↓ [rires] oui ça va être ça + oui et toi + tu dois être derrière + non + toi ↑ tu tiens le ah mais je c'est l'autre sens de ça toi ↑ non comme ça / comme ça / comme ça ++ euh : non ici il y a pas de / il y a pas de personne / et là il y a le petit chien [rires] il y a le petit chat euh : le petit chien ↓
- 81 Enseignante Tout le monde observe ↑ alors allez-y ↑ première proposition ↓ voilà première proposition ↓ + euh expression du visage + est-ce que vous êtes tous d'accord ↑
- 82 AF Non ↓ le visage euh :
- 83 Enseignante Qu'est-ce qui ne va pas ↑ vous imaginez que vous êtes gauguin ↓ + est-ce que vous êtes d'accord avec eux ↑
- 84 AF9 Non les positions de les pieds ↓ la main ↓
- 85 Enseignante Les positions ↑

- 86 AF9 Les positions de les pieds ↓ et des mains ↓
- 87 Enseignante Oui et ↑ les mains ↑ comment sont les mains ↑
- 88 AF Les mains les mains Valentina Shadera oui
- 89 AF Et c'est où la perspective ↑
- 90 AF XX et la tête aussi ↓
- 91 Enseignante Qu'est-ce qui ne va pas avec la tête ↑
- 92 AF Il y a une expression triste ↓
- 93 AF Elle a non les la XX
- 94 AM Le regard
- 95 Enseignante Qu'est-ce qu'elles ont dans le regard ↑
- 96 AF Perspective ou euh
- 97 Enseignante Il manque une perspective ↑
- 98 AF Oui ↓ parce que la première fois ↓ on [pua] à : droite / de sa tête / non à gauche ↑
- 99 AF Non la deuxième
- 100 AF à gauche de sa tête ↓
- 101 Enseignante Donc venez voir XX [rire] XX
- 102 AF Oui allons-y ↑
- 103 AF Ah non ↑
- 104 Enseignante Allons voir
- 105 [Positionnement. Brouhaha.]
- 106 Enseignante Ça ↑ c'est devant ↓ je suis le spectateur / et je suis le spectateur + allons-y ↑ le problème c'est que c'était un peu statique + alors allons-y ↓
- 107 AF Je suis le chien ↓ [rire]
- 108 Enseignante Le chien ↑
- 109 [brouhaha]



- 110 Enseignante Alors / allons-y ↑ Est-ce que ça va ↑ [brouhaha] Est-ce que ça va ↑ Est-ce que vous êtes d'accord ↑
- 111 Olga Ça peut être mieux ↓
- 112 Enseignante Pourquoi Olga ↑
- 113 Olga Je sais pas mais je pensais que les mains=
- 114 Enseignante =Les mains ↑
- 115 Olga Les mains + je ne sais pas + elles sont ensembles
- 116 AF Non elles sont séparées ↓
- 117 Enseignante Elles ne se tiennent pas la main ↑
- 118 AF Non / mais + la direction
- 119 AF Elles ne se voient pas dans le tableau ↓
- 120 Enseignante Oui Kim / qu'est-ce que vous voulez dire ↑
- 121 Kim C'est là spectateur ↑
- 122 AF Ouais [rires]
- 123 AF Elle porte quelque chose ↑
- 124 Enseignante La direction c'est pas ::
- 125 AF Tu te mets comme ça ↓
- 126 Olga Je pense que :
- 127 Enseignante Oui Olga ↑
- 128 Olga Le spectateur c'est ici pour euh ::
- 129 Enseignante D'accord ↓ et les expressions du visage ↑
- 130 AF Il doit sembler gaie
- 131 AF Non il n'y a pas de lunettes [rires]
- 132 Enseignante Ah ↑ vous devez sembler gaie ↓ ou joyeuse ↑
- 133 AF Non ils sont pas gais dans le tableau ↓
- 134 Enseignante elles sont gaies ↑ ou elles ne sont pas gaies ↑
- 135 AF Pas du tout ↓

- 136 Enseignante Elles ne sont pas du tout gaies ↓
- 137 Kim Ils jouent ↓
- 138 Enseignante Elles jouent ↑
- 139 AF Elles jouent ↓
- 140 AF Oui il y a un petit plus de mouvement [rires]
- 141 Kim Ils tendent la main comme pour attraper l'autre enfant ↓
- 142 Enseignante Comme pour attraper ↓ c'est une ↑ c'est une ↑ elles font quoi ↑
- 143 Plusieurs Une ronde
- 144 Enseignante C'est une ronde ↓ donc il y a une ronde ↓ d'ailleurs le tableau s'appelle ↑
- 145 Ensemble La ronde des petites bretonnes ↓
- 146 Enseignante Donc c'est une ronde ↓ et vous / vous pensez qu'elles doivent être joyeuses  
↑
- 147 Plusieurs Oui non
- 148 Hussein Selon moi / je trouve que les filles sont euh :: ne sont pas joyeuses et euh :  
je trouve qu'ils sont un peu tristes / dans le tableau ↓
- 149 Enseignante Dans le tableau ↓ d'autres choses ↑ merci pour la proposition / Juan ↑  
dernière proposition ↓ dernière proposition ↑ troisième et dernière proposition ↑
- 150 [mise en position. Les autres apprenants se rassoient.]
- 151 Enseignante Oui / on pourrait le mettre en mouvement + le tableau plus de mouvements  
↓
- 152 [rire]
- 153 Enseignante Mettez un peu plus de mouvements ↓ est-ce que vous êtes d'accord / avec  
ce tableau ↑
- 154 Ensemble Oui
- 155 AM Pas du tout
- 156 Enseignante Pas du tout ↓ pourquoi ↑ pourquoi Hussein ↑
- 157 Hussein Parce qu'elles sont très proches ↑
- 158 Enseignante Elles sont trop proche ↑ Elles sont trop proches ↑ Juan est trop proche ↑

- 159 AF C'est vivant ↑
- 160 [le groupe crée un mouvement de ronde, rire, les étudiants s'assoient]
- 161 Enseignante Alors attendez + on va voir / on va revoir le tableau pour voir si vous avez bien regardé ce tableau ↓ on va voir si vous avez bien regarder ce tableau ↓ et ça va nous permettre + de voir les mouvements + alors / et on va le voir un petit peu en grand + [...] + est-ce que vous êtes d'accord pour dire : + d'abord est-ce qu'on peut dire si elles sont toutes joyeuses ↑
- 162 Plusieurs Non ↓
- 163 Plusieurs Non elles ne sont pas joyeuses ↓
- 164 Enseignante Celles-là ↑ par exemple ↓
- 165 AF10 Il y a / on sent / il y a une ombre
- 166 Enseignante Une ombre ↑
- 167 AF10 une ombre ↓ un petit peu ↓
- 168 Enseignante Oui ↑ quelle est son / son expression ↑ triste ↑
- 169 Plusieurs Triste Mélancolique
- 170 [brouhaha]
- 171 Enseignante Dépressive ↑ on ira pas jusque-là ↓ Parce que dépressive c'est + elle a l'air un peu + est-ce qu'elle contente de / dans cette ronde ↑
- 172 Ensemble Non ↓
- 173 Hussein Parce qu'elle est obligée de le faire ↓
- 174 Enseignante Très : bien Hussein ↓ on a l'impression qu'elle est obligée de participer à cette ronde + et elle est pas + alors il y en a certain dans la classe /d'ailleurs / qui n'ont pas été très joyeux de faire la ronde / ils ont été un peu ils se sont sentis obligés + ou ils étaient un peu contrariés ↓ oui euh XX elles semblent un peu contrariées ↑
- 175 AF obligés
- 176 AF Non
- 177 AF Mais c'est les trois non ↑
- 178 AF Mais je pense que : que les visages sont comme ça / parce que + peut-être elles sont restées beaucoup de temps dans cette position + [rires de la classe] pour faire / pour faire la peinture et c'est pour ça qu'il devient / un petit peu ennuyant=

- 179 Enseignante =Bon un petit peu / qu'elles se sont ennuy /bon ça l'ennuie + on a l'impression que ça l'ennuie + bon on a l'impression que ça l'ennuie ↓
- 180 AF Peut-être elle va vomir ↑
- 181 Enseignante Qu'elle va vomir ↑ [rires de la classe] alors ba ça ↓ [rires de la classe]
- 182 AF Il y a trop de mouvements ↓
- 183 Enseignante Qu'il y a trop de mouvements pour elle [rires de la classe] alors
- 184 AF Non mais c'est + je crois que ce serait bien de savoir / par exemple / l'âge de les filles [i] les contextes sociaux des les filles / à : ce moment-là / s'il fait des travaux ou pas donc c'est pour / comprendre [e] : l'état de la France dans cette époque / parce que les trois ne sont pas=
- 185 Enseignante Ne sont pas quoi ↑ alors maintenant on les regarde ↓ quand vous regardez les personnes / c'est intéressant de vous attacher au regard ↓ qu'est-ce qu'elle regarde ↑ + qu'est-ce qu'elle regarde ↑
- 186 AF Rien
- 187 Enseignante Lina
- 188 AF En bas c'est comme ça
- 189 Enseignante Est-ce qu'elles nous regardent ↑
- 190 Plusieurs Non
- 191 Enseignante Non
- 192 AF Elles semblent perdues
- 193 Enseignante Elles semblent perdues + très bien + très bien + elles semblent perdues ↓
- 194 AF Elles regardent rien
- 195 Enseignante Non : elles regardent + qu'est-ce que vous regardez quand vous regardez / rien ↑
- 196 AF Elles regardent loin
- 197 Enseignante Elles regardent loin ou + dans / le / vide / regarder dans le vide + donc elles regardent dans le vide
- 198 AF Dans le vide
- 199 Hussein Elle est en train de penser

- 200 Enseignante Elles sont / alors / très bien ↓ elles sont en train de penser ↓ qu'est-ce qu'on pourrait dire ↑ si elles sont en train de penser elles sont ↑ donnez-moi un adjectif ↑ elles sont pen ↑
- 201 AF pensatile
- 202 Enseignante Pensatile ↑ Non ah c'est joli pensatile ↑ mais c'est pas ça ↓ elles sont pensives ↓ PENSIFS PENSIVES
- 203 AF Mais les autres deux regardent le chien ou pas ↑
- 204 Enseignante Est-ce qu'elles regardent le chien ↑ ça on sait pas ↓ on pense qu'elles regardent / dans le vide ↑ [problème de feutres] elles regardent dans le vide ↑
- 205 AF On ne sait pas
- 206 Enseignante Oui qu'est-ce qu'elles ont ↑ d'autres commentaires sur ce tableau ↑ j'avais un stylo rouge / ah voilà / il va bien écrire celui-là + donc elles regardent dans le vide [écriture au tableau] elles regardent dans le vide ↓ elles regardent dans le vide ↓ donc on a vu PENSIF PENSIVE
- 207 AF mélancolique
- 208 Enseignante MÉLANCOLIQUE bien ↓ d'autres adjectifs ↑ bon / est-ce que certains dans la classe aiment beaucoup ce tableau / ou au contraire euh : Shadera ↑
- 209 Shadera Euh je le trouve intéressant=
- 210 Enseignante =Pour ma part oui=
- 211 Shadera =Oui je le trouve intéressant surtout pour la différence / entre ce que j'ai vu pour la petite fille / et les autres deux + parce que pour moi il y a une différence + il y a une distance / en fait / entre / la première petite fille et les autres deux qui regardent / dans la même direction / pour moi les deux avec les yeux en direction / euh le chien=
- 212 Enseignante =Vers le chien + les deux regardent le chien / tandis que l'autre=
- 213 Shadera =Tandis que l'autre regarde quelque chose à la distance=
- 214 Enseignante =Dans le vide / oui + ou quelque chose oui à distance=
- 215 AF +Moi je demande sur la relation entre les trois / la relation / la distance entre celles qui regardent là et l'autre=
- 216 Enseignante =Très bien + Bo vous voulez dire une chose non ↑ non / non / j'avais l'impression que vous vouliez dire quelque chose ↓ quelqu'un veut dire quelque chose ↑

- 217 AF Oui / là on a l'impression qu'elle veut aussi échapper + ça se dit elle veut échapper ↑
- 218 Enseignante Elle veut s'échapper ↓
- 219 Plusieurs Oui ↓
- 220 Enseignante Elle veut s'échapper de la ronde ↑ Elle veut s'échapper de la ronde ↑ ou elle veut fuir / ou elle veut s'échapper ↓ + d'autres réactions ↑ ++ oui XX vous aimez vous ↑
- 221 AF11 Oui moi je trouve intéressant que gauguin a essayé de [roetrate]=
- 222 Enseignante =De retracer ↑
- 223 AF11 De retracer la [joas] / la [joas]
- 224 Enseignante La jeunesse ↓
- 225 AF11 La jeunesse mais / mais ::=
- 226 Enseignante =L'enfance
- 227 AF11 L'enfance qui sont + qui sont en train de s'amuser et tout quoi ↑
- 228 Enseignante Le jeu ↑
- 229 AF11 Oui le jeu / le mouvement aussi / c'est euh
- 230 Enseignante Le mouvement ↑
- 231 AF11 C'est intéressant quoi ↑
- 232 Enseignante Très bien ↑ D'autres personnes qui ont plus de réserves ↑ Juan ça vous touche ↑
- 233 Juan Hum oui un petit peu
- 234 Enseignante Enfin / vous me dites un tout petit peu pour me faire plaisir ↑ Oui Laura ↑ et on terminera là-dessus ↓ oui ↑
- 235 Laura Je se j'aime bien la couleur + parce qu'il joue avec les / les vêtements de cette / d'époque il essaie maximum de / de / peindre les détails / et j'aime bien la couleur qu'il fait / les contrastes qu'il fait la couleur avec les vêtements ↓
- 236 Enseignante D'accord très bien d'autres personnes ↑ Sofia / vous aimez bien ↑ moyen ↑ non vous n'aimez pas ↑ ah non mais vous avez le droit de ne pas aimer ↑ est-ce que c'est très différents de l'art / des peintures de votre pays ↑
- 237 plusieurs oui

- 238 Enseignante Ah oui ↑ qu'est-ce qui est différent ↑ oui ↑
- 239 AF12 Normalement dans la peinture / on n'utilise pas le XX
- 240 Enseignante On ne ↑
- 241 AF12 On n'utilise pas [lul] de peinture
- 242 Plusieurs +  
enseignante L'huile ↑
- 243 Enseignante On n'utilise pas l'huile ↓
- 244 AF12 Non normalement on ne peinture pas la réalité ↓
- 245 Enseignante On ne peint PAS la réalité ↑ dans votre / dans la peinture / on ne peint pas la réalité + donc là on parle de la peinture coréenne ou chinoise ↑
- 246 AF12 L'imaginaire=
- 247 Enseignante =De l'imaginaire + c'est très différent + et ça vous touche quand même ↑
- 248 AF12 Oui c'est très différent
- 249 Enseignante Et ça vous touche quand même / ou ça ne vous touche pas du tout ↑
- 250 AF12 Ba ça me touche quand même
- 251 Enseignante Quand même ↑
- 252 AF12 oui
- 253 Enseignante malgré la différence culturelle ↑
- 254 AF12 Euh oui
- 255 Enseignante D'autres choses ↑ bon on arrête là

## Interaction 7

Cette activité vise à stimuler les apprenants sur le plan lexical en leur demandant des synonymes, mais elle est rapidement abandonnée au profit d'un débat sur la séparation entre la vie privée et la vie publique des artistes et les incidences que l'une peut avoir sur l'autre sur le plan médiatique et moral.

- 1 Enseignante Bon / on va reprendre un peu la grammaire + la deuxième feuille / du coup / on va voir la deuxième feuille + le bonheur la joie + et on va préparer euh : + le bonheur la joie + donc le bonheur la joie + allons-y ↑ Sofia ↑ vous lisez j'ai été ravie [brouhaha] non non non ↑ on va d'abord finir le tableau alors ↑ allons-y ↓
- 2 Sofia J'ai été ravie de voir cette exposition ↓ j'ai été émerveillée par cette exposition ↓
- 3 Enseignante Donc / est-ce que donc on peut trouver des synonymes ↓ synonymes + j'ai été ravie
- 4 AF12 Contente
- 5 Enseignante Alors / faite-moi l'expression ↓ j'ai été contente ↑
- 6 AF12 J'ai été contente de voir cette exposition
- 7 Enseignante De voir de voir cette exposition
- 8 AF Hâte
- 9 Enseignante J'ai été hâte ↑
- 10 Plusieurs Hâte Enchanté
- 11 Enseignante enchantée de voir cette exposition ↑ j'ai été [rédaction de la phrase au tableau] + alors attention + j'ai été + j'ai été enchantée de voir cette exposition ↓ quoi d'autres ↑
- 12 AF J'ai été heureuse
- 13 Enseignante [écriture au tableau pendant tout le tour de parole] J'ai été heureuse ↑ très bien ↓ alors attention + ce n'est pas \*exhibition\* + j'ai été heureux / ou heureuSE de voir cette exposition + j'ai été touché ↑ alors / EL. + j'ai été touchée par ↑ très bien ↓ bon on va faire la même chose pour tout + vous allez voir pourquoi + ensuite euh :: + l'étonnement la surprise / alors le tableau \*arearea\* m'a beaucoup étonné ↓ on va travailler le tableau \*arearea\* m'a beaucoup étonné ↓ synonymes ↑ [propositions des élèves inaudibles] alors attention étonnée + si on est une fille + étonnée + m'a étonnée qui ↑ moi ↓ m'a beaucoup surpris ou surprisE +++
- 14 AF Impressionnée ↑
- 15 Enseignante M'a impressionnée ↑ ça c'est surtout le choc ↓ le choc ↓ alors le choc + ce tableau m'a impressionnée + m'a
- 16 AF Emue
- 17 Enseignante M'a émue + alors j'ai été choquée par ↓ attention choquée ↑ alors il y a beaucoup de : il y a beaucoup d'étudiants dans la classe qui ont dit + par



les tableaux de gauguin ↓ il y en a qui ont dit qu'ils ont été choqués parce que vous étiez choqué par la vie de gauguin ↓ mais attention la vie de gauguin c'est pas forcément le : les œuvres de gauguin ↓ alors pourquoi est-ce que vous avez été choqué par la vie de gauguin ↑

- 18 AF13 Parce que c'était très dur ↓
- 19 Enseignante Qu'est-ce qui était très dur ↑
- 20 AF13 Parce qu'il avait accepté la misère / pour devenir un artiste ↓
- 21 Enseignante Oui ↓ alors ça c'est + il a accepté la misère pour être artiste + il était très bohème ↑ + c'est un artiste bohème ↑ + on avait dit bohème ↓ et quoi d'autres ↑
- 22 AF14 Moi + je m'étais étonnée / par la vie / mais c'est + c'est possible par / les choses qu'il a / qu'il a utilisées pour s'inspirer / je m'étais=
- 23 Enseignante =vous avez été / oui / vous avez été étonnée par la vie=
- 24 AF14 =J'ai été étonnée=
- 25 Enseignante =Par la vie privée de gauguin=
- 26 AF14 =De la manière de=
- 27 Enseignante =Dont=
- 28 AF14 =Dont il a voyagé à tahiti pour son / pour trouver de=
- 29 Enseignante =De l'inspiration / oui=
- 30 AF14 =De l'inspiration + je trouve + j'ai trouvé son choc / son choc / ironique parce que quand + quand il est arrivé à tahiti / il s'est senti triste ↑ pour la colonisation=
- 31 Enseignante =oui il était attristé PAR la colonisation ↓
- 32 AF14 il était attristé par la colonisation mais / c'était son propre pays qui a colonisé ↓
- 33 Enseignante Très bien ↓
- 34 AF14 il est euh européen / il est euh : il forme une parT de la société qui a colonisé tahiti ↓
- 35 Enseignante Alors vous pouvez dire j'ai été attristée par sa manière de coloniser / les lieux où il a été ↓ peut-être ↑
- 36 AF14 Oui ↓

- 37 Enseignante Alors là c'est quand vous êtes tristes ↑
- 38 AF14 Oui et pour profiter de la colonisation quand même=
- 39 Enseignante =Alors ce qui peut choquer / mais là alors le problème c'est que [écriture au tableau] / les lieux où il a vécu + alors attention parce que l'artiste + le problème de l'artiste et de sa vie / c'est qu'il y a beaucoup d'écrivains qu'on ne lirait pas si on était moral ↑ voyez il y a pleins d'écrivains qu'on ne lirait pas / parce qu'ils ont une vie catastrophique / entre guillemets / parce que ça veut dire quoi catastrophique ↓ donc les lieux où il a vécu + mais ce qui est choquant au début je voulais vous faire lire le journal [petit ris de gêne] de gauguin ↑ alors j'ai commencé [petit ris de gêne] à lire le journal \*noah noah\* ↓ ça s'appelle \*noah noah\* ↓ d'ailleurs on le voit dans l'exposition le journal \*noah noah\* ↓ je commence à lire \*noah noah\* ↑ et je me dis ah non je ne vais pas faire lire ça à mes étudiants + ils seraient très très choqués [rires de la classe] pourquoi à votre avis ↑ qu'est-ce qu'il raconte dans \*noah noah\* ↑
- 40 Plusieurs Ses aventures sexuelles
- 41 Enseignante Ses aventures sexuelles oui ↓
- 42 Stefany Mais c'est pour moi / c'est une dispute je me rends compte qu'il y a une dispute entre / la vie professionnelle et la vie des œuvres / euh privée désolée + mais pour moi c'est la même chose ↓ on ne peut pas séparer les deux
- 43 Enseignante Alors + oui ↓ Paula ↑
- 44 Paula Je suis d'accord avec Stefany ↓ par exemple [le aktor] kevin spacey + il est un très bon acteur + mais après \*que\* pour les pour les problèmes de harcèlements sexuels + sa : sa vie comme acteur ↑ c'est fini pour lui ↓ mais pourquoi avec gauguin / c'est différent ↑ c'est différent entre sa vie privée et sa vie professionnelle ↑
- 45 Enseignante Alors / attendez / attendez / on va répondre alors on ne peut pas trop juger d'après la vie / même si la vie est une source d'inspiration mais c'est vrai que gauguin avait une relation privée avec de très jeunes femmes ↓ très jeunes femmes + qu'il a peintes + elles avaient quels âges ↑
- 46 Plusieurs Treize ans douze ans quatorze ans
- 47 Enseignante Maintenant le problème de la réception de l'œuvre + c'est une question culturelle + historique + d'un contexte + on est au dix-neuvième alors attendez ça ne veut pas dire que c'est bien hein ↓ mais au dix-neuvième siècle même si c'est la fin du dix-neuvième siècle ↓ les femmes en France ↓ bon vous me direz tahiti c'est quand même + MAIS il faut replacer dans le contexte ↓ à quel âge est-ce qu'on se mariait ↑
- 48 AF Oui c'est vrai

- 49 AF                    Quinze ans
- 50 AF                    Très jeune
- 51 Enseignante        tREIze ans non ↓ à TREIZE ans oui au seizième siècle ↓ au seizième siècle à douze treize ans ↓ en France ↓ mais au dix-neuvième siècle généralement les jeunes filles se mariaient à quel âge ↑
- 52 AM                    dix-huit dix-neuf
- 53 Enseignante        Ah non dix-huit ans=
- 54 AF                    =C'est vieux
- 55 Plusieurs            Quinze seize
- 56 Enseignante        A partir de quinze ans seize ans + elles se mariaient ↓ et d'ailleurs / il y a dans balzac + il y a des romans de balzac / où vous avez des personnages des jeunes filles / une jeune fille + alors je crois que c'est la cousine beth / qui écrit une lettre à son amie et elle dit + elle va se marier elle a seize ans + et elle dit je vais épouser + un VIEILLARD + ça veut dire un homme très très très vieux / deux points / il a trente-cinq ans [rire gêné de la classe] voilà je vais épouser CET AFFREUX alors on comprend qu'elle a seize ans / et qu'elle va épouser un homme qui a pratiquement vingt de plus qu'elle + donc elle est choquée elle est terrifiée elle est horrifiée ↑ surtout qu'à cette époque dans les milieux riches + tu ne choisissais pas ton mari ↓ en France / tu ne choisissais pas ton mari ↓ dans les milieux riches / tu épousais l'homme que ta famille te destinait + c'est en France ++ et les femmes elles ont le droit de vote en France en mille neuf cents quarante-quatre ↓ donc elle dit + je vais épouser un VIEILLARD ↑ deux points / il a TRENTE-CINQ ANS ↑ bon il y a sûrement des élèves dans la classe qui ont trente ans ↓ est-ce que je vais dire qu'ils sont très très vieux ↑
- 57 Plusieurs            [brouhaha] non
- 58 Enseignante        Alors ça c'est une phrase très célèbre / d'un roman de balzac + C'EST UN VIEILLARD + un vieillard / ça veut dire un / très vieil homme / très très vieil homme + qui va bientôt mourir + deux points + il a trente-cinq ans ↓ donc bon alors il faut voir l'œuvre dans son contexte / c'est-à-dire que à l'époque + quarante ans c'est la fin de vie / en gros ↓ + donc + voilà il faut pas voir une œuvre / quand on voit une œuvre d'art il ne faut pas la voir / et puis après il y a des questions culturelles alors ↓ c'est vrai que pour nous cette vie peut être choquante ↑ évidemment douze treize ans bon ↓
- 59 AF                    C'est important de parler de cette chose pour :: / pour les enseigner à les étudiants / d'avoir plus de connaissances de=
- 60 Enseignante        =De distance par rapport à l'histoire ↓ à la culture ↓ et aussi à la culture parce que ce qui te choque + ce qui te choque + dans une culture n'est pas choquant + tout le monde comprend ↑ mais même aujourd'hui hein ↑ par

exemple / il y a des étudiants / quand on fait le sommeil / on fait l'éducation des ENFANTS on va travailler la semaine prochaine sur l'éducation des enfants ↓ bon et bien / souvent / mes étudiants sont choqués parce que / les étudiants coréens expliquent que EUX ils ne pourraient pas laisser leurs petits enfants dormir tout seul à deux ans + ils ne pourraient pas ↓ c'est-à-dire qu'une mère coréenne ne va pas laisser son petit enfant dans une chambre très loin

- 61 AF15 Oui oui
- 62 Enseignante Elle va le laisser tout seul à deux ans ↑
- 63 AF15 A deux ans ↑
- 64 Enseignante A deux ans ↑
- 65 AF15 Ah non non [rires de la classe]
- 66 Enseignante Elle ne va pas le laisser tout seul ↓ est-ce que vous le laisser tout seul dans votre appartement dans une chambre ↑ là-bas au bout de l'appartement ↓
- 67 AF15 C'est c'est dangereux ↓
- 68 AF C'est la coutume
- 69 Enseignante Et bien + en France + tu laisses ton petit enfant de deux ans tout seul dans son petit lit ↓ tu ne vas pas dormir avec ton petit enfant ↓ tu vois ce que je veux dire ↑ qu'est-ce qu'il y a ↑ il est trop petit ↓
- 70 AF16 Depuis cinq ans je pense ↓
- 71 AF15 aussi quelque chose de dangereux de tomber ↓ XX
- 72 Enseignante Ah ↑ donc vous allez dormir avec votre petit enfant de deux ans ↑
- 73 AF16 Jusqu'à cinq ans ↓ six ans ↓
- 74 Enseignante Avec ton petit enfant tu vas dormir tu ne vas pas le quitter de la chambre ↓
- 75 AF16 Avant l'école primaire / je pense ↓
- 76 Enseignante Tu ne vas pas le laisser ++ bon ↓ QUI dort avec son petit enfant jusqu'à l'âge de CINQ ans ↑ En corée ↓ Lina ↑ vous laissez votre petit enfant de deux ans / avec vous ↑
- 77 Lina Non moi je me rappelle que / quand j'avais / quand j'avais trois ans + moi j'ai dit à ma mère / que j'avais envie d'avoir ma propre chambre [rires de la classe]

- 78 Enseignante      donc je reprends + ce qui peut choquer + ah bon tu dors avec ton enfant de quatre ans ↑ c'est choquant dans certaines cultures / ça ne l'est pas du tout dans d'autres cultures ↓
- 79 Plusieurs        Oui
- 80 Enseignante      ah ↑ vous voyez ↑ vous dites oui ↓ donc les étudiants qui vont dire + ah bon tu dors avec ton petit enfant de quatre ans dans ton lit + ce n'est pas possible ↓ dans certaine culture c'est normal ↓
- 81 Stefany            Oui pour exemple / je ne sais pas mais en colombie : + ça dépend des les classes sociales + chez moi il n'y a pas de chambre / donc on a l'obligation de dormir= [=rires de la classe]
- 82 Enseignante      Bon ↓ il y a la question culturelle ↓ il y a la question sociologique ↓ il y a la question anthropologique ↓ il y a la question historique ↓ bon je vous accorde que treize ans + là bon ↓ nan / treize ans ça fait un peu jeune ↓ mais il faut quand même placer l'œuvre dans un contexte historique ↓ Stefany vous me dites=
- 83 Stefany            =Oui je sais
- 84 Enseignante      =Et après vous me dites + l'homme et la vie + l'homme et l'œuvre c'est différent + autrement on ne va jamais voir d'exposition + on ne va jamais lire de roman ↓ oui Stefany
- 85 Stefany            Je comprends que c'est une chose de l'époque + les femmes se mariaient trop jeunes + mais je ne comprends pas pourquoi vous avez dit que / vous étiez choquée par le texte + et le texte c'était la inspiration par les tableaux ↓ c'est la même chose ↓=
- 86 Enseignante      =J'ai été choquée parce que je connais le contexte de réception ↓ + oui parce que je me suis dit que certains étudiants vont être très choqués ↓
- 87 AF                  Quand tu vois un tableau / tu sais tu connais le contexte et c'est le contexte c'est la même chose ↑
- 88 Enseignante      C'est vrai Stefany ↓ mais un professeur ne doit pas essayer d'éviter de trop choquer ses étudiants ↑
- 89 Stefany            Non
- 90 Enseignante      Non il doit choquer ses étudiants ↑
- 91 AF                  Ça dépend
- 92 Shadera            Oui c'est intéressant + oui de créer un débat / parce que l'exemple de l'éducation de les enfants + c'est évidemment une différence sociale / [cultural] je comprends ça + mais ce n'est pas seulement sexuel de les femmes + c'est [un] problème en général ↓ pour tout ↓ ce n'est pas important de situer [ekatorian] [colombian] [american] euh brésil + non ça

- c'est pas important + c'est un problème pour tout le monde ↓ que avant ce n'était pas possible pour les femmes de parler ↓ mais maintenant on va parler ↓ [rires de classe]
- 93 Plusieurs Elle est avocate elle est avocate
- 94 AF La colonisation c'est une c'est une très très mauvaise chose=
- 95 Enseignante =oui c'est vrai de la colonisation=
- 96 AF =historiquement
- 97 Enseignante Je ne défends pas gauguin ↓ je dis qu'il faut replacer l'homme dans son contexte ↓ oui ↑
- 98 AF Oui je pense que c'est intéressant ce que là Shadera a dit ↓ aussi la différence pour séparer les les regards dont art / pour le/ pour le sentiment passionné + pendant que je + je suis rentrée chez moi / j'ai parlé avec mon mari / et je pensais beaucoup + comment un acteur un artiste comme ça fait beaucoup de succès / mais pour ce contexte / dans sa vie + c'est comment se dit ↑ c'est / DEGUEULASSE c'est
- 99 Plusieurs dégueulasse
- 100 AF17 Oui c'est pas très intéressant / mais comment séparer ça + la passion + [pasionisme] pour l'art ↑
- 101 Enseignante Vous avez vu + il y a quand même des points communs ↓ et puis il a passé ses premières années au pérou ↓ ++ en fait il a + toute sa vie / toute son œuvre est placée sous le signe du voyage ↓
- 102 AF17 Je sais parce que je voudrais regarder un art + je voudrais apprendre à sentir un art sans sans le [pasionisme] c'est ça ce que j'ai dit ↓
- 103 Enseignante Sans passion
- 104 AF Sans idéologie ↓
- 105 Enseignante Sans idéologie / sans regarder / penser à la morale ↓ à la morale ↑
- 106 AF Mais c'est très subjectif ↓ on ne peut dire + c'est bien + c'est pas bien de séparer / je pense que ça dépend de les personnes \*y\* : c'est pas incorrecte ou correcte de le faire + et le professeur de le lundi justement il nous a conseillé de ne pas idéologiser les choses ↓ mais mais je pense que c'est pas mal ce qu'il a dit + parce que c'est très subjectif très \*individuel\* et on doit respecter l'opinion de les autres / et si Stefany / pour Stefany c'est très important de séparer mais pour toi tu peux apprécier un art et : et : et faire la différence ↓ c'est pas en corée c'est
- 107 AF Oui mais c'est difficile

- 108 Enseignante Oui oui vous avez raison ↓ mais la plupart du temps / quand vous voyez une œuvre d'art vous ne savez pas / vous ne connaissez pas la vie de l'artiste ↓ vous ne connaissez pas la vie de l'artiste ↓ + vous ne connaissez pas vous regardez l'œuvre pour voir si elle vous touche ou pas ↓ les couleurs / ce qui est intéressant c'est quand on regarde les couleurs / les lignes / le dessin / la composition chromatique
- 109 AF18 Le contexte / le contexte quand même nous dit quand même sur la culture la vie + moi je préfère / personnellement / je préfère l'art vraiment / je préfère l'art [édigénon] à l'ART de gauguin par exemple ↓ et je trouve et j'ai trouvé intéressant que gauguin même ait intéressé pour l'art=
- 110 Enseignante Par ↑=
- 111 AF18 =Par l'art [édigénon] ↓ donc je pense que c'est important de de montrer de regarder tous les œuvres d'art de gauguin mais aussi l'art XX
- 112 Enseignante Non non ça c'est bien ↓ donc on peut passer là-dessus ↓ c'est très intéressant parce que c'est un vrai débat ↓ mais bon / c'est vrai qu'on ne peut pas / il faut faire attention de ne pas PROJeter son propre contexte + sa propre culture + pour juger les autres + et pour juger une situation ↓ vous voyez ce que je veux dire ↑ il faut il faut faire attention ↓ donc le choc ou impression intense + alors j'ai été choquée + j'ai été choquée + alors la tristesse j'ai été attristée / PAR + j'ai été attristée + euh le choc / je reviens au choc + on peut dire j'ai été CONSTERNÉE d'apprendre les choses sur la vie de gauguin + j'ai été scandalisée [rires de la classe et de l'enseignante] j'ai été scandalisée + PAR + mais on peut être scandalisée PAR l'œuvre ++ par telle œuvre par l'œuvre [tadada] de gauguin bon j'ai été scandalisée par + c'est vraiment c'est très très fort + vous remarquerez que je fais / voilà là pareil ↑ XX et cætera / mais moi quand j'étais en [FO] j'apprenais comme ça ↓ j'apprenais + les filles entre parenthèses ↑
- 113 AF Et maintenant il y a un point ↓
- 114 Enseignante Et maintenant=
- 115 AF =c'est point=
- 116 Enseignante =C'est point ↓ je ne mets pas les filles entre parenthèses ↓ ++ mais la langue français + elle est / justement + cette langue française on pourrait en parler hein / bon c'est une autre polémique ↓ bon ↓ alors ↑ ensuite ↓ on va lire le blog / vous allez devoir remplir les textes avec les bons verbes pour les conjuguer ++ et je vais vous montrer le tableau symphonie tahitienne + mon tableau préféré + parce qu'il faudra dans le blog c'est parler d'une œuvre que vous avez vraiment aimée + ceux qui n'ont pas pu voir l'expo ↑ c'est pas grave vous pouvez parler d'autre chose XX vous avez vu d'autres choses dernièrement ↑ bon ba vous parlerez d'autre chose ↓ Stefany la même chose vous parlerez d'une autre œuvre + bon / et puis vous pourrez parler d'une autre œuvre Sofia peut-être autour d'une œuvre de votre culture ↓ par exemple ↓ je vous montre moi mon tableau préféré

+ pendant que vous faites / il va falloir remplir + moi c'est un tableau qui vient de saint pétersbourg / que j'avais vu au musée de l'ermitage ↓ c'est ça mon tableau préféré ↓

- 117 AF C'est renard chien orange ↓
- 118 Plusieurs Chien orange ↑ [brouhaha]
- 119 Enseignante Oui c'est ça c'est la pastorale ↑ tahitienne ↓ la pastorale / la pastorale tahitienne ↓ donc ça c'est mon tableau préféré + donc j'en parle ↓ j'ai été impressionné par certain tableau en particulier par le tableau voilà vous remplissez je reviens [...]



## Annexe 3

### Productions écrites de la séance du 28 novembre 2017

#### Production écrite 1

Chers internautes,

Je suis allé hier au Grand Palais pour voir l'exposition *Gauguin L'alchimiste*. J'ai découvert Gauguin récemment donc j'avais hâte de voir ses œuvres, même s'il y a beaucoup de choses qui sont choquantes dans ses œuvres. Bien que les gens pensent que Gauguin était bizarre, je trouve qu'il était intelligent, parce que le guide nous a expliqué que Gauguin a voulu aller ailleurs, parce qu'il pensait qu'il pouvait créer une nouvelle œuvre et je crois qu'il a réussi à le faire. Je pense que si Gauguin n'avait pas voyagé ailleurs, aujourd'hui, personne ne le connaîtrait. La chose intéressante est qu'il a réussi et pu continuer malgré les défis du début de sa carrière. Par exemple, quand il offrait un tableau comme cadeau à quelqu'un, les gens le refusaient parce qu'ils pensaient que ses tableaux n'étaient pas jolis.

D'une manière générale, je n'ai pas un tableau préféré dans son œuvre, mais j'ai aimé ses sculptures. Et bien qu'il soit intelligent, il y a des choses étranges. Par exemple, le guide nous a dit qu'il avait choisi d'aller à Tahiti, parce qu'il pensait que les femmes étaient plus accueillantes. En plus, il a accepté de se marier avec une fille qui avait 14 ans.

Enfin, je voulais dire que Gauguin avait des idées fortes contre les religions parce qu'il cherchait une société plus sauvage et sans religion où il pouvait montrer tout ce qu'il voulait et ce qu'il pensait.

Hussein

## Production écrite 2

Cher Paul Gauguin,

Tous les étudiants dans ma classe sont allés lundi 27 novembre au Grand Palais pour voir votre exposition "Gauguin L'alchimiste". J'ai décidé à l'avance de ne pas y aller, parce que je ne suis pas du tout d'accord avec votre style de vie et les thèmes qui ont inspiré vos œuvres. Même si vous étiez un peintre talentueux en technique, je ne voulais pas perdre mon temps et mon argent à voir des œuvres aux thèmes racistes et sexistes. Peut-être vous pensez qu'il est possible de séparer votre travail et votre vie privée. À mon avis, cette idée n'est pas possible, car ce sont nos expériences de vie et nos opinions recueillies dans la vie qui nous inspirent à faire de l'art.

D'une manière générale, depuis mon temps à l'université, votre série de Tahiti m'a mise en colère. Avant de connaître l'histoire de votre voyage, je pensais déjà que les femmes avaient l'air triste. Elles semblent toutes avoir perdu l'innocence dans vos peintures. Vous les avez peintes avec un œil animal ou dominateur. Le spectateur peut voir votre regard sexualisé et les femmes sont toujours peintes comme des animaux dans un habitat.

Malgré mes sentiments sur votre série tahitienne, mes camarades m'ont dit que vous avez fait des sculptures et des gravures en bois. J'ai été étonnée par ces informations et j'ai été intéressée de voir ces œuvres.

Puis, j'ai vu des photos de vos sculptures avec les femmes et les loups ensemble. J'ai su en ce moment-là qu'il était impossible pour vous de voir des femmes sans sexualité. Cela a été souligné lorsque j'ai lu des extraits de votre journal.

En résumé, je respecte vos opinions et votre capacité à avoir un point de vue. Mais, cela ne me permet pas de profiter de votre travail.

Je vous remercie, cher Monsieur, de bien vouloir agréer l'expression de ma haute considération.

Stefany

### Production écrite 3

Cher Gauguin,

Hier, je suis allée à une exposition de vos œuvres, et j'ai été autant inspirée qu'étonnée par la grande variété de styles, mais, surtout, de symboles que vous avez utilisés. J'ai apprécié vos idées, particulièrement l'idée que l'artiste doit offrir un monde symbolique, et pas des explications ni des interprétations faciles. En tant que poète, j'ai toujours essayé de faire la même chose. Je partage aussi avec vous une profonde appréciation pour l'art indigène et j'ai trouvé votre manière de mélanger les mythologies des différentes cultures très intéressantes. Ma peinture préférée était celle qui s'appelle *Te Nave Nave Fenua* (dit aussi *Terre Délicieuse*), car j'ai trouvé vraiment magnifique le contraste de l'histoire d'Eve et le serpent transformé en portrait d'une femme tahitienne, complète avec son petit reptile volant et cet arbre infâme sans lequel il n'y aurait pas eu d'histoire. J'ai toujours pensé à Eve en tant que chaman, donc j'ai été émue par votre présentation presque mystique de l'exotique, même si je ne suis pas d'accord avec votre présence en tant qu'homme d'un pays impérialiste dans une société colonisée. Il reste la question : êtes-vous un colon, ou êtes-vous un révolutionnaire ?

Cordialement,

Shadera

## Production écrite 4

Chers internautes,

Je suis allée hier soir au Grand Palais pour l'exposition *Gauguin L'alchimiste*. D'abord, je n'étais pas très intéressée d'y aller. Néanmoins, quand je suis rentrée à l'intérieur, j'ai changé d'opinion. Je dois dire que j'ai été impressionnée par l'esprit engagé de l'artiste et son lien avec le côté exotique de la représentation du monde. C'était très attirant de savoir qu'il n'est jamais allé dans une académie d'art. Pour cette raison, je considère qu'il avait beaucoup de mal pour maintenir sa production artistique, car le domaine des arts est un circuit très fermé. En revanche, cette situation marginale lui a permis d'être en contact avec le groupe des impressionnistes pour s'opposer à l'art académique.

En plus, j'ai été enchantée de pouvoir m'approcher des œuvres qui parlent de l'art comme un langage magique puisque c'est un regard et un moyen de faire évoluer l'art européen. Tel est le cas avec « Les esprits » une gravure sur bois où nous pouvons apprécier deux paysages bruns et noirs. Puis, au centre, il y a un feu très intense qui représente la danse des esprits du bois.

Concernant son expérience de vie, c'est étonnant que le mariage avec une femme tahitienne ait abouti à une évolution du parcours de l'artiste.

Lina

## Production écrite 5

Chers internautes,

Hier soir (27/11/2017) je suis allée au Grand Palais pour voir l'exposition « Gauguin l'alchimiste ». D'abord je dois dire que j'étais impressionnée par l'organisation de l'exposition en général, car les spectateurs avaient l'opportunité de parcourir tant les œuvres que la vie de Gauguin.

Tout a été arrangé de telle façon qu'on a exploré ses œuvres chronologiquement tandis que le guide nous a expliqué les différentes histoires derrière les créations.

Même si les œuvres de Gauguin ne sont pas mon style, car personnellement j'aime plus sa facette d'écrivain que de peintre, j'ai bien profité de l'occasion pour analyser sa technique de peinture. J'ai trouvé l'utilisation de couleur dans ses créations ravissante et audacieuse. Je pense que cela a été le secret pour obtenir des expressions vivantes des différentes femmes tahitiennes.

Entre toutes ses œuvres j'ai surtout aimé « La Belle Angèle » principalement pour deux raisons : premièrement, parce que Gauguin a réalisé ce tableau pendant sa vie à Pont-Aven quand il expérimentait avec des éléments japonais dans ses toiles. Je trouve très intéressant le mélange artistique de deux cultures qui s'opposent et qu'on peut apprécier en « La Belle Angèle ». La deuxième raison pour laquelle cette toile m'a attirée c'est en raison de l'histoire derrière la création. Je considère vraiment surprenant qu'en fait Gauguin avait une fascination pour l'hôtesse, la femme qui apparaît dans la toile et qui, après la réalisation du tableau, a refusé de le garder, même si Gauguin le lui avait offert en cadeau, car en réalité elle l'avait trouvé horrible. A mon avis, cette histoire de déception et mépris n'a fait que renforcer la lutte artistique de Gauguin pour imposer une nouvelle vision de l'art à l'époque.

Lee

## Production écrite 6

Chers internautes,

Je suis allée lundi 27 au Grand Palais pour voir l'exposition *Gauguin L'alchimiste*.

Malheureusement, Gauguin n'est pas mon artiste préféré. Cependant, j'ai été impressionnée par son travail. Il a fait des peintures, des céramiques et des gravures. Avant de voir cette exposition, je ne savais pas qu'il avait créé des sculptures. Le guide m'a dit qu'au début ses céramiques étaient plus vendues que ses toiles. Pour moi, certaines de ses céramiques sont assez bizarres, bien qu'originales. J'aime bien les toiles à l'époque de Pont-Aven et Arles. Surtout, j'adore ses couleurs. A ce moment-là, je pense qu'il était en bonne santé, il n'était pas trop mélancolique et il avait une volonté de vivre. Donc, la texture de ses toiles est plutôt douce. Puis on voit apparaître Tahiti dans ses tableaux. Certains tableaux utilisent des couleurs fortes, comme le noir par exemple. J'ai été contente de pouvoir voir le tableau « MISÈRES HUMAINES ». Dans ce tableau, une fille est assise sur un champ rouge. Son visage a l'air triste. Derrière d'elle, des femmes récoltent des raisins. Dommage que je n'aie pas pu voir son œuvre « D'où venons-nous ? Que sommes-nous ? »

Ming

## Production écrite 7

Dès le début de ma critique, je dois admettre que Gauguin ne fait partie ni de mes artistes préférés ni des artistes que je déteste (pour le style, le sujet ou l'artisanat) et en général, je ne peux pas dire que j'ai des sentiments forts envers son personnage ou ses œuvres, mais j'étais tout excité d'aller à son exposition au Grand Palais parce que j'ai pensé que peut-être je vais élargir mes connaissances et cela me conduira à former une opinion plus forte sur le sujet de sa vie, son caractère et ses œuvres. Avant d'aller à l'exposition, j'avais déjà une connaissance de base de sa biographie, je pouvais reconnaître certaines de ses œuvres et j'étais conscient de sa manière d'utiliser la couleur et la stylisation dans ses peintures.

Cependant, je n'étais pas au courant de ses boiseries et cela m'a beaucoup surpris de la meilleure façon possible. J'ai apprécié son métier de menuisier et son style très lourd mais impressionnant. Ses céramiques m'ont laissé abasourdi.

Si nous devons parler de ses peintures, je dois malheureusement dire que c'était une expérience fatigante, ennuyante et décevante. Jamais dans ma vie je n'ai attendu avec autant d'impatience la fin de l'exposition d'art. La combinaison de son utilisation de la couleur, la distorsion des objets, la perspective et la composition m'ont laissé engourdi et insensible. Les couleurs, bien que, audacieuses et irréalistes, m'ont laissé une impression d'absence de vie dans les peintures. Sa technique de peinture était à mon avis très forte et lourde et dépourvue d'absence de mystère et d'intrigue dans ses représentations des scènes et à la fin, si je m'abstrais du contexte des peintures et regarde du côté esthétique, ses peintures ne provoquent rien en moi.

Il y a eu deux choses que j'ai trouvées très intéressantes dans l'exposition : la manière dont ont été présentées sa biographie et ses travaux en cours d'exposition (très bien organisée) et ses manuscrits et carnets de croquis (malheureusement, le guide n'en a pas parlé beaucoup).

Vera

## Production écrite 8

### Gauguin l'alchimiste

Chers internautes,

Lundi 27 novembre je suis allée au Grand Palais pour voir l'exposition « Gauguin l'alchimiste ».

Pour commencer, je voudrais dire que je suis contente d'avoir l'opportunité d'aller à toutes les expositions d'art sur Paris.

Dans cette exposition, j'ai été impressionnée par les céramiques de Gauguin. Dommage qu'elles aient été moins regardées et souvent dépréciées. J'ai trouvé que la caractéristique la plus importante de Gauguin était sa capacité à être autodidacte.

D'une manière générale, les œuvres de Gauguin ne sont pas mes préférées, parce que ce n'est pas possible pour moi de faire une différence entre sa vie privée et sa vie professionnelle. Voici mes deux impressions concernant ces œuvres :

J'ai été étonnée quand j'ai su que Gauguin a trouvé son inspiration dans l'exotisme et la sexualité des femmes tahitiennes durant l'époque coloniale, pendant laquelle Gauguin était un colon français, pas un marginal comme l'histoire le dit.

J'ai été attristée par le tableau « Femmes de Tahiti » sur lequel j'ai vu deux femmes très belles sur la plage et j'ai été enchantée par les couleurs que Gauguin a utilisés, mais sur les visages j'ai vu la mélancolie. J'imagine que cette mélancolie est le résultat d'une époque injuste avec les femmes et aussi avec leur culture.

Je pense que Gauguin est considéré comme un des pères du symbolisme, mais je voudrais savoir qui était Gauguin dans la mémoire polynésienne. L'époque coloniale fait partie de l'Histoire, qui ne doit pas être oubliée.

Pour finir, j'ai apprécié la possibilité de voir les œuvres de Gauguin parce que ça m'a fait réfléchir à l'histoire que nous ne pouvons pas changer, mais nous pouvons apprendre à l'envisager de manière différente. C'est la motivation que nous avons pour défendre les droits des femmes à notre époque et pour les femmes à l'avenir.

Paula



## Production écrite 9

Chers internautes,

Je suis allée hier, 28 novembre 2017 au Grand Palais pour voir l'exposition « Gauguin L'alchimiste ». C'était la 2<sup>ème</sup> fois que j'ai visité une exposition de Gauguin. La première fois, c'était à Seoul en Corée. A ce moment-là, j'étais impressionnée d'avoir vu les tableaux. Même s'il n'était pas mon artiste préféré, à la fin, quand j'ai vu *D'où venons-nous ? Que sommes-nous ? Où allons-nous ?* j'ai compris pourquoi il était connu. C'était rempli de symboles qui représentent sa philosophie. C'était incroyable ! Donc, c'était la raison pour laquelle je voulais aller revoir une exposition. Je voulais mieux connaître l'artiste. Pour mieux le comprendre, j'ai lu le roman *La lune et 6 pence* aussi. Vraiment, ce tableau m'a impressionnée.

Mais quand mes camarades ont fait leur présentation à propos de Gauguin, la semaine dernière, j'ai été choquée par sa vie personnelle. Même si la professeure a dit qu'on devait faire la distinction entre sa vie personnelle et son œuvre artistique, j'ai commencé à voir les peintures d'un autre point de vue.

Malgré une impression négative portée sur sa vie personnelle, l'exposition explique bien le développement chronique de sa carrière. J'ai aussi appris qu'il avait fait des céramiques, des gravures sur bois, etc. Je suis d'accord qu'il avait du talent. Grâce à sa façon de peindre et d'utiliser les mêmes formes pour d'autres peintures, on a pu voir le changement de style. Même si ses couleurs sont toujours vivantes quand j'ai vu les Tahitiennes qui sont tristes toujours dans ses tableaux, cela m'a rendue triste aussi. Le guide a dit que Gauguin avait cherché une culture plus naïve, plus primitive. Donc, il avait peint non seulement des vraies Tahitiennes, mais aussi des Tahitiennes imaginaires. C'était peut-être la raison pour laquelle elles sont toujours tristes. Cela montre la tristesse de Gauguin qui n'avait pas pu trouver la culture idéale. C'est peut-être pourquoi il a commencé à peindre des symboles aussi.

Yoon

## Production écrite 10

Chers internautes,

Je suis allée lundi 27 novembre au Grand Palais avec mes camarades et mon professeur pour voir l'exposition *Gauguin l'Alchimiste*. J'avais hâte ce jour-là, car cela faisait longtemps que je n'étais pas allée voir une exposition. Même si je connaissais pas du tout l'œuvre de Gauguin, je m'intéresse à la culture tahitienne.

Bien que j'aie été épuisée, je n'oublierai jamais le tableau *Femmes de Tahiti* (ou *Sur La Plage*), dans lequel on voit deux petites Tahitiennes, qui sont habillées avec des costumes tahitiens et qui sont assis sur la plage. Une des filles qui porte une jupe rouge avec un motif de fleurs blanches regarde la terre. L'autre qui porte une robe rose joue avec une fleur orange avec ses doigts. On peut comprendre qu'elles ne sont pas habituées à être regardées par quelqu'un. Gauguin a utilisé des couleurs complémentaires dans ce tableau. On voit une mer verte et une jupe rouge. Selon moi, la plage symbolise la liberté ou la détente. Mais dans ce tableau, on sent qu'elles ne sont pas heureuses d'être dans ce lieu. "Pourquoi ?" je me suis demandé. J'aimerais bien le comprendre.

J'ai été étonnée aussi par l'imagination de Gauguin. A côté de *Femme Sur La Plage*, il y avait un autre tableau similaire, mais les deux Tahitiennes sont nues dans ce tableau. Le guide nous a dit que Gauguin dessinait des personnages souvent à partir de son imagination. Il a bien dessiné avec son pinceau et son imagination. Qu'est-ce que Gauguin voulait montrer avec ces deux petites Tahitiennes nues ? Par ailleurs, le guide nous a dit que Gauguin était un alchimiste comme un magicien. Il a créé sa première œuvre seulement avec un couteau et du bois. Il avait continué, même si à l'époque personne n'appréciait son travail.

Pour ma part, je dois dire que j'ai trouvé quelques œuvres de Gauguin un peu bizarres. Par exemple, il a créé des vases comme une tête où on peut mettre des fleurs dedans. Moi, je préfère les vases classiques et simples. De plus, il a écrit dans un cahier avec Aline qui était composé de dessins sexuels en couleur. Malheureusement, je n'ai pas pu le comprendre ou le lire.

Quel dommage qu'on ait été fatigués après la classe et je n'ai pas pu être concentrée pour écouter le guide.

Julia

## Production écrite 11

Mes camarades sont allés en novembre au Grand Palais pour voir l'exposition Gauguin l'alchimiste. Malheureusement je ne pouvais pas y aller pour plusieurs raisons. Cependant, j'ai été intéressée de voir les toiles de l'artiste célèbre. Je dois avouer que je ne connais rien à propos de la peinture. Par conséquent, je n'ai pas d'artistes préférés. J'ai cherché ses œuvres sur Internet, et notamment ses deux tableaux intitulés "La ronde des petites Bretonnes " et "Arearea". Je me demandais pourquoi notre professeur a dit de faire attention à ces deux tableaux. J'ai commencé à examiner le premier tableau dans lequel trois fillettes se tiennent la main pour une ronde. Leur ronde n'est pas fermée, mais ouverte. Elles sont tournées vers l'extérieur. Une fille tend la main, comme pour attraper un autre enfant qui est situé hors du tableau. Ses vêtements sont sombres, mais sont égayés d'une fleur rouge. Au début, elles m'ont semblé les plus amusantes. Néanmoins, quand j'ai commencé à examiner l'image plus en détails, j'ai réalisé que c'était faux. Ces petites Bretonnes avaient l'air pensif. À mon avis, elles se lassaient d'être là et de devoir attendre jusqu'à ce que l'artiste ait terminé sa peinture.

Comme je l'écrivais au début, je ne suis pas une incondionnelle des tableaux en général. Cependant, j'ai vraiment apprécié comment Gauguin a transmis à travers l'image les émotions des filles. Cela montre qu'il a été tout à fait honnête avec son public, c'est-à-dire avec nous. En revanche, j'ai moins aimé ses tableaux avec des Tahitiennes avec des parties exposées du corps.

Gauguin a quitté sa famille et est parti pour être tranquille, pour être débarrassé de l'influence de la civilisation, pour se plonger dans une quête de lui-même et de ses possibilités artistiques.

Domage que je n'aie pas pu aller voir l'exposition. Il faut que j'y aille la prochaine fois.

Sofia

## Production écrite 12

Chère Maud,

Je suis allée hier soir au Grand Palais pour l'exposition Gauguin.

Je ne peux pas dire que j'ai été ravie de voir cette exposition. Mais j'étais impressionnée par le choix, que l'artiste a fait en sacrifiant sa famille et choisissant son chemin.

Pour ma part je trouve cette exposition contradictoire.

D'un côté, les céramiques et des sculptures m'ont coupé le souffle, parce que pour moi la céramique représente la pureté, le foyer domestique, le lien familial, l'atmosphère amicale entre les amis et la famille. Mais Gauguin n'avait pas de famille. D'un autre côté, j'ai été attristée par sa manière de peindre les femmes avec qu'il a vécu.

Même si je ne suis pas une spécialiste des arts, je dois admettre que les sculptures des vases, les sabots, faits en bois, m'ont donné d'envie de me plonger dans ses œuvres.

J'ai été touchée par certaines vases où il a gravé, où il a sculpté le visage d'une femme. Il apparaît qu'il avait beaucoup de talents variés : il a pu peindre, sculpter en bois, faire les vases, et grâce à sa diligence il a pu combattre les difficultés et continuer son métier malgré la pauvreté et la misère. Mais ce qui m'a enchantée, c'est le fait que de nombreuses toiles de Gauguin sont peintes des deux côtés. Il retournait certaines toiles qu'il possédait à cause de sa misère et il a créé ses propres œuvres.

Je peux observer que quand la colère s'est emparée de lui, il est devenu "féroce" dans son métier et grâce à cela il a créé beaucoup de tableaux contradictoires, incompatibles avec les valeurs et les aspirations d'un artiste concernant les femmes (jeunes filles de 14-16 ans qu'il a utilisées juste pour son plaisir). Comme par exemple à Tahiti où il fait la connaissance de Tehura, jeune fille de 13 ans, qui devient son modèle et son amante.

C'est son chemin et son attitude envers les autres qui expliquent que son art n'ait pas été accepté.

Cette visite de l'exposition m'a donné l'opportunité de lever le voile sur de nombreux mystères de l'Histoire de Gauguin, même si son histoire a beaucoup d'incohérences.

Malgré la pluie nous sommes sortis dans la cour, mais je n'oublierai jamais cette exposition.

Il est probable que je revienne voir l'exposition Gauguin avec mon mari, surtout les gravures, la céramique ; les sabots et les vases.

Dans l'attente de vous lire, je vous prie de croire, Maud, en l'expression de mes sincères salutations.

Marina

## Annexe 4

### Programme préparatoire à la séance du 28 novembre 2017

Cours du mardi 28 novembre 2017 DULF  
Expérience esthétique de l'exposition Gauguin  
Cours Nathalie Borgé

**Objectifs langagiers** : expression de l'émotion et d'un jugement esthétique personnel.

**Autres objectifs communicatifs** : savoir décrire et indiquer un point de vue personnel.

**Outils lexicaux** : adjectifs de couleurs et adjectifs axiologiques.

**Outils grammaticaux** : emploi du style indirect et de l'impératif.

1. Jeu de rôles. Vous vous mettez par groupes de 4. Un étudiant joue l'artiste. Les autres lui posent des questions sur son tableau *Arearea*.
2. Votre professeur n'était pas avec vous pour l'exposition. Racontez les éléments intéressants que le guide ou la guide a indiqués.
3. Un étudiant.e. vient exprimer par des gestes ce que l'exposition lui a inspiré. Les autres essaient de deviner ce qu'il/elle cherche à montrer.
4. Vous marchez dans la salle. Vous rencontrez un ami ou une amie et vous lui parlez de votre expérience de l'exposition. Ensuite, chacun. e. repart s'asseoir et écrit ce que le ou la camarade lui a dit et s'il est d'accord ou non avec ce qu'il ou elle a ressenti. Il ou elle écrit quatre phrases. Mon camarade m'a dit que..... .. Pour ma part, je ne suis pas d'accord avec lui. ....
5. Regardez le tableau *La ronde des petites Bretonnes*. Par groupes de trois, recréez le tableau vivant à l'aide de l'artiste. Imaginez le dialogue entre l'artiste et les protagonistes, puis transcrivez-le au style indirect. Imaginez un tableau vivant qui pourrait succéder à ce tableau.
6. Concentrez-vous sur le tableau *Arearea*. Travail sur l'œuvre in absentia. Puis décrivez ce que vous voyez (motifs, formes et couleurs).
7. Écrivez un article (250 mots) dans votre blog rendant compte de votre expérience au Grand Palais (parlez de cette promenade, de la scénographie de l'exposition, des objets exposés et d'un ou deux tableaux que vous avez préférés. Expliquez pourquoi. Recommanderiez-vous cette exposition à votre famille, à vos amis, à vos camarades.

## Annexe 5

### Tableaux des compétences

Tableau n°4 – expertise des apprenants en peinture, de l'œuvre de Gauguin

Apprenant (n° production)	Expertise en peinture			Expertise de l'œuvre de Gauguin avant l'exposition			Expertise de l'œuvre de Gauguin après l'exposition		
	-	≈	+	-	≈	+	-	≈	+
Hussein (n°1)	X				X			X	
Stefany (n°2) 160			X			X			X
Shadera (n° 3)			X	X					X
Lina (n°4)			X	X					X
Lee (n°5)			X	X					X
Ming (n°6)		X			X				X
Vera (n°7)			X	X				X	
Paula (n°8)		X		X				X	
Yoon (n°9)			X			X			X
Julia (n°10)			X	X					X
Sofia (n°11) <sup>161</sup>	X			X			X		
Marina (n°12)		X		X					X

<sup>160</sup> Stefany est absente pendant l'exposition.

<sup>161</sup> Sofia est absente pendant l'exposition.

Tableau n°5 – Étendue et usage du vocabulaire général des apprenants

Apprenant (n° de la production)	NIVEAUX	COMMENTAIRES
Hussein (n°1)	A2.2	Pas de répétitions, mais vocabulaire simple et familier. Occurrences reprises de l'enseignante : taux faible
Stefany (n°2) <sup>162</sup>	B2.1	« Possède une gamme assez étendue [...] » (CECRL, 2001 : 28), présence de mots abstraits. Occurrences reprises de l'enseignante : taux faible
Shadera (n° 3)	B2.1	« Possède une gamme assez étendue [...] » (CECRL, 2001 : 28), présence de mots abstraits. Occurrences reprises de l'enseignante : taux moyen
Lina (n°4)	B1.1	Vocabulaire simple, parfois technique, quelques périphrases. Occurrences reprises de l'enseignante : taux moyen
Lee (n°5)	B2.1	« Possède une gamme assez étendue [...] » (CECRL, 2001 : 28), présence de mots abstraits. Occurrences reprises de l'enseignante : taux faible
Ming (n°6)	A2.2	Quelques répétitions, vocabulaire simple et familier. Occurrences reprises de l'enseignante : taux faible
Vera (n°7)	B2.1	« Possède une gamme assez étendue [...] » (CECRL, 2001 : 28), présence de mots abstraits. Occurrences reprises de l'enseignante : taux faible
Paula (n°8)	A2.2	Quelques répétitions, vocabulaire simple, parfois technique. Occurrences reprises de l'enseignante : taux important
Yoon (n°9)	B1.2	« Vocabulaire suffisant pour s'en sortir avec [...] quelques périphrases » (CECRL, 2001 : 28), présence de mots abstraits. Occurrences reprises de l'enseignante : taux important
Julia (n°10)	B1.2	« Vocabulaire suffisant pour s'en sortir avec [...] quelques périphrases » (CECRL, 2001 : 28), présence de mots abstraits. Occurrences reprises de l'enseignante : taux faible
Sofia (n°11) <sup>163</sup>	B1.2	« Vocabulaire suffisant pour s'en sortir avec [...] quelques périphrases » (CECRL, 2001 : 28), présence de mots abstraits. Occurrences reprises de l'enseignante : taux faible
Marina (n°12)	B1.1	Quelques répétitions et usage de nombreuses périphrases. Occurrences reprises de l'enseignante : taux faible

<sup>162</sup> Stefany est absente pendant l'exposition.

<sup>163</sup> Sofia est absente pendant l'exposition.

Tableau n°7 – Compétences du groupe-classe par type d'interaction orale

Interaction formelle ou correction sociolinguistique	Séquence entière	B2 – « Peut s'exprimer avec assurance, clairement et poliment dans un registre formel ou informel approprié à la situation et aux personnes en cause » (CECRL, 2005, [2001] : 95)
Echange d'information	Tâche A <sup>164</sup>	A2/B1 – « Peut résumer – en donnant son opinion un bref récit [...] et répondre à d'éventuelles questions complémentaires de détails. » (CECRL, 2005, [2001] : 67).
Conversation	Tâche A <sup>165</sup>	A2/B1 – « Peut soutenir une conversation ou une discussion mais risque d'être quelque fois difficile à suivre lorsqu'il/elle essaie de formuler qu'il/elle aimerait dire » (CECRL, 2005, [2001] : 60). Dans l'exemple, questions et réponses courtes. L'enseignante doit les relancer pour les inciter à poursuivre ou argumenter.
Reconnaître des indices et faire des déductions	Tâche B/C <sup>166</sup>	Tâche B : nous ne nous prononçons pas par manque de données. Tâche C : B1 – « Peut, à l'occasion, extrapoler du contexte le sens des mots inconnus [ici des expressions de visage et gestuelles] et en déduire le sens de la phrase [ici émotion] à condition que le sujet en question soit familier » (CECRL, 2005, [2001] : 60).
Coopération à visée fonctionnelle	Tâche C <sup>167</sup>	Niveau variant entre le A2 et le B1. B1 – « Peut faire comprendre ses opinions et réactions par rapports aux solutions possibles ou à la suite à donner, en donnant brièvement des raisons et des explications » (CECRL, 2005, [2001] : 60) A2 – « Peut discuter de ce que l'on fera ensuite, répondre à des suggestions et en faire, demander des directives et en donner » (CECRL, 2005, [2001] : 65)
Discussion/réunion formelle	Débat <sup>168</sup>	Niveau variant entre le B2 et le A2. B2 – « Peut exposer ses idées et ses opinions et argumenter avec conviction sur des sujets complexes et réagir de même aux arguments d'autrui » (CECRL, 2005, [2001] : 64)

<sup>164</sup> Cf. Annexe 2 - interaction 1

<sup>165</sup> Cf. Annexe 2 - interactions 3, 4

<sup>166</sup> Cf. Annexe 2 - interaction 5

<sup>167</sup> Cf. Annexe 2 - interaction 6

<sup>168</sup> Cf. Annexe 2 - interaction 7



Tableau n°8 – Niveaux des apprenants en cohésion/cohérence discursive et écriture créative

Apprenant (n° de la production)	COHÉSION ET COHÉRENCE	ÉCRITURE CRÉATIVE
Hussein (n°1)	B1	B1
Stefany (n°2) <sup>169</sup>	B2.2	B2.2
Shadera (n° 3)	B2.1	B2.2
Lina (n°4)	B2.1	B1
Lee (n°5)	B2.2	B2.1
Ming (n°6)	A2	A2
Vera (n°7)	B2.2	B2.1
Paula (n°8)	A2	B1
Yoon (n°9)	B2.2	B2.2
Julia (n°10)	B1	B2.2
Sofia (n°11) <sup>170</sup>	B2.1	B1
Marina (n°12)	A2	B1

COHÉSION ET COHÉRENCE (CECRL, 2005, [2001] : 98)

B2.2	Peut utiliser avec efficacité une grande variété de mots de liaison pour marquer clairement les relations entre les idées.
B2.1	Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour relier ses énoncés bien qu'il puisse y avoir des « sauts » dans une longue intervention.
B1	Peut relier une série d'éléments courts, simple et distincts en un discours qui s'enchaîne.
A2	Peut utiliser les articulations les plus fréquentes pour relier des énoncés afin de raconter une histoire ou décrire quelque chose sous forme d'une simple liste de points.

ÉCRITURE CRÉATIVE (CECRL, 2005, [2001] : 69)

B2.2	Peut écrire des descriptions élaborées d'événements et d'expériences réels ou imaginaires en indiquant la relation entre les idées dans un texte articulé et en respectant les règles du genre en question.
B2.1	Peut écrire une critique de film, de livre ou de pièce de théâtre.
B1	Peut faire le compte rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé.

<sup>169</sup> Stefany est absente pendant l'exposition.

<sup>170</sup> Sofia est absente pendant l'exposition.

A2	Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activité passées et d'expériences personnelles.
----	---

Tableau n°9 – Compétence en médiation en interaction écrite

Apprenant (n° de la production)	MÉDIATION
Hussein (n°1)	A2
Stefany (n°2) <sup>171</sup>	B2
Shadera (n° 3)	B2
Lina (n°4)	B1
Lee (n°5)	B2
Ming (n°6)	A2
Vera (n°7)	B2
Paula (n°8)	B1
Yoon (n°9)	B2
Julia (n°10)	B2
Sofia (n°11) <sup>172</sup>	B1
Marina (n°12)	B2

### MÉDIATION<sup>173</sup>

B2	Peut transmettre un regard personnel sur une œuvre, faire émerger du sens de cette expérience pour ensuite le partager en exprimant différentes émotions et souligner des points saillants.
B1	Peut transmettre un regard personnel sur une œuvre, faire émerger du sens de cette œuvre pour ensuite le partager et exprimer sa pensée.
A2	Peut transmettre une opinion, une pensée simple sur une œuvre ou son auteur.

<sup>171</sup> Stefany est absente pendant l'exposition.

<sup>172</sup> Sofia est absente pendant l'exposition.

<sup>173</sup> Échelle de descripteurs conçus à partir du CECRL (2005, [2001]) et de la thèse de Borgé (2015).

## Annexe 6

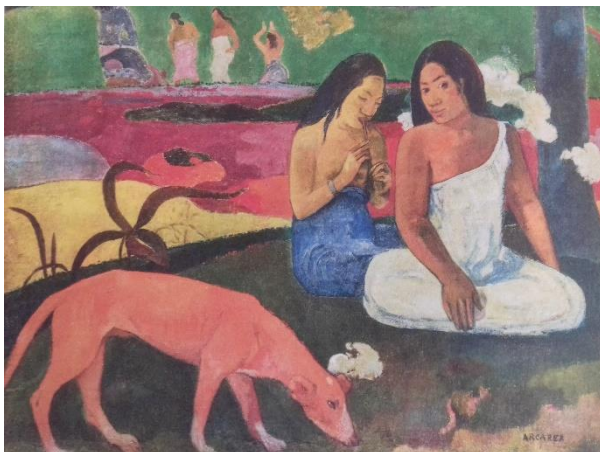
### Illustrations



**Artiste** Paul Gauguin  
**Titre** La ronde des petites Bretonnes  
**Date** 1888  
**Medium** Huile sur toile  
**Dimensions** 73x92,7  
**Propriétaire** Collection Mr. Et Mme. Paul Mellon  
**Usage de l'image** Accès libre  
**Pays, ville** Etats-Unis, Washington  
**Musée** National Gallery of Art  
**Site** <https://www.nga.gov/collection/art-object-page.61369.html#inscription>



**Artiste** Paul Gauguin  
**Titre** La Belle Angèle  
**Date** 1889  
**Medium** Huile sur toile  
**Dimensions** 73 x 92  
**Propriétaire** Musée d'Orsay  
**Usage de l'image** Crédit Amélie Cellier  
**Pays, Ville** France, Paris  
**Musée** Musée d'Orsay  
**Site** <http://www.musee-orsay.fr/>



**Artiste** Paul Gauguin  
**Titre** Arearea  
**Date** 1892  
**Medium** Huile sur toile  
**Dimensions** 74 x 93  
**Propriétaire** Musée d'Orsay  
**Usage de l'image** Crédit Amélie Cellier  
**Pays, ville** France, Paris  
**Musée** Musée d'Orsay  
**Site** <http://www.musee-orsay.fr/>

Pour les œuvres suivantes et pour des raisons de droits d'auteurs, veuillez consulter les sites internet ci-après :

GAUGUIN P., 1888, *Te nave nave fenua (Terre délicieuse)*, huile sur toile, 73 x 92,7, Japon, Kurashiki, Hoara museum of Art : <http://www.ohara.or.jp/en/gallery/te-nave-nave-fenua/>

GAUGUIN P., 1888, *Misères humaines*, huile sur toile, 73,5 x 92, Danemark, Copenhague, Ordrupgaard museum : [https://ordrupgaard.dk/portfolio\\_page/gauguin-vinhost-i-arles/](https://ordrupgaard.dk/portfolio_page/gauguin-vinhost-i-arles/)

GAUGUIN P., 1891, *Femmes de Tahiti*, huile sur toile, 69 x 91,5, France, Paris, Musée d'Orsay : [http://www.musee-orsay.fr/fr/collections/oeuvres-commentees/peinture.html?no\\_cache=1&zoom=1&tx\\_damzoom\\_pi1%5BshowUid%5D=115065](http://www.musee-orsay.fr/fr/collections/oeuvres-commentees/peinture.html?no_cache=1&zoom=1&tx_damzoom_pi1%5BshowUid%5D=115065)

## **Sigles et abréviations utilisés**

**CECRL** : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

**CIDREE** : Consortium for Institutions for Development and Research in Education in Europe.

**DFLE** : Didactique du Français Langue Étrangère.

**DLC** : Didactique des Langues et des Cultures.

**DELFB** : Diplôme d'études en langue française.

**DULFB** : Diplôme Universitaire en langue française.

**FLE** : Français Langue Étrangère.

**FOU** : Français sur Objectif Universitaire.

**Int.** : Interaction

**TDP** : Tour De Parole

**MOTS-CLÉS** : empathie, pédagogie des multilittéracies, littéracies multimodales, médiation translangagière

### **RÉSUMÉ**

Dans ce mémoire, nous proposons d'étudier le fonctionnement des mécanismes d'empathie au regard du développement chez des apprenants de littéracies multimodales en langue française et langage pictural. Conçue par le New London group (1996), la pédagogie des multilittéracies promeut une culture des langages systémique, translangagière et transculturelle. Notre recherche portera sur la définition du rôle médian, médiateur et vecteur, de l'empathie dans le transfert de compétences en littéracies. Nous appuierons notre analyse sur l'expérience pédagogique menée par l'enseignante autour de l'exposition « Gauguin l'alchimiste » à l'Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 auprès d'apprenants de niveau intermédiaire. Il s'agira, à partir d'une analyse sociolinguistique et phénoménologique de productions écrites, d'explicitier le mouvement translangagier interne au développement de compétences en littéracies multimodales afin de définir les rôles précis des mécanismes d'empathie dans ce processus et l'impact de la pédagogie des multilittéracies sur la littéracie de l'écrit.

**KEYWORDS** : empathie, pedagogy of multiliteracies, multimodal literacies, translingual mediation

### **ABSTRACT**

In this thesis, we propose to study the functioning of mechanisms of empathy with regard to the development for students of multimodal literacies in French language and pictorial language. Designed by the New London group (1996), the pedagogy of Multiliteracies promotes a systemic, translingual and transcultural culture of languages. Our research will focus on defining the median, mediatory and vector role of empathy in the transfer of literacies skills. We will base our analysis on the educational experiment conducted by the teacher around the exhibition “Gauguin l'alchimiste” at Sorbonne Nouvelle Paris 3 University with intermediate level learners. It will be, from a sociolinguistic and phenomenological analysis of written productions, to make explicit internal translingual movement to the development of skills in multimodal literacies to define the precise roles of mechanisms of empathy in this process and the impact of pedagogy of Multiliteracies on written literacy.

