



HAL
open science

Mise en mots, mise en images : apprentissage de la langue et du regard, vers une reconnaissance de soi

Marie-Sophie Le Mounier

► To cite this version:

Marie-Sophie Le Mounier. Mise en mots, mise en images : apprentissage de la langue et du regard, vers une reconnaissance de soi. Education. 2021. dumas-03508150

HAL Id: dumas-03508150

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03508150>

Submitted on 3 Jan 2022

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

MISE EN MOTS, MISE EN IMAGES

**Apprentissage de la langue et du regard, vers une
reconnaissance de soi**

Marie-Sophie LE MOUNIER

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde /
métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de : Mme **Nathalie BORGÉ**

Membre du jury : Mme **Muriel MOLINIÉ**

Année universitaire 2020-2021

MISE EN MOTS, MISE EN IMAGES

**Apprentissage de la langue et du regard, vers une
reconnaissance de soi**

Marie-Sophie LE MOUNIER

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde /
métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de : Mme **Nathalie BORGÉ**

Membre du jury : Mme **Muriel MOLINIÉ**

A B. S. et à tous les étudiants dont j'ai croisé le chemin.

Remerciements

Je remercie vivement pour leur soutien et leur apport à ce travail : Nathalie Borgé à qui je dois cette magnifique opportunité d'avoir rejoint les bancs virtuels de l'Université Sorbonne Nouvelle et dont le regard attentif et précis a contribué de manière considérable à la réalisation de ce mémoire et de ce projet ; Alessandra Keller-Gerber et Élisabeth Reiser-Bello Zago mes collègues de l'Université de Fribourg et de la HEG Fribourg pour leur enthousiasme et leur générosité, sans elles ce travail n'aurait pu se réaliser ; mes professeures : Muriel Molinié, Valérie Spaëth et Marina Krylyschin pour la richesse de leurs parcours, de nos échanges et dont les travaux m'ont beaucoup inspirée ; Beat Streuli, Hilde Van Gelder, Aglaia Konrad, Christine Van Assche, Anna Malagrida et Mathieu Pernot, Emiliano Battista, Patrick Le Bescont et les Éditions Filigranes pour leur implication et leur générosité. Je souhaite exprimer toute ma reconnaissance aux étudiants de l'Université Fribourg et de la HEG Fribourg pour leur collaboration et la richesse de leurs travaux. Enfin, un très grand merci à mes camarades de l'Université Sorbonne Nouvelle et plus particulièrement Lara Bosco, Claire Magnan, Rossella Milesi, Xiaolong Ma et Nora Toumi pour leur dynamisme et leur intérêt pour mon projet.

Table des matières du mémoire

Remerciements.....	4
Table des matières.....	5
Introduction.....	7
PARTIE 1 - CADRE THEORIQUE	12
1.1. Éthique, esthétique, politique : l'art pour éduquer	13
1.1.1. Art et éducation : une longue tradition.....	13
1.1.2. L'art au service d'une cause : problèmes éthiques.....	17
1.2. Art et enseignement : consonances, dissonances et enjeux contemporains	19
1.2.1. Créer et enseigner : un conflit d'intérêts ?	19
1.2.2. L'art à l'école ou « le cheval de Troie »	21
1.3. Art et littérature dans l'enseignement des langues	22
1.3.1. Une didactique des langues de type universel et scientifique : quelles implications pour les arts et les humanités ?	22
1.3.2. Les images comme supports d'apprentissage et questionnement sur l'apprenant	25
1.3.3. Exploitation des œuvres d'art dans les manuels de langue	27
1.3.4. Approches réflexives : les apprenants comme producteurs de textes et d'images, l'image pour déclencher la parole.....	29
1.4. Enseignement artistique : quelles spécificités pour quelles articulations avec la classe de langue. .	31
1.5. De la réception des images à la photographie comme mode d'expression	33
1.5.1. Domination des images et expérience esthétique.....	33
1.5.2. La photographie comme mode d'expression	34
1.5.3. La photographie : ressources pour l'enseignement	36
PARTIE 2 - CADRE METHODOLOGIQUE	38
2.1. Inscription méthodologique.	39
2.1.1. Une recherche-action.....	39
2.1.2. La transdisciplinarité comme éthique et comme méthode	42
2.1.3. Le recours à l'analyse de textes, d'images et à l'analyse de discours.....	44
2.2. Constitution et analyse du corpus	44
2.2.1. Terrains d'expérimentation	44
2.2.1.1. L'université de Fribourg	46
2.2.1.2. La Haute École de Gestion Fribourg	47
2.2.2. Le cours intensif de FLE, les séminaires « Pratique de l'Écrit » et « Autobiographie en classe de FLE »	48
2.2.2.1. Le cours intensif de FLE : se définir en contexte de mobilité	48
2.2.2.2. Un nouveau dispositif : Mise(s) en images et mise(s) en mots de soi	48
2.2.2.3. « Pratique de l'écrit universitaire », « Autobiographie en classe de FLE »,	

Université de Fribourg : orientations et réorientations de deux séminaires.....	49
2.2.3. Les apprenants : profil, niveau de langue, motivations d'apprentissage.....	50
2.2.3.1. Le cours intensif : une diversité d'apprenants et d'objectifs	50
2.2.3.2. Les apprenants mexicains de la HEG : un groupe très homogène.....	51
2.2.3.3. Les étudiants des séminaires « Pratique de l'écrit universitaire », et « Autobiographie en classe de FLE »	51
2.2.4. Nos dispositifs	51
2.2.4.1. Mise en image(s) et Mises en mot(s) de soi : conception générale	51
2.2.4.2. Déroulement des séances : dispositif en boucle.....	52
2.2.4.3. Choix des œuvres photographiques et des textes.....	53
2.2.4.4. Choix des consignes.....	54
2.2.5. Corpus d'analyse	56
PARTIE 3 - ANALYSE DU CORPUS.....	58
3.1. Parole en actes : ce que disent les apprenants.....	60
3.1.1. Réalisations langagières	60
3.1.2. L'imagination comme médiation, comme pouvoir d'action.....	62
3.1.3. Se raconter.....	65
3.1.4. L'expression de soi comme « parcours de la reconnaissance »	66
3.1.5. Quand dire c'est faire	67
3.2. La multimodalité : une approche transdisciplinaire des littératies.....	69
3.2.1. Multimodalité du langage et discours contemporain.	70
3.2.2. Les « parcours de la lecture » : lire un texte / lire une image.....	70
3.2.3. Texte et image : une lecture transversale	74
3.3. Matrices et consignes : subjectivité de l'apprenant et de l'enseignant	76
3.3.1. Dépasser le littéral ?	76
3.3.2. Propositions personnelles et questions d'évaluation.....	81
3.4. La photographie : enjeux discursifs, esthétiques et artistiques	83
3.4.1. Les images en classe : statut et fonctions	83
3.4.2. La photographie pour déclencher le dire à tous les niveaux	86
3.4.3. Hors-champ, hors-temps pour faire parler les apprenants.....	89
3.4.4. Développement des compétences interculturelles : la perspective de l'Autre	92
Conclusion	96
Bibliographie.....	99
Annexes.....	110
Sigles et abréviations utilisés	131

Les images de l'art ne fournissent pas des armes pour les combats, elles contribuent à dessiner des configurations nouvelles du visible, du dicible, du pensable. Elles le font à condition de ne pas anticiper leur sens ni leur effet.

Jacques Rancière¹

Introduction

Envisager la place et le rôle de l'art dans l'enseignement n'est pas une idée nouvelle. Dès l'Antiquité, Platon conçoit avec *La République* un projet de Cité idéale, en réponse à la crise politique que traverse alors Athènes. Si la question principale, de cet ouvrage en dix volumes, est celle de la justice, celle de l'éducation des futurs gardiens de la Cité n'en est pas moins capitale. A ce titre, l'art est envisagé sous l'angle de son potentiel pédagogique et l'artiste assume une double fonction, celui de créateur et celui d'enseignant. C'est le pouvoir transformateur de l'art qui intéresse Platon dont le but est de former les citoyens capables de perpétuer les modèles fondateurs de la société. A ce titre, il doit être réglementé (Grimaldi, 1980). Pour Jacques Rancière (2000 : 16), Platon cherche à « structurer la manière dont les arts peuvent être pensés comme arts et comme formes d'inscription du sens de la communauté ».

Le recours de plus en plus important à l'esthétique dans le champ politique contemporain témoigne d'une certaine vision de l'art et des productions artistiques comme potentiels garants de la cohésion dans une société toujours plus marquée par le fractionnement de l'espace politique et social. Cette tendance n'échappe pas au champ de l'éducation et la légitimité de l'art à l'école semble aujourd'hui faire consensus ce qui se manifeste par un essor des politiques éducatives visant à introduire l'art et la culture dans les cursus scolaires (Borgé, 2015 ; Muller et Borgé, 2020 ; Kerlan, 2013). Si l'on ne peut tout à fait parler de volte-face d'un paradigme rationaliste à un paradigme esthétique, il s'agit d'une tendance bien réelle et la méconnaître relève d'un « aveuglement sociologique » (Kerlan, 2007 : 84). Malgré tout, les pratiques pédagogiques convoquant des pratiques artistiques résultent le plus souvent d'initiatives personnelles et affichent une diversité d'objectifs et de

¹ Jacques Rancière, *Le spectateur émancipé* (2008 : 113)

méthodes. La didactique des langues n'échappe ni à ce processus ni à ses difficultés de mise en application. Bien que ce type d'approche suscite un intérêt croissant, tant au niveau disciplinaire qu'institutionnel, l'ancrage théorique demeure mince, les objectifs flous, ce qui se reflète dans les programmes et les méthodes et il reste du point de vue de la formation des enseignants un grand vide à combler.

En tant qu'artiste-enseignante, nous considérons que l'action éducative est une des dimensions possibles du rôle et de la fonction de l'artiste dans la société. C'est en tous cas une orientation qui motive notre travail depuis plus de quinze ans. Comme Bruno Tackels (2018), nous estimons que la recherche menée par les artistes rejoint celle des universitaires : la production d'un savoir qui va déstabiliser le champ présent pour le recomposer, l'enrichir de données nouvelles. Formée en photographie au Massachusetts College of Art, Boston et à l'École Nationale Supérieure de la Photographie d'Arles, nous avons longtemps enseigné à l'École de la Cambre à Bruxelles où nous avons, au fil des années, donné un rôle plus important à la parole dans nos cours de pratique photographique au niveau Master. Cette expérience positive nous a menée sur la voie de la didactique par le biais de la didactique des langues et nous avons transféré certains concepts et outils de cette discipline à l'enseignement artistique. Cette première expérience transdisciplinaire au sens où l'entend Philippe Blanchet, c'est à dire « l'emprunt adapté de termes et de concepts d'une discipline à une autre » (2011 : 72), a suscité une interrogation : si la didactique des langues peut bénéficier à l'enseignement des arts, l'enseignement des arts pourrait-il bénéficier à la didactique des langues ? Le cadre théorique dans lequel nous inscrivons nos recherches ainsi que notre expérience de terrain, nous invitent à penser que l'art en tant que pratique et l'enseignement de l'art en tant que modèle permettraient de mieux apprendre et favoriseraient le développement d'un esprit critique dans un système trop axé sur la croissance économique et la productivité (Nussbaum, 2010). L'art serait aussi un moyen de redonner la parole et de la visibilité au citoyen ordinaire (Kerlan, 2007 ; Zask et Kerlan, 2017). Revoir, à travers le filtre de l'art, la didactique des langues, discipline marquée par une approche ingénieriale et dont les objectifs sont, trop souvent encore, de produire des sujets efficaces dans un monde globalisé (Spaëth, 2019a), nous semble être souhaitable sinon nécessaire.

La tâche qui nous occupe actuellement est la mise en place de dispositifs d'apprentissage des langues centrés autour de la pratique photographique. Cette démarche

implique de penser un passage de la didactique des arts à la didactique des langues et nécessite d'examiner de plus près les apports potentiels de la première à la seconde. C'est une tâche doublement complexe car la didactique des langues, établie au cœur des sciences humaines et sociales depuis les années 1980, est marquée par une diversité de courants, une multitude d'approches théoriques et un ensemble de pratiques pédagogiques variées (Demaizière et Narcy-Combes, 2007). C'est une discipline encore jeune, qui entretient des rapports difficiles avec la didactique générale et souffre d'un éclatement en son sein (Spaëth, 2019a). La didactique des arts, quant à elle, manque de bases épistémologiques pour pouvoir la définir comme domaine de recherche en tant que tel. Nous rejoignons Valérie Spaëth (2019b) pour qui la responsabilité d'enseignant-chercheur s'articule autour de trois axes : épistémologique, politique et éthique, l'axe épistémologique se situant dans le prolongement des deux premiers. Pour Anne-Marie O'Connell et Claire Chaplier, un regard épistémologique permet de « comprendre ce que l'on fait », « ce que l'on enseigne et ce que l'on apprend » (2019 : 24).

Dans notre recherche, la philosophie, discipline avec laquelle la didactique entretient des liens étroits, a fait émerger une trame qui nous permet de tisser notre activité d'enseignante-chercheuse à notre pratique artistique. Selon Michel Foucault (2001 : 540-541), le rôle de la philosophie est de « rendre visible ce qui est précisément visible, c'est-à-dire de faire apparaître ce qui est si proche, ce qui est si immédiat, ce qui est si intimement lié à nous-mêmes qu'à cause de cela nous ne le percevons pas ». Rendre visible ce qui est déjà présent au monde est aussi une des spécificités de la photographie. La philosophie nous permet encore d'interroger l'acte de transmettre, le rôle de l'enseignant, les discours qu'il porte sur le monde et les formes d'éducation qu'en conséquence il fait siennes. L'histoire, nous montre que, contrairement aux idées reçues, la question des arts dans les pratiques éducatives n'est pas un concept récent. L'anthropologie, tant au niveau de ses objets de réflexion que de ses méthodes, influence, depuis toujours, la didactique des langues. C'est donc de manière transdisciplinaire ancrée dans la spécificité de notre propre parcours que nous envisageons notre proposition.

Depuis un peu plus d'un an, nous enseignons le français langue étrangère à des étudiants de disciplines diverses telles que la médecine, le droit, les relations internationales et l'architecture, au Cambodge et en Suisse. Dans le cadre de ce Master, nous avons eu la chance de pouvoir intégrer une petite équipe de l'Université de Fribourg (CH). Nous

travaillons au Centre de langues, pour lequel nous avons co-conçu le programme du cours intensif pré-semesteriel, destiné à des étudiants de mobilité internationale. Nous sommes intervenue dans deux cours au sein du département de Sciences du plurilinguisme et de didactique des langues étrangères où nous avons travaillé avec deux groupes d'étudiants futurs didacticiens. Parallèlement, nous avons été invitée à prendre part à un cours destiné à huit étudiants mexicains de la Haute École de Gestion, présents à Fribourg dans le cadre d'un échange international.

Ce mémoire se développe sur trois axes : un cadre théorique qui après avoir envisagé, d'un point de vue historique, la place des arts dans l'enseignement et, d'un point de vue plus philosophique, les liens entre art, enseignement et démocratie, considérera les spécificités de l'enseignement artistique, de ses méthodes et finalités. Nous nous interrogerons sur la conception de l'enseignant et de ce que veut dire transmettre, de ce qui est spécifique à l'enseignement des arts et qui, selon nous pourrait bénéficier à l'enseignement des langues. Nous verrons ensuite que depuis le début du XX^e siècle, une didactique des langues de type universel et scientifique se développe en Europe et dans le monde (Spaëth, 2019) au détriment des arts et de la littérature et comment certains didacticiens ont parallèlement tenté de réintroduire la dimension sensible dans la pensée et la pratique de cette discipline. Enfin, en nous interrogeant sur les spécificités de la photographie, nous examinerons dans quelle mesure elle peut être exploitée dans l'enseignement des langues.

Notre seconde partie montrera comment notre travail s'inscrit dans un cadre méthodologique de forme hybride, se situant surtout du côté de la recherche-action. Nous présenterons les institutions dans lesquelles s'est déroulée notre recherche ainsi que les publics qu'elle a concernés, les dispositifs que nous avons mis en place, les données que nous avons recueillies et la manière dont nous les avons analysées.

Notre troisième partie se concentrera sur l'analyse de notre corpus d'études composé majoritairement des productions écrites et orales collectées à Fribourg (CH) pendant le semestre de printemps 2021. Nous chercherons à montrer comment les apprenants ont pu s'approprier l'espace du cours pour cultiver une pensée singulière et autonome et comment l'acte de regarder peut conduire à la reconnaissance de l'autre et de soi-même. Nous verrons comment un cours de langue articulé autour de la réception et de la production de photographies peut amener à mieux comprendre les enjeux de la maîtrise des codes iconographiques et textuels afin de s'exprimer de manière personnelle en mots et en images

dans un monde de plus en plus orienté vers des modes de communication multimodaux et des littératies multiples. En introduisant le modèle de l'enseignement artistique dans la classe de langue nous avons incité les apprenants à dépasser le littéral et à s'approprier librement les matrices et les consignes. Ce changement de paradigme a impliqué une révision de notre conception de l'évaluation. Enfin, après avoir considéré les apports potentiels du modèle de l'enseignement artistique à la classe de langue et le rôle des œuvres d'art et littéraires comme supports d'activités, nous nous sommes interrogée plus spécifiquement sur le rôle de la photographie dans notre dispositif. En effet, si son utilisation en classe de langue n'a pas toujours été de soi, découvrir des œuvres, produire des images et les partager et en parler a permis aux apprenants de mieux comprendre leur démarche personnelle et celle des autres mais aussi de se positionner, en tant qu'individu, au sein du groupe.

PARTIE I

-

CADRE THEORIQUE

1.1. Éthique, esthétique, politique : l'art pour éduquer ?²

La question de l'art en éducation n'est pas récente. Perdre de vue cet ancrage historique, philosophique et culturel nous conduirait à minimiser l'importance politique du recours de l'éducation à l'art, à oublier le cheminement de ceux qui l'ont pensée avant nous (Kerlan, 2014). Nous recourons à la philosophie dans la mesure où elle nous permet non seulement de clarifier mais aussi d'historiciser certaines notions clés, en lien avec notre problématique, et plus particulièrement celles de démocratie, de transmission, de normes, de sensible, d'expérience esthétique.

1.1.1. Art et éducation : une longue tradition

Platon entretient un rapport complexe avec l'art (Destrée, 2011). Ce que l'on a souvent retenu des propositions avancées dans *La République* est la légitimation de la censure, le contrôle « de la *poësis* par la *polis* » (Obadia, 2010 :147). Plus que l'art, ce sont surtout les formes de visibilité des pratiques artistiques que Platon questionne et particulièrement la double fonction de la scène du théâtre comme l'espace d'une activité publique et le lieu d'exposition du simulacre, la poésie mimétique. Cette double fonction brouille le partage des identités, des activités, des espaces (Rancière, 2000). La lutte de Platon est avant tout politique : en s'attaquant à Homère, à qui il reproche de ne pas pouvoir transmettre les valeurs fondamentales d'une société juste, il sous-entend que c'est au philosophe d'assumer ce rôle.

« Cher Homère, s'il n'est pas vrai que tu sois un artiste éloigné de trois degrés de la réalité, incapable de faire autre chose à l'égard de la vertu que des fantômes, car telle est la définition que nous avons donnée de l'imitateur ; si tu es un artiste du second degré ; si tu as pu connaître quelles institutions peuvent rendre meilleurs ou pires les États et les particuliers ; dis-nous quel État te doit la réforme de son gouvernement [...] Quel pays parle de toi comme d'un sage législateur, et se glorifie d'avoir tiré avantage de tes lois » (Platon, trad. Cousin, 1833 : 244-245)

Platon considère tout de même que l'art est essentiel à l'éducation morale des jeunes philosophes de Callipolis (Destrée, 2011). Pour lui, l'expérience esthétique et artistique

² Carte mentale en annexe : annexe n°1

jouent un rôle majeur dans la construction d'un individu puisque qu'il affirme que, « la contemplation du beau lui-même est, dans la vie d'un homme, le moment le plus digne d'être vécu » (cité dans Destrée, 2001). Alain Kerlan (2003) relève une profonde ambivalence chez le philosophe dont les théories sont marquées par un double paradoxe. Paradoxe ontologique lorsqu'il accuse, d'une part, l'art d'illusion et de mensonge, mais qu'il considère, d'autre part, l'expérience esthétique comme expérience ultime dans la vie d'un homme. Le second paradoxe tient, pour Alain Kerlan, en ce que son geste d'exclusion et de rejet à l'égard des arts est assortie d'une métaphysique du Beau. Cette valorisation de l'art et de la culture d'un côté et sa relégation à une fonction utilitariste de l'autre est toujours perceptible dans notre culture aujourd'hui.

La transmission « immédiate et mécanique » des valeurs d'une société et de l'esthétique comme valeur n'est peut-être pas le biais le plus certain par lequel former des citoyens (Ruby, 2018). Ainsi, d'autres modèles pour penser les relations entre art, culture, éducation et citoyenneté ont émergé au cours des siècles. Jean-Jacques Rousseau, dans son ouvrage *Émile ou de l'Éducation*, publié en 1762, postule que l'art et la culture participent de la démocratie seulement s'ils émanent du peuple (Ruby, 2018). Il s'oppose à l'éducation par les livres, qu'il conçoit comme un endoctrinement, à laquelle il préfère l'éducation par l'expérience, et particulièrement l'observation de la nature, au contact de laquelle l'enfant peut développer ses sens et par eux ses facultés (Zask, 2014). Cette notion d'apprentissage par l'expérience sera réactualisée, au tournant du XX^e siècle, par le philosophe et pédagogue américain John Dewey.

Les *Lettres sur l'éducation esthétique de l'Homme* que le poète et penseur de l'art allemand Friedrich Schiller adresse au duc Chrétien-Frédéric de Holstein-Augustenburg, au long de l'année 1795, reflètent les désillusions de l'auteur au lendemain de la Révolution. Dans ces seize lettres, qu'il entrevoit comme le résultat de ses recherches sur « le beau et l'art » (Lettre I) et qui sont fortement imprégnées de la pensée d'Emmanuel Kant, Friedrich Schiller ([1795] 2020) développe l'idée que c'est par le biais de la création et du plaisir esthétique que l'on parvient à une société juste. Ainsi, l'art est l'outil pour penser la politique, théorie qu'il avance dès la seconde lettre :

« J'espère pouvoir vous convaincre que cette matière est beaucoup moins étrangère au besoin qu'au goût du siècle, et, bien plus, que pour résoudre pratiquement le problème politique, c'est la

voie esthétique qu'il faut prendre, parce que c'est par la beauté qu'on arrive à la liberté. » Lettre II ([1795] 2020 : 11)

Ces lettres dépeignent une société moderne en crise, un système despotique, où règnent l'égoïsme, la corruption et la dépravation (Lettre V). Il déplore une société fragmentée, une vie mécanique, une humanité au service d'une société en quête de rendement, où l'individu à « sans cesse dans l'oreille que le bruit monotone de la roue qu'il fait tourner ». (Lettre VI). Friedrich Schiller voit dans l'art et dans l'éducation au sensible les fins et les moyens d'une transformation de la société. Cette éducation au sensible passe par le jeu, seul capable de réconcilier ce qui divise l'être humain. L'actualité des lettres de Friedrich Schiller et la modernité de sa pensée nous incitent à y voir un parallèle avec la crise contemporaine y compris dans les attentes que l'on peut placer dans l'art et l'éducation artistique pour y remédier.

Profondément républicain, engagé dans la construction de l'école laïque, Émile Durkheim (1858-1917), est à la fois issu d'un milieu juif orthodoxe et à l'origine d'une sociologie française qui incarne les théories du positivisme. Sa sociologie se veut objective, enracinée dans les sciences et les analyses quantitatives (Birnbaum, 2017). Elle se développe au sein d'une société en pleine mutation où émergent des problèmes éthiques liés notamment aux conditions de travail des ouvriers, aux migrations, sous un substrat de nationalisme montant. Les questions d'éducation et de morale sont importantes pour le sociologue, son cours *L'Éducation morale* dispensé à l'Université de la Sorbonne entre 1902 et 1903, témoigne de cet intérêt. Dans sa dix-huitième leçon, intitulée « La culture esthétique, l'enseignement historique » Émile Durkheim ([1902-1903] 2012) affirme que l'enseignement des sciences joue un rôle bien plus important dans l'éducation morale que celui des arts et de la littérature. Il relègue l'art au rang de loisir noble et souligne que c'est à ce titre uniquement qu'il a sa place dans le champ éducatif :

« L'art, c'est la forme noble du jeu, c'est la morale étendant son action jusqu'aux heures d'oisiveté, et les marquant de son caractère propre. Voilà pourquoi il serait bon de donner à tous les enfants une certaine culture esthétique. » (*ibid.* : 192)

Le rôle de l'éducation est à la fois de faciliter l'attachement de l'enfant à son groupe social et de lui inculquer « l'esprit collectif ». Pour Émile Durkheim, qui développe parallèlement

une philosophie du langage, ce sont les sciences et particulièrement l'histoire qui permettent la transmission des valeurs d'un peuple au fil des époques et insufflent « l'intimité de la conscience collective ». Cet enracinement dans la culture nationale s'inscrit dans une perspective universaliste et cosmopolite, pour le bien commun de l'humanité, dans un monde complexe.

Le paradigme esthétique est au cœur de la philosophie du pédagogue et philosophe John Dewey. Intellectuel engagé, John Dewey (1859-1952), est profondément marqué par les inégalités engendrées par les bouleversements politiques, économiques et sociaux caractéristiques de son époque. Les mouvements migratoires importants vont l'amener à repenser la question de l'éducation (Fabre, 2020). Contemporain de Charles Darwin, John Dewey participe, avec Charles Peirce et William James, au développement du courant pragmatique en philosophie. La pensée de John Dewey, et particulièrement la notion d'expérience, s'inscrit dans le prolongement des théories de Rousseau sur l'éducation (Zask, 2014). L'expérience est au cœur de sa philosophie et s'applique aussi bien aux domaines éducatifs, politiques que sociaux. La formule *learning by doing*, dont il est l'auteur, qui constitue la base de sa pédagogie et une théorie qui repose sur l'occupation : l'enfant rencontre des problèmes lors de la réalisation d'activités pédagogiques, qu'il doit résoudre par les apprentissages disciplinaires. La découverte d'un « plan d'action » par la « méthode de l'intelligence », « restitue à l'individu qui en est l'auteur une capacité d'initiative et de développement. » (*ibid.* : 5). C'est dans ce sens, et grâce à la notion d'expérience, que John Dewey articule éducation et démocratie.

La question de l'art est centrale dans les derniers textes de John Dewey. Si ses prédécesseurs ont envisagé l'expérience esthétique « en termes de sensations, d'émotions, de raison ou d'activité » et considéré l'imagination comme une faculté et non « comme principe de cohésion » ([1934] 2010 : 445), pour lui, l'art ne peut se réduire au produit et l'expérience esthétique authentique est à rechercher dans la vie ordinaire. Il cherche à « rétablir la continuité entre l'expérience esthétique et les processus normaux de l'existence » (*ibid.* : 41) d'autant que les œuvres d'art sont bien souvent des produits du marché. L'art et l'expérience esthétique, au sens où l'entend Dewey, n'appartiennent pas au champ de la connaissance, ne sont pas l'apanage d'une élite :

« L'homme qui tisonnait les morceaux de bois en flamme dirait alors qu'il faisait cela pour attiser le feu ; mais il reste néanmoins qu'il est fasciné par ce drame coloré qui se joue sous ses yeux et

qu'il y prend part en imagination. Il ne demeure pas indifférent au spectacle. Ce que Coleridge disait du lecteur de poèmes est en quelque sorte vrai de tous ceux qui sont tranquillement absorbés dans leurs activités mentales et corporelles : « Le lecteur devrait être entraîné vers l'avant, non pas par un désir impatient d'atteindre la fin ultime, mais par le voyage, source du plaisir en lui-même ». (*ibid.* : 32)

John Dewey est profondément anti-dualiste, il voit dans le décloisonnement entre l'art et la vie, entre travail et loisir, un moyen de « réduire la pression extérieure » et le renforcement « d'un sentiment de liberté et d'intérêt personnel dans les opérations de production » (*ibid.* : 547). L'utopie démocratique chez Dewey nécessite une certaine forme de résistance, l'individu autonome doit être capable de formuler une pensée réflexive sur ce qui lui préexiste (Go, 2016). Apprendre par l'expérience c'est se développer comme sujet. La liberté individuelle est le résultat d'une action collective. L'art en tant qu'expérience, en tant que processus, permet de (re)donner la parole et d'émanciper le citoyen ordinaire. Le flux continu entre l'expérience esthétique et la vie ouvre la voie à de nouvelles possibilités de relation entre les êtres, plus égalitaires, au sein de la société démocratique au sens où l'entend John Dewey.

Les articulations entre éthique, esthétique, politique et éducation, développées plus récemment par Jacques Rancière, attestent de l'actualité de la pensée de John Dewey. Nous pouvons établir un certain parallèle entre les deux philosophes pour qui « le mode esthétique de la pensée est bien plus qu'une pensée de l'art » (Rancière, 2000, 71). Élève de Louis Althusser, Jacques Rancière se situe aujourd'hui en marge du courant marxiste. Il plaide pour l'égalité entre les individus qui ne peut se réaliser que dans un partage équitable de l'espace et du temps. Ce partage, qu'il appelle *partage du sensible*, permet de redonner de la visibilité dans l'espace public, l'espace de l'art et l'espace de la politique à ceux qui n'en ont traditionnellement peu ou pas. Sa logique n'est pas une logique de la transmission mais de l'émancipation (Ruby, 2018). Il s'oppose aux dualismes du type ignorant/savant, artiste/artisan, élève/professeur et revendique l'égalité des intelligences.

1.1.2. L'art au service d'une cause : problèmes éthiques

L'art peut-il être mis au service d'une cause politique ou éthique ? Est-il juste de miser sur le pouvoir de la culture, des arts, de l'esthétique pour remédier aux tensions, à la

fragmentation de l'espace politique et social ? Que cela implique-t-il du côté de la responsabilité des artistes ? Il serait trop ambitieux de vouloir répondre à ces questions en profondeur dans le cadre de ce travail mais nous estimons qu'elles doivent être abordées.

Pour Christian Ruby (2000), le processus d'esthétisation présent à tous les niveaux de la société témoigne d'une incapacité des pouvoirs à remplir leurs engagements politiques. L'art et le sensible sont envisagés comme un moyen de générer du dialogue et de préserver la cohésion sociale. De ce point de vue, on peut parler d'instrumentalisation de la culture et des arts. Si la question est de savoir comment former des citoyens capables d'appréhender des problèmes complexes et de développer une pensée autonome ou s'il s'agit de transmettre une valeur, comme la liberté, alors on anticipe l'effet d'une œuvre sur le spectateur. Le passage de la réception, à la compréhension du monde puis à une décision d'action est plus complexe. (Ruby, 2018 ; Rancière, 2008).

Réfléchissant à la manière dont l'art est lié à la politique et aux idéologies, l'artiste-enseignant britannique Victor Burgin remarque que le travail d'un artiste n'a aucun impact de ce point de vue :

« The work of 'political artists' usually harms no-one, and I would defend their right to make it; what I cannot support is their self-serving assumption that it 'somehow' has a political effect in the real world » (Burgin et Van Gelder, 2020 : 375)

La mission des artistes n'est pas de s'investir dans la lutte politique, pour Victor Burgin leur domaine d'action se situe dans la sphère de la représentation (*ibid.*). Certains artistes, nous le verrons plus loin, récuse même l'idée que leurs œuvres puissent transmettre un message. Les œuvres d'art n'ont pas davantage pour vocation première de servir de support à des activités de classe. A juste titre, Nathalie Borgé (Borgé 2017, Muller et Borgé 2020), s'interroge sur l'instrumentalisation des œuvres d'art lorsque celles-ci sont utilisées à des fins didactiques. Pourtant, de plus en plus d'artistes, nous y compris, manifestent un réel intérêt pour l'action éducative. Cet engagement n'est pas seulement motivé par des perspectives de gains financiers mais il est aussi un moyen de donner ou redonner du sens à une pratique qui s'inscrit dans une relation forte au marché et à ses exubérances.

1.2. Art et enseignement : consonances, dissonances et enjeux contemporains

Une des difficultés de notre recherche tient dans le fait que l'enseignement artistique, tel que pratiqué dans les écoles d'art, relève souvent du mimétisme (Marquez, 2018 ; Tackels, 2018) et que la responsabilité tant au niveau des contenus que de leur place dans les cursus repose sur les compétences et les intérêts des enseignants (Marquez, 2018). Si le processus de transmission artistique se matérialise par la seule immersion dans la pratique de l'artiste-enseignant cela ne constitue-t-il pas un problème éthique pour ce dernier qui cherche avant tout à développer chez l'apprenant une compétence créative ? En effet, si l'on définit la créativité comme la capacité à produire des idées ou des produits qui sont à la fois inédits tout en étant adaptés au contexte et aux contraintes de tâches spécifiques (Sernberg et Lubart, 1999) alors l'apprentissage par voie de mimétisme semble contre-productif car peu adapté au développement de la subjectivité. Peut-on percevoir dans cette dichotomie imitation-émancipation un conflit d'intérêt entre créer et enseigner ? Bruno Tackels (2018), estime que si cette logique mimétique, basée sur la tradition du compagnonnage a bien fait ses preuves, elle ne répond ni aux questions de l'enseignant ni à celles de l'étudiant d'aujourd'hui. Pour que la pratique et la réception artistiques aient un sens en classe de langue, l'enseignant qui souhaite travailler avec leurs concepts et leurs outils, doit s'interroger sur ce que signifie la transmission, sur les rapports entre transmission et émancipation mais aussi sur le fait que l'expérience esthétique et artistique ne peuvent favoriser l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangère que si elles rencontrent l'apprenant sur le terrain de son expérience.

1.2.1. Créer et enseigner : un conflit d'intérêts ?

Si notre désir aujourd'hui est d'intégrer les pratiques artistiques à la didactique des langues, nous devons impérativement nous poser la question plus large de ce que peuvent apporter l'art et les artistes à l'école. Inversement, il n'est pas inutile de se demander ce que l'enseignement peut apporter à la pratique artistique, la nôtre, et à l'art en général. Certains notent la difficulté pour les artistes-enseignants de prendre de la distance par rapport à leur pratique pour transposer leurs savoirs didactiquement afin de définir des contenus d'enseignement (*ibid.*). Dans une lettre adressée aux jeunes artistes de Paris, publiée dans le

Courrier du dimanche du 25 décembre 1861, Gustave Courbet, répond à leur demande d'ouvrir un atelier de peinture sous sa direction. Le peintre, qui se dit autodidacte et qui estime que l'artiste doit être son propre maître, refuse en mettant en avant l'impossibilité d'enseigner l'art.

« Je ne puis pas enseigner mon art, ni l'art d'une école quelconque, puisque je nie l'enseignement de l'art, ou que je prétends, en d'autres termes, que l'art est tout individuel et n'est pour chaque artiste, que le talent résultant de sa propre inspiration et de ses propres études sur la tradition. J'ajoute que l'art, ou le talent, selon moi, ne saurait être, pour un artiste, que le moyen d'appliquer ses facultés personnelles aux idées et aux choses de l'époque dans laquelle on vit. » ([1861] 2016 : 10)

Sa posture est néanmoins plus politique que didactique et c'est en tant qu'« artiste-collaborateur » qu'il trouvera sa place dans cet atelier. L'emploi du terme « confrères » à l'égard des jeunes artistes révèle d'ailleurs la volonté d'envisager la classe comme une communauté d'égaux (Semin, 2004).

La réforme de l'enseignement de l'art basé sur un principe communautaire sera, une soixantaine d'années plus tard, au cœur du projet du *Bauhaus*. Partant du principe que l'art n'est pas enseignable, l'école abolit la frontière entre art et artisanat pour s'orienter vers une pratique d'atelier. C'est le développement des savoir-faire qui est source d'inspiration créatrice³. La forme collaborative et l'interdisciplinarité permettent à la fois d'insuffler un élan nouveau dans les productions artistiques et de réfléchir à leurs enjeux sociaux (Díaz, 2014). Création artistique et transformation de la société s'incarnent aussi dans une dynamique collective au *Black Mountain College*, un établissement d'enseignement supérieur expérimental, fondé en 1933, en Caroline du Nord (USA) par le philosophe et pédagogue John Rice dans le prolongement des travaux de John Dewey. L'objectif est d'éduquer l'étudiant comme personne et comme citoyen (*ibid.*). On y enseigne toutes les disciplines comme on y enseigne l'art. L'enseignement artistique est considéré comme « l'archétype de l'éducation par l'expérience » (Zask, 2014 : 2). Les artistes-enseignants, parmi lesquels on compte Josef Albers, Willem de Kooning, Robert Rauschenberg et Merce Cunningham, œuvrent au décloisonnement des disciplines au sens propre comme au sens

³ Walter Gropius, *Manifeste du Bauhaus*, Weimar, avril 1919.

figuré. Le rôle de l'expérience y est fondamental, pour ceux qui y enseignent « l'expérience correspond à l'établissement d'un continuum entre faire et former une idée (*ibid.*). John Cage, qui intègre l'établissement en 1948, refuse l'idée de l'art comme l'héritage de traditions et de techniques. Paradoxalement, la question de l'enseignement, qu'il définit comme frottement d'informations, est le pilier de sa pratique artistique. Pour Didier Semin (2014 : 180) John Cage « pose explicitement l'équation : enseignement = art ». Il pense que l'enseignant doit « découvrir ce que l'étudiant sait [...] et ensuite, l'entraîner à être courageux par rapport à sa propre connaissance, courageux et pratique. En d'autres termes, faire mûrir cette connaissance. » (cité dans Zask et Kerlan, 2017). Cette manière d'envisager l'enseignant comme « encourageur », pour reprendre le terme de Joëlle Zask, résonne avec notre vision et notre pratique de l'enseignement.

1.2.2. L'art à l'école ou « le cheval de Troie »

Le rôle de l'éducation est d'une part de transmettre les normes culturelles et éthiques afin d'assurer la continuité culturelle d'une société donnée et d'autre part d'inscrire l'enfant dans un monde qui lui préexiste (Go, 2016). Pour les sociétés qui défendent la démocratie, l'éducation ne saurait être réduite à la simple volonté de conservation (Go, 2012). En effet, et c'est le paradoxe de l'éducation, cette volonté de conservation empêche l'individu de se choisir (*ibid.*) et constitue un frein au dépassement de soi. L'enseignement général, et particulièrement tel qu'il est formalisé au sein de l'école républicaine : laïcité, transmission d'une culture scientifique, universelle et rationnelle, programmes communs à tous les élèves, a une fonction normalisatrice. C'est avant tout un projet politique dont le but est de créer et maintenir la cohésion sociale. En visant à transmettre des normes de la culture dominante, l'école évacue tout ce qui a trait à la sensibilité, l'affect (Zask et Kerlan, 2017). L'enseignement artistique, au contraire, recherche une pluralité des fins, une liberté d'initiative et rencontre l'élève sur le terrain de son expérience (*ibid.*). En effet le développement d'une compétence artistique ne peut s'appuyer que sur le développement d'une autorité chez l'apprenant, étant donné qu'il n'y a jamais, en art, de « bonne réponse » à trouver mais qu'il existe plutôt « une infinie variété de réponses possibles aux propositions de création » (Gosselin *et al.*, 2014 : 15). Cette réalité a un impact du côté des représentations, car l'art est perçu à la fois comme l'« introduction d'un corps étranger qui réveille l'organisme » mais engendre aussi « la peur que si l'art entre vraiment dans la classe,

celle-ci vire au grand n'importe quoi, où chacun s'exprime pour s'exprimer ». (Tackels, 2018 : 11)

Malgré les résistances, les obstacles et les conflits, l'art a bel et bien pénétré les systèmes éducatifs, de la maternelle à l'université en France et dans le monde, ces trente ou quarante dernières années (Muller et Borgé, 2020 ; Kerlan, 2007). Pour sa part, Christian Ruby (2000) estime que cela fait partie d'un processus plus large d'esthétisation de la société qui permet aux pouvoirs en place de contourner leurs engagements face à une école en crise. L'introduction de l'art à l'école ne va pas toujours de soi car cette pratique bouleverse l'espace, le temps, les disciplines, les contenus, les savoirs scolaires (Kerlan, 2007). En tant qu'artiste-intervenante dans des contextes scolaires traditionnels, nous avons, à plusieurs reprises, remarqué les bouleversements que cela implique au sein des établissements d'accueil. La durée d'un cours traditionnel est trop courte pour engager des activités artistiques et exige la collaboration de plusieurs enseignants, la préparation des activités est chronophage et demande de sortir des manuels, les apprenants sont inquiets (manque de repères, fixation sur le résultat plutôt que sur le processus, peur de la note...).

1.3. Art et littérature dans l'enseignement des langues⁴

Dans cette partie, nous examinerons les conséquences de l'avènement, depuis une centaine d'années, d'une didactique des langues de type universel en Europe et dans le monde au détriment des arts et de la littérature et comment parallèlement la dimension sensible s'est réintroduite, notamment par le biais de l'image, dans la pensée et la pratique de cette discipline.

1.3.1. Une didactique des langues de type universel et scientifique : quelles implications pour les arts et les humanités ?

Depuis le début du XX^e siècle, une didactique des langues de type universel et scientifique se développe dans un contexte transnational et s'articule autour des notions de

⁴ La carte mentale en annexe n°2 met, entre autres, en évidence la place des arts et humanités dans les méthodologies d'apprentissage du français.

paix, d'éducation et d'école où l'enseignement est surtout envisagé du point de vue de la rentabilité (Spaëth, 2019). Cette conception « ingénieriale » s'impose dès le début des années 1970 avec la mise au point, par le Conseil de l'Europe, d'un système à unités capitalisables dont on trouve les prémices du côté français dans *Un niveau seuil* (1976) et qui débouchera en 2001 sur le CECRL (*ibid.*). Les politiques linguistiques européennes, d'inspiration libérale, reposent sur la notion de *capital humain* où le terme de « compétence », qui prend sa source dans le taylorisme, domine (Gohard-Radenkovic, 2017). Cette conception correspond, entre autres, à une nécessité de produire des citoyens capables de s'adapter rapidement à leur nouvel environnement d'étude ou de travail dans une société de plus en plus mobile et globalisée. Aline Gohard-Radenkovic (*ibid.*) remarque que l'on assiste, depuis les années 1980, à l'émergence d'une didactique axée sur les tâches à accomplir plutôt que sur les compétences à acquérir, où les savoir-faire priment sur les savoirs avec une dissociation entre connaissance et compétences. Yves Charles Zarka parle, quant à lui, d'un modèle de formation calqué sur l'évaluation :

« Plutôt que d'avoir pour objectif la production de savoirs – ce qui suppose de prendre des risques, d'entamer des recherches dont l'issue est longtemps incertaine mais dont les résultats souvent inattendus, peuvent être décisifs, d'ouvrir des voies non accréditées, dans les champs de recherche non directement productifs –, les individus et les groupes vont tâcher de se conformer aux principes établis, aux valeurs accréditées » (cité dans Gohard-Radenkovic, 2017)

Au niveau culturel, les interactions sont souvent pensées en termes de dialogue et d'harmonie mais rarement en termes de gestion des tensions et des conflits (Gohard-Radenkovic, 2017), réduisant la problématique interculturelle à l'objectif idéal ou idéaliste de « relations humaines harmonieuses » (Blanchet et Costes, 2010). Cette approche fonctionnaliste de la langue couplée d'une vision naïve du pluriculturalisme ne tient pas compte de la singularité des sujets, de la complexité des trajectoires individuelles et impacte directement les représentations du rôle de l'apprenant, à qui on demande, pour attester de son adhésion à la proposition européenne, d'incarner la figure du « héros en quête de compétences linguistiques plurielles »⁵ (Anquetil et *al.*, 2017).

⁵ Analyse de discours menée par les auteures sur le *Portfolio européen des langues*.

Pour Martha Nussbaum (2010), la focalisation sur la croissance économique comme indicateur de la puissance d'une nation contribue au positionnement du curseur d'une éducation citoyenne à une éducation instrumentale et instrumentalisante. Selon elle, ce modèle s'installe, à un niveau global, au détriment de l'enseignement des arts et de la littérature. En didactique des langues, d'un point de vue historique, on remarque que l'approche communicative développée par le courant pragmatique à partir des notions de compétences de communication (Dell Hymes) et celle des « actes de paroles »⁶ (John Austin), donne de plus en plus d'importance aux pratiques orales dans l'apprentissage. La littérature, évincée de l'enseignement des langues par la méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV) dès les années 1960, refait son apparition dans les méthodes d'apprentissage mais comme support authentique au même titre que les autres (Morel, 2012). Les arts visuels, nous le verrons plus loin, ont une fonction principalement instrumentale et visent des objectifs communicatifs précis (Borgé, 2015) qui n'ont souvent rien à voir avec les œuvres. Edgar Morin (1997) affirme que la littérature doit avoir une place importante au sein des apprentissages car elle est école de la vie, ou chaque individu apprend à se connaître, se reconnaître et à reconnaître ses passions. Jacques Rancière (2000), quant à lui, parle de la poésie comme d'une pratique ancrée dans la matérialité d'une réalité historique et sociale :

« C'est l'identification des modes de la construction fictionnelle à ceux d'une lecture des signes écrits sur la configuration d'un lieu, d'un groupe, d'un mur, d'un vêtement, d'un visage. C'est l'assimilation des accélérations ou des ralentis du langage, de ses brassages d'images ou sautes de tons, de toutes ses différences de potentiel entre l'insignifiant et le sursignifiant, aux modalités du voyage à travers le paysage des traits significatifs disposés dans la topographie des espaces, la physiologie des cercles sociaux, l'expression silencieuse des corps. » (*ibid.* : 58)

Les arts et la littérature, nous le voyons ici, sont favorables à un apprentissage de type exploratoire alors que nos économies globalisées privilégient un enseignement plus technique et des tests standardisés (Nussbaum, 2010). Tandis que la poésie, telle qu'envisagée par Jacques Rancière, permet une rencontre de l'Autre, le CECRL⁷ qui repose sur un lissage et une instrumentalisation de la langue tend à réduire cette expérience de

⁶ Développée par John Austin dans *How to do Things with Words*, 1962

⁷ Valérie Spaëth fait référence à la notion de compétence plurilingue sur ce point.

l'altérité (Spaëth, 2014). La didactique générale et celle des langues devraient promouvoir aujourd'hui l'intentionnalité et la subjectivité (*ibid.*) plutôt que de se conformer à la tradition et à l'autorité (Nussbaum, 2010).

1.3.2. Les images comme supports d'apprentissage et questionnement sur l'apprenant⁸

Le recours aux images comme support d'apprentissage renvoie directement à la fonction que l'on assigne à l'apprentissage des langues. Leur apparition sur la scène didactique, vers 1630, coïncide, en effet, avec les questionnements sur la place et les besoins de l'apprenant. A cette époque, le pédagogue Comenius (Jan Amos Komensky) publie deux ouvrages qui remettent en cause la manière dont sont enseignées des langues étrangères (Besse, 2001). Pour lui, « la plus part du temps [les auteurs] traitent des choses qui surpassent la capacité des enfants, & sont esloignées de notre usage » (Comenius cité dans Besse, 2001). Pour y remédier, il préconise l'utilisation du jeu en classe et met au point une méthode, *l'Orbis Sensualium Pictus*, un ouvrage bilingue latin-allemand conçu à partir de dessins. En France, si des dessins illustrent déjà les leçons du « Mauger Bleu », dès les années 1950 (Muller et Borgé, 2020), c'est surtout la méthode SGAV, développée à partir de 1958, qui en associant bandes magnétiques et dessins projetés, tirera meilleur parti des images.

⁸ Nous ne pouvons pas traiter de la question de l'image en didactique des langues de manière approfondie ici et nous proposons une carte mentale plus complète traitant de cette question en annexe n° 2.



Comenius, *Orbis Sensualium Pictus*, vers 1630 (libre de droits)

Développée conjointement par Petar Guberina (Université de Zagreb), Paul Rivenc (ENS Saint-Cloud) et Raymond Renard (Université de Mons), c'est une méthode active qui priorise l'oral et le visuel. Elle s'inscrit dans un contexte historique particulier, l'après-guerre, où face à l'hégémonie de l'anglais, on va chercher à accroître la diffusion du français dans le monde et à renforcer la position de la France, via la langue, dans les colonies. Perçue comme une réponse européenne aux méthodes audio-orales et directes développées par les universités américaines, la méthode SGAV se construit à partir des théories associativistes du behaviorisme et s'appuie surtout, d'un point de vue linguistique, sur le structuralisme et les travaux de Ferdinand de Saussure (Ivan, 2006). La structure « est conçue sous les rapports réciproques et permanents entre société et individu », la communication se réalise avec le corps dans son entier, par des moyens verbaux et non verbaux (Guberina, [1984] 2015 : 217). Elle est envisagée sous l'angle de la spatialité et elle est intrinsèquement liée au contexte : l'apprenant « peut davantage comprendre par la perception (« passivement ») que par la production » (*ibid.* : 224). Ce dernier est immergé

dans un univers sonore et visuel au moyen d'images projetées et de dialogues enregistrés reproduisant des situations de communication de la vie quotidienne. Pour Petar Guberina (*ibid.*), c'est l'activité conjointe de tous les sens et notamment de la vue et de l'ouïe mais aussi le rapport à l'espace, les moyens lexicologiques et extralinguistiques mis en œuvre, ainsi que l'état psychologique et la coaction des apprenants qui favorisent l'apprentissage d'une langue.

1.3.3. Exploitation des œuvres d'art dans les manuels de langue

Avec le développement de l'approche communicative dans les années 1980, l'image perd son statut de support principal de communication (Muller et Borgé, 2020) pour trouver une nouvelle fonction, plus illustrative, au même titre qu'un nombre toujours grandissant de supports authentiques. Dans les manuels, affiches, publicités, petites annonces, fac-similés et images en tous genres côtoient les reproductions d'œuvres d'art, libre aux enseignants d'utiliser ces supports visuels ou non. On y trouve, encore jusqu'à aujourd'hui, que très peu de photographies d'auteur. Un état des lieux portant sur l'exploitation d'œuvres picturales dans les manuels de FLE réalisé par Anne Pauzet (2003), révèle que sur les 404 reproductions de tableaux recensés dans un corpus de 74 manuels, seulement 182 sont associés à des activités langagières, les autres ont une fonction purement illustrative. Cette étude montre aussi que, lorsqu'elles sont utilisées à des fins de production langagières, les œuvres servent surtout de point de départ à ces dernières. A quelques rares exceptions près, les œuvres reproduites ne font jamais l'objet d'une réflexion sur leur matérialité, les conditions de leurs production, leurs codes picturaux et encore moins d'une distanciation ou du développement d'un regard critique. Elles ne sont pas non plus exploitées dans le but de développer des compétences artistiques chez les apprenants. Anne Pauzet montre que certains manuels véhiculent même une vision négative de l'art et des musées, renforçant ainsi les clivages entre culture populaire et culture cultivée :

Sylvie : Demain, on ira au Louvre et après-demain, on visitera le musée d'Orsay.

François : Mais nous, on ne veut pas aller au Louvre, les musées, ça nous embête. [...] Si on visite les musées, moi, je ne sortirai pas avec vous, je resterai ici et je regarderai la 5.

Les autres : Moi aussi, moi aussi, moi aussi.

Extrait de la méthode *Coquelicot* (1989) (cité dans Pauzet, 2003 : 497)

Selon Nathalie Borgé (2015, Muller et Borgé, 2020) si cette tendance évolue, avec notamment, dans les manuels plus récents, la présence d'unités consacrées aux arts et au patrimoine culturel, peu d'œuvres d'art sont envisagées d'un point de vue esthétique. A ce propos, Marina Krylyschin (2020) fait sensiblement le même constat. Elle remarque que lorsque les œuvres ont une fonction autre qu'illustrative, elles sont utilisées soit à des fins d'observation du tableau lui-même (filiations historiques ou formelles, rapport image/réalité, impressions induites par les éléments formels...), soit elles permettent d'aborder sur le mode visuel des caractéristiques textuelles (structuration, composition), ou encore de traiter différents registres (satirique, tragique...).

Pour notre part, nous avons observé quelques manuels de niveau B1 et B2 publiés entre 2015 et 2017. Nous rejoignons les auteures suscitées pour attester que lorsqu'il s'agit de parler d'art, les manuels de FLE sollicitent rarement l'expérience esthétique des apprenants. Nous avons aussi remarqué que lorsqu'on encourage les étudiants à donner leur avis, c'est par le biais de phrases toutes faites qu'on les invite à s'exprimer. *Saison 3*, Didier (2017 : 59) propose à l'apprenant de « définir l'art contemporain » à partir d'une phrase choisie dans un ensemble d'une douzaine de propositions. Parmi les réponses possibles on trouve notamment « L'art, c'est quelque chose qui se passe au second degré. C'est une réflexion, c'est une transversalité », affirmation qui, sous son air savant, ne veut pas dire grand-chose. La partie 4 de l'unité 5 du manuel *Tendance B1*, Clé international, 2017, a pour titre « Être pour ou contre l'art contemporain ». Proposer un tel titre, c'est négliger de considérer qu'il s'agit avant tout de l'ensemble de la production artistique d'une époque, constituée de pratiques très diverses tant au niveau conceptuel que plastique. C'est aussi véhiculer des stéréotypes sur la création contemporaine. Le problème du discours sur l'art dans les manuels est, à notre avis, étroitement lié au problème de la restitution des œuvres. La présentation de la performance de l'artiste français Abraham Poincheval (*Édito B2*, Didier, 2015 : 112) atteste de cette difficulté. Si les auteurs ont bien pris soin de publier à la fois un article sur la performance et une photographie de celle-ci, qui sont des documents authentiques, ils y ont ajouté un dialogue fabriqué mettant en scène des visiteurs de l'exposition. Une fois encore, on tombe rapidement dans des commentaires clichés comme « Et tu trouves que c'est une œuvre d'art ? ». Ces exemples ne sont pas isolés et ne sont pas sans danger. Proposer des phrases ou des jugements tout-faits c'est non seulement ouvrir grand les portes aux commentaires stéréotypés mais c'est surtout compromettre toute chance

de relation sensible avec les œuvres. C'est aussi occulter la diversité culturelle des utilisateurs des manuels et des divers regards possibles sur les œuvres. En effet, différentes cultures peuvent partager un mode d'expression tout en en faisant un usage sémiotiquement très différent (Kress, 2011). C'est enfin entretenir le dualisme entre culture populaire et culture savante.

1.3.4. Approches réflexives : les apprenants comme producteurs de textes et d'images, l'image pour déclencher la parole

Pour Valérie Spaëth (2019), la superposition des échelles individuelles et collectives, la diversité des contextes, le contact des langues et leur impact significatif dans le processus de scolarisation, la notion de représentation, vont permettre, à la didactique des langues de se développer de manière rhizomatique⁹. En marge d'une didactique de type universel et scientifique apparaissent des pratiques qui cherchent à prendre en compte le parcours, le profil et la sensibilité des apprenants. Des approches spécifiques, pensées pour faciliter l'intégration des individus en situation de migration ou de mobilité académique ou professionnelle, émergent en France dans les années 70. Elles proposent une médiation par le récit écrit ou oral (récit de vie, biographies langagière, récit de migration...) ou encore des narrations visuelles par le dessin. Les images produites par les apprenants permettent à l'enseignant et au chercheur de comprendre leur parcours, leurs représentations en les invitant à se dire, y compris à évoquer les événements traumatiques de leur expérience de mobilité. Aujourd'hui envisagées sous l'angle des littératies multimodales, qui prennent en compte un grand nombre de moyens d'expressions comme l'oral, l'écrit, le son, la gestuelle, les images fixes et mobiles (Dagenais, 2012), ces pratiques offrent aux apprenants « d'origines linguistiques et culturelles diverses une plus grande variété de ressources sémiotiques pour s'exprimer, se représenter dans une société de plus en plus hétérogène et technologisée » (Molinié et Moore, 2012)¹⁰. Les travaux de Gunther Kress, linguiste et sémioticien, spécialiste de la multimodalité invitent à considérer la création de sens sous toutes ses formes, au-delà du langage :

⁹ Notion du rhizome qu'elle emprunte à Gilles Deleuze et Serge Guattari développée dans « Capitalisme et schizophrénie », tome 2 : *Mille plateaux*. Paris : le Seuil, 1980

¹⁰ En référence aux travaux de Diane Dagenais

« In a multimodal approach, all modes are framed as one field, as one domain. Jointly they are treated as one connected cultural resource for (representation as) meaning making by members of a social group at a particular moment. All are seen as equal, potentially, in their capacity to contribute meaning to a complex semiotic entity, a text, and each is treated as distinct in its material potential and social shaping. » (Kress, 2011 : 38)

Le point de vue de Gunther Kress nous permet de dépasser l'idée selon laquelle l'écrit et l'oral sont la seule manière de produire du sens. Il développe une analyse de discours multimodale qui est particulièrement intéressante pour notre réflexion et dont nous nous servirons pour traiter nos données.

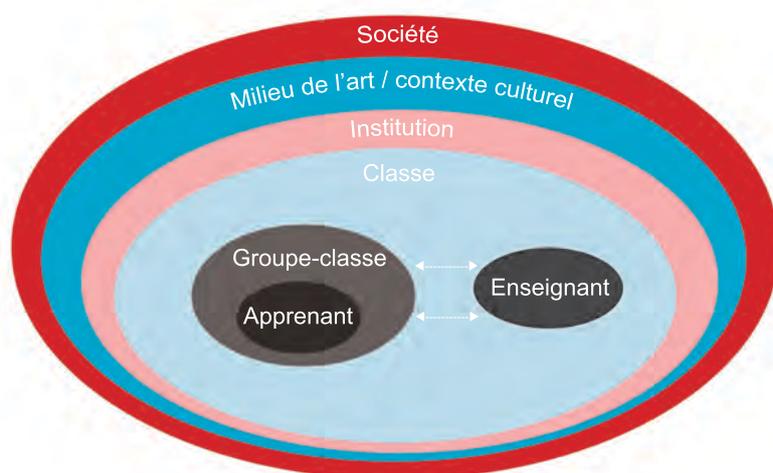
Les travaux sur et avec l'image en didactique des langues englobent une diversité d'intérêts et d'approches. Les pratiques du dessin, de l'écriture, de la photographie vont servir à mettre en évidence les représentations du plurilinguisme et du pluriculturalisme dans les travaux de Véronique Castellotti et Danièle Moore (Castellotti et Moore, 2009) ainsi que dans les recherches sociolinguistiques menées par Elatiana Razafimandimbimanana (Razafimandimbimanana, 2008, 2014). Muriel Molinié invite les étudiants de mobilité et futurs didacticiens, par la représentation graphique (dessins, blasons), à réfléchir à leur parcours de formation (Molinié, 2010). Le récit, écrit ou dessiné, ne vise pas directement l'enseignement de la langue mais permet de comprendre la non-hétérogénéité des parcours migratoires et d'historiciser le vécu des apprenants transformant ainsi l'expérience en conscience (Molinié, 2006).

L'image en classe de langue est le plus souvent exploitée comme déclencheur de productions verbales (Muller, 2009, 2011, 2012). Des chercheurs ont travaillé dans le champ de la didactique sur les liens entre représentations picturales et imaginaire collectif dans le but d'élargir les références iconiques des apprenants (Pauzet, 2005), ou envisagé, sur le principe de l'énaction, le rôle de l'expérience esthétique dans l'apprentissage (Borgé, 2015). D'autres approches, cherchent à mettre en œuvre une forme expérientielle de l'art en mobilisant des pratiques artistiques ou inter-artistiques, exploitant les propriétés spécifiques des arts visuels, de la littérature, de la performance (Borgé, 2018 ; Ravet, 2009) pour introduire une dimension sensible à l'enseignement des langues. Notre liste est loin d'être exhaustive, vue l'étendue des pratiques et du champ, mais elle permet d'insérer notre démarche au sein de pratiques existantes.

1.4. Enseignement artistique : quelles spécificités pour quelles articulations avec la classe de langue ?

D'un point de vue opérationnel, on peut établir certains parallèles entre l'enseignement des arts et l'enseignement des langues. Nous appuyant sur le *Référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer en arts visuels*¹¹ (Gosselin *et al.*, 2014), nous notons, dans un cas comme dans l'autre, le rôle important du contexte : les interactions enseignant-étudiant-groupe classe, le contexte institutionnel, le contexte social auquel on peut ajouter l'influence du milieu de l'art pour les étudiants des disciplines artistiques et le contexte culturel pour les apprenants en langue. La co-construction des compétences, grâce aux interactions (enseignant/apprenants et/ou apprenant/apprenant) est au centre du processus d'apprentissage dans des deux disciplines. C'est de cet échange social, plutôt que du refus de la normativité aliénante du groupe, qu'émerge la subjectivité (Mili et Rickenmann, 2018). Un schéma adapté de Pierre Gosselin *et al.* (2014) nous permet de visualiser cette situation.

Contexte global du développement des connaissances à créer/communiquer (adapté de Pierre Gosselin *et al.*, 2014)



Selon Pierre Gosselin *et al.*, pour développer la compétence à créer l'étudiant doit à la fois « développer ses ressources personnelles et sa capacité à les mobiliser de façon optimale ».

¹¹ Même si nous émettons quelques réticences à l'employer car, comme tout référentiel, il tend à standardiser les objectifs d'apprentissage, problème d'ailleurs soulevé par ses auteurs.

(2014 : 17). Parmi les ressources de l'apprenant en création on compte le savoir, l'autorité intérieure, l'ouverture, la sensibilité, les habiletés gestuelles, corporelles et conceptuelles, l'éthique, la motivation et l'engagement personnel (*ibid.*). L'enseignement artistique, tel qu'il est largement pratiqué aujourd'hui, n'est plus uniquement centré sur la seule dimension expressive, la création, mais tend à inclure les dimensions sociales, communicationnelles et envisage les usages culturels des œuvres (Mili & Rickenmann, 2018). Il se développe autour d'activités de réception, de communication, production et de circulation qui sont des pratiques sociales, organisées et qui ont un potentiel structurant pour les apprenants (Marquez, 2018). Ainsi, on peut établir des parallèles avec l'apprentissage des langues ce qui facilite l'articulation des deux disciplines dans un même cours.

Pour Jérémie Vandebunder, (2015 : 122), « l'aspect le plus saillant de l'enseignement artistique consiste en sa dénégation, dans l'imaginaire collectif comme dans les propos des acteurs que l'on rencontre dans les écoles, enseignants et étudiants ». Il est de surcroît très préoccupé par la question du formatage. Ayant nous-même participé au remaniement des programmes d'enseignement artistique en 2008, date de l'entrée des écoles d'art dans le système européen LMD (licence, master, doctorat), nous pouvons attester d'une certaine résistance de l'enseignement artistique au modèle européen. Dans les écoles supérieures d'art, l'accent est mis sur l'autonomie, c'est-à-dire la capacité qu'a l'étudiant à se donner et suivre ses propres règles, particulièrement dans la manière dont il gère son travail (Vandebunder, 2015). L'enseignement artistique cherche à cultiver la pensée singulière et développer la subjectivité de l'étudiant qui doit « s'approprier les propositions, les faire siennes, y trouver un sens personnel pour mieux les investir, les reformuler, les déconstruire » (Gosselin & *al.*, 2014 : 24). Il doit porter un regard réflexif sur ses travaux et la genèse de ceux-ci : les productions artistiques s'accompagnent de productions discursives qui s'alimentent l'une et l'autre par effet de boucle. Ces deux types de production font l'objet d'une évaluation et sont observés aussi bien sous un angle formel que d'un point de vue du contenu. Nous pensons que l'introduction d'un travail de création en classe de langue, qu'il soit plastique, performatif ou d'écriture, permet de développer ces aptitudes chez les apprenants. Dans le cadre de notre travail nous serons notamment attentive au positionnement des apprenants par rapport à un sujet donné, à la manière dont ils s'approprient les consignes de travail et les matrices proposées ainsi qu'au discours porté sur leur travail et celui des autres. Plus que la créativité, entendue comme production d'un objet inédit, c'est davantage la notion d'expérimentation créatrice (Marquez, 2018) qui

relève d'un processus qui nous intéresse. En effet, il ne s'agit pas, dans le cadre d'un cours de langue, de focaliser notre approche sur la production d'objets qui fonctionneraient comme des œuvres mais d'envisager l'apprentissage sous un angle actif, avec des séries d'actions devant contribuer au développement d'une pensée singulière et autonome.

1.5. De la réception des images à la photographie comme mode d'expression

1.5.1. Domination des images et expérience esthétique

Ces dernières décennies, on a pu observer, à l'échelle planétaire, le passage de la domination de l'écrit à la domination de l'image et parallèlement de la domination du livre à la domination de l'écran (Kress, 2003). Nous sommes en présence, au quotidien, de formes d'expression et de communication multimodales, texte, image fixe et image en mouvement, son, typographie, couleurs et à une organisation spatiale de ces éléments toujours plus imbriquée et complexe d'un point de vue cognitif. Pour Gunther Kress (*ibid.*), ces bouleversements, appréhendés conjointement, ont un impact significatif sur le futur des littératies et on peut s'attendre à des retombées importantes au niveau politique, économique, social, culturel, cognitif et épistémologique. Ces transformations aussi bien au niveau de la forme que du contenu, de la réception et de la production représentent un enjeu didactique important car pour être efficace et compétent, tout lecteur scripteur doit désormais maîtriser ces nombreuses ressources sémiotiques (Lacelle et Boutin, 2015).

Le visuel traverse, même si de manière différente et à des degrés divers, les discours oraux et écrits : l'écrit est par nature « visuo-tactilo-kinesthétique », l'oral mobilise le visuel à la fois du côté de la perception (mouvements oculaires) et de la communication (régulation de l'alternance des rôles) (Brossard, 1996 : 67). La perception entretient des liens étroits avec l'acquisition des connaissances en ce qu'elle permet, notamment, la prise d'informations de notre environnement immédiat (*ibid.*, 1996). Pour Nathalie Borgé (2015 : 60) « La perception est indispensable pour apprendre et pour identifier une forme, qu'elle soit d'ordre linguistique ou d'ordre artistique ». Jean-Marie Schaeffer (2015), démontre que l'expérience esthétique conduit non seulement à une densification, c'est-à-dire la prise en compte d'un plus grand nombre d'éléments mais aussi à une saturation attentionnelle entendue comme une tendance moindre à la schématisation. Une autre caractéristique de

l'attention esthétique est l'exemplification qui repose sur la qualité à la fois autoréférentielle et métaphorique des objets et de leur capacité à devenir des « véhicules d'émotions » (*ibid.* : 60). Il écrit :

« En fait, les émotions constituent sans doute le facteur d'intensification attentionnelle le plus central de la relation esthétique, à la fois parce qu'elles « lestent » nos représentations d'une signification existentielle qui les amarre à notre vie vécue et active des réseaux d'association très complexes, mais aussi parce qu'elles possèdent un contenu cognitif propre qui enrichit d'autant plus notre engagement attentionnel. La même chose vaut pour les valeurs plus « abstraites », par exemple éthiques, qui se trouvent activées par l'expérience esthétique » (*ibid.* : 61)

Cet ensemble d'éléments participe d'un « surinvestissement attentionnel » (*ibid.* : 62) qui, pour le philosophe, est source d'apprentissage dans la mesure où il permet d'affiner notre aptitude à la discrimination.

1.5.2. La photographie comme mode d'expression

La photographie regroupe sous le même nom des pratiques hétéroclites qui se développent dans des sphères souvent très éloignées du monde de l'art : de la culture à l'information, de la publicité à la médecine, à la photographie identitaire ou forensique. Ces pratiques diffèrent tant au niveau de leur technique, de leur forme, de leur fonction que de leurs objectifs. La théorie photographique a trouvé une solution radicale à ce problème de définition : reconnaître que ce que l'on appelle photographie n'est pas une chose singulière, et qu'elle ne peut donc pas être définie comme telle (Bates, 2020). Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons plus particulièrement aux pratiques artistiques tout en gardant à l'esprit cette spécificité du médium qui impacte directement les représentations et les pratiques des apprenants.

La photographie est un médium démocratique à la portée de tous, d'un point de vue matériel mais aussi culturel puisque c'est à la fois un art populaire et un art cultivé. C'est un moyen d'expression bien connu des apprenants qui l'utilisent généralement au quotidien. Pour Susan Sontag ([1973] 2005) photographier aide à prendre possession d'un espace dans lequel on ne se sent pas en sécurité, cet aspect est particulièrement intéressant à exploiter en contexte de mobilité ou de migration. Les images réalisées avec un téléphone portable et

échangées sur les réseaux sociaux attestent de notre présence au monde et offrent un raccourci instantané pour exprimer toute une gamme d'émotions, du chagrin à la joie et tout ce qui se trouve entre les deux (Phu et al., 2020). Qu'on le veuille ou non, nos corps contemporains sont de plus en plus affectés par les régimes de la représentation et cela n'est pas sans conséquences dans nos comportements au quotidien. Plus d'une quarantaines années se sont écoulées depuis que Roland Barthes écrivait dans *La chambre claire* (1980 : 18) que lorsque l'on se sent observé par l'objectif, on se « métamorphose à l'avance en image ». La relation particulière entre identité et image permet de penser des activités intéressantes en didactique des langues où les questions d'identité personnelle, langagière, sociale et d'acquisition sont étroitement liées.

La nature polysémique des images en fait un outil particulièrement adapté aux activités interculturelles. La photographie accorde une place de choix à l'interprétation personnelle et aux échanges illimités de points de vue différents sans laisser place au jugement. A propos du sens des images, il faut toutefois, comme le remarque très justement Nathalie Borgé (2015 : 51), se méfier d'une supposée « intention communicationnelle » de la part de l'artiste et ce particulièrement en classe de langue où les étudiants sont à la recherche de sens et de repères. Le photographe américain Garry Winogrand démontre la justesse de ce propos lorsqu'il affirme : « I don't have anything to say in any picture. My only interest in photography is to see what something looks like as a photograph » (cité dans Cronan, 2020 : 53). Le hors-temps et le hors-champ photographiques offrent un infini potentiel narratif qui est, nous avons pu l'observer, quasi-systématiquement exploité par les apprenants. Les images ont une dimension informative, documentaire, en tant qu'elles témoignent de « ce qui a été » (Barthes, 1980) et peuvent être exploitées à la fois à des fins d'étude du médium ou de la société qui les a produites. Toujours d'un point de vue interculturel, et en nous référant à Jean-Marie Schaeffer (2018), nous soulignons que toute expérience esthétique est une expérience authentique et l'expérience esthétique est une expérience universelle.

Pour Alain Kerlan (2008 : 16) la photographie oscille entre « le regard en première personne, émancipateur » et la « reprise permanente des images déjà faites ». L'intericonicité, ou le lien entre les images déjà produites, renvoie à l'image première, le symbole. Alain Kerlan (*ibid.*) rappelle que le symbole était dans la Grèce antique un signe de reconnaissance et y voit un moyen de mieux comprendre la force sociale des images. Pour

Susan Sontag (1973), les images influencent la manière dont nous appréhendons le réel à tel point que l'on finit par trouver un coucher de soleil « ringard » car il ressemble trop à une photographie. Les apprenants en langue en contexte de mobilité ou de migration ont souvent des images préfabriquées, au sens pictural du terme, de leur pays d'accueil ou des régions qu'ils ont traversées. Pour Anne Pauzet (2005), travailler sur des activités où les liens entre représentations picturales et imaginaire collectif peuvent être abordés permet de formuler le savoir et sortir de l'implicite. Il permet aussi aux apprenants « de mieux connaître la culture visuelle dans laquelle ils seront (ou sont) immergés et de s'émanciper de la vision naïve de l'image comme représentation du réel » (*ibid.* : 139).

1.5.3. La photographie : ressources pour l'enseignement

Les activités autour de la photographie sont relativement aisées à mettre en place. On trouve aujourd'hui sur la toile un nombre très important de ressources : de grandes collections photographiques, comme celle du MoMA, ont été numérisées et des images haute résolution sont mises gratuitement à disposition du public. *Google Art & Culture* recense, depuis 2011, des reproductions d'œuvres ou encore des expositions virtuelles mises en ligne par ces musées. La plupart des institutions produisent aujourd'hui des dossiers pédagogiques de qualité à destination d'un public large, scolarisé à des niveaux divers, proposant des activités de réception et de production ainsi que des pistes de réflexion très intéressantes. Ces dossiers, même s'ils ne sont pas conçus pour la classe de langue sont facilement adaptables à celle-ci et à tous les niveaux. Le musée parisien du Jeu de Paume¹², dont une des missions est de concevoir des ressources autour de l'éducation à l'image, de l'histoire des arts visuels et de la représentation, produit des dossiers très complets à l'attention des enseignants. S'ils sont réalisés dans le cadre d'expositions spécifiques qu'ils présentent, ces dossiers permettent aussi d'approfondir certaines notions plus larges liées au médium avec des textes de référence, critiques ou philosophiques, des extraits d'œuvres littéraires, des bibliographies conséquentes. Des rubriques « pistes de recherches » et des propositions d'exercices en classe viennent compléter ces dossiers pour contribuer au développement des compétences visuelles et discursive des apprenants. Le centre pour l'éducation aux médias

¹² Site Internet : <https://jeudepaume.org/le-jeu-de-paume/>

et à l'information¹³ (CLEMI) propose, sur son site internet, des ressources pédagogiques, sous forme d'activités pratiques, pour l'éducation à l'image. Si ces activités sont plutôt liées au médias qu'à l'art, elle sont intéressantes car elle permettent de travailler la lecture des images comme objet de représentation plutôt que comme transmission d'une quelconque réalité.

Les plages horaires gratuites et les visites guidées offertes par les musées, la rencontre avec des galeristes ou des artistes, les vernissages d'expositions sont autant d'opportunités de faire sortir les apprenants de la classe et d'avoir un contact direct avec les œuvres. Ces rencontres peuvent faire l'objet de discussions sur place ou plus tard en classe. Si les artistes de renom n'ont pas forcément de temps à consacrer à une classe de langue, bien que certains le fassent avec plaisir, on peut chercher parmi les jeunes sortant des écoles d'art qui sont souvent ravis de donner de la visibilité à leur travail. Les visites d'expositions organisées dans le cadre des diplômes de Master des Écoles d'art, ouvertes au public général, sont une bonne occasion de les rencontrer.

Du côté de la production, pratiquement tous les apprenants possèdent des *smartphones* et sont en mesure de produire des images de qualité suffisante pour être exploitées en classe. Les impressions laser, les vidéoprojecteurs, les portfolios numériques ou les blogs, sont des moyens économiques qui permettent de donner de la visibilité aux travaux des apprenants et même de travailler des accrochages ou installations dans l'espace. Les projets d'autoédition sont réalisables via l'impression en ligne de livres sur mesure à des tarifs abordables. Ils peuvent faire l'objet d'un travail individuel ou collectif suivant l'ampleur et la durée du projet.

¹³ Site internet : <https://www.clemi.fr>

PARTIE 2

-

CADRE METHODOLOGIQUE

2.1. Inscription méthodologique

Dans la partie qui suit nous introduirons dans un premier temps notre démarche d'un point de vue scientifique et le type de recherche pour lequel nous avons opté : la recherche-action. Nous exposerons nos choix concernant les outils retenus pour notre analyse. Dans un second temps, nous présenterons en détail notre terrain de recherche, l'Université de Fribourg et la Haute École de Gestion, Fribourg ainsi que les différents groupes d'apprenants avec lesquels nous avons travaillé. Nous évoquerons la construction progressive de notre dispositif et montrerons comment nous avons constitué le corpus que nous analyserons en troisième partie de notre mémoire.

2.1.1. Une recherche-action

L'inscription méthodologique d'un travail de recherche est une question de choix. Elle dépend du terrain, du contexte historique et entretient des liens étroits avec les cadres théoriques et épistémologiques retenus par le chercheur. Il n'existe pas de méthodologie standard, ni de modèle applicable à tous types de recherche (Blanchet et Chardenet, 2011). Quelle que soit l'option retenue, ou la construction hybride dans laquelle le chercheur inscrit son travail, la transparence méthodologique, garantit la fiabilité, la scientificité des connaissances produites (Astolfi, 1993 ; Blanchet et Chardenet, 2011). En didactique des langues, cette inscription méthodologique implique une réflexion spécifique sur :

« Les principes, dispositifs et procédures qui sont mis en œuvre en vue de susciter, rassembler, décrire, analyser et interpréter les informations, les éléments, les phénomènes observés pour produire une connaissance scientifique relevant des sciences humaines et sociales. Un ensemble de principes constitue une méthode, qui s'actualise de façon adaptée aux contextes, enjeux, objectifs, contenus, etc., de la recherche menée. » (Blanchet et Chardenet, 2011 : 63).

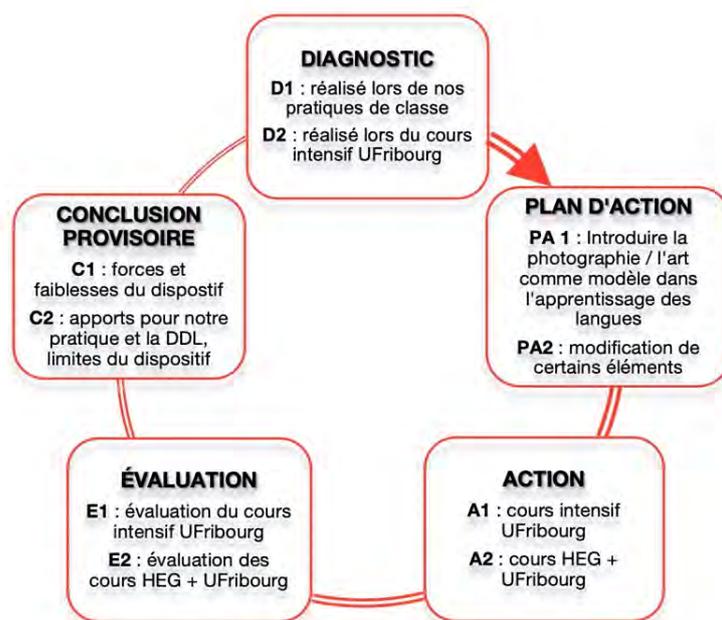
Notre recherche s'inscrit dans la ligne de la recherche-action même si elle ne suit pas toujours strictement son protocole pour des raisons plutôt pratiques car peu ou pas adaptées au contexte. Cette méthodologie, dont l'origine est attribuée au psychologue allemand Kurt Lewin, est héritée des sciences sociales. Kurt Lewin (1946), qui étudie les relations inter-groupales, affirme que les recherches de ce type n'ont de sens que si elles sont à la fois fondées sur des propositions théoriques et ancrées dans l'action. Dans ce

prolongement, appliqué à la didactique des langues, Jean-Paul Narcy-Combes (2001 : § 44) définit la recherche-action comme « une recherche en interaction sociale, dans la vie réelle, et non en laboratoire, où il convient d'allier innovation, créativité, scientificité et donc distanciation ». C'est une démarche que l'on intègre directement aux pratiques de classe et qui conduit à penser sa propre méthode grâce à l'élaboration de dispositifs originaux. Les transformations sont induites par des actions concrètes et sont observables directement sur le terrain. La recherche-action fait appel à la fois à la subjectivité et à l'objectivité du chercheur, qui doit s'assurer de la rigueur de sa démarche tout en ayant pour point de départ sa propre intuition. C'est un projet collaboratif qui se développe au sein d'un groupe d'enseignants, et qui implique l'ensemble des participants (Catroux, 2002 ; Narcy-Combes, 2001). La recherche-action contribue à la formation continue du chercheur et du groupe. La singularité de la démarche, la difficulté d'avoir du recul sur ses propres actions ainsi que la quantité de variables entrant en ligne de compte, limitent toutefois la validité de ce type de recherche qui est difficile à généraliser (Catroux, 2002). Jean-Paul Narcy-Combes, (2001) note qu'il est difficile de focaliser ses objectifs sur du « faisable et du mesurable » alors que l'action est elle-même « globale et complexe ».

Notre recherche prend racine dans les limites que nous avons observées et les problèmes que nous avons rencontrés aussi bien dans notre pratique de l'enseignement de l'art que celui des langues. Si l'idée de travailler avec la photographie était la nôtre, elle a croisé les préoccupations d'une petite équipe et notre action a été le résultat de discussions à bâtons rompus, de négociations, d'évaluation des contraintes et de la faisabilité du projet entre nous et nos deux collègues, Dr. Alessandra Keller-Gerber et Dr. Élisabeth Reiser-Bello Zago, en accord avec l'institution. Les apprenants ont été impliqués de manière différente : les trois groupes de FLE avec lesquels nous avons travaillé ont été simplement informés de notre recherche et ont accepté d'y participer en répondant à des questionnaires, en nous autorisant à utiliser leurs productions orales, écrites et photographiques, en consentant à ce que les sessions de cours soient enregistrées. Nous les avons encouragés à faire des propositions alternatives à nos consignes ou encore à nous donner un retour direct sur notre démarche. Les deux autres groupes, une classe de FOU et une autre de didactique du FLE, ont été invités à réfléchir et à intervenir sur notre dispositif après l'avoir testé.

Une recherche-action doit suivre un schéma cyclique (Catroux, 2002 ; MacIsaac, 1996 et Susman, 1993 cités dans Catroux, 2002) qui commence par l'identification du

problème, l'établissement d'un diagnostic, la formulation d'hypothèses. S'en suivent l'élaboration d'un plan d'action, la collecte et l'analyse des données relatives à l'intervention, l'évaluation de ces données. Le problème de départ fait finalement l'objet d'une réévaluation et c'est le début d'un nouveau cycle. Jean-Paul Narcy-Combes (2011) invite, quant à lui, à répliquer l'expérience dans d'autres contextes. Pour Michèle Catroux (2002) la recherche s'arrête lorsque le problème est résolu ou ne peut plus être amélioré. Nous nous sommes approprié le schéma de Gerald Susman (1993 citée dans Catroux, 2002) que nous avons adapté à notre recherche.



Comme le montre ce schéma, la recherche-action, amorcée dans le cadre de notre master, nous a permis d'effectuer deux cycles. Nous ne pensons ni avoir résolu le problème, ni que notre dispositif ne puisse être encore amélioré. Nous avons aussi conscience que notre capacité à mener ce projet est liée à notre double spécialisation en photographie et en didactique des langues et, de ce point de vue, peut être perçue comme difficilement transférable. Cependant, grâce aux remarques constructives de nos pairs, des travaux des apprenants de langue et de ceux de didactique, nous avons le sentiment d'avoir mis en évidence un certain type de fonctionnement, produit des documents et outils qui pourraient constituer un apport pour notre pratique d'enseignante et pour notre discipline.

La recherche action s'est imposée à nous car introduire le modèle de l'enseignement artistique et travailler avec la photographie nécessitent une centration sur les pratiques de classe qui ne peut se réaliser que sur le terrain. Pour Michèle Catroux (2002), dans ce type

de recherche, l'enseignant-chercheur est au cœur du processus, au même titre que le reste des participants, Philippe Blanchet parle de « participation observante » (2011b : 73). La recherche action correspond, pour nous, à la fois à une réalité du terrain, aux représentations que nous nous faisons du métier d'enseignant et à la relation que nous souhaitons instaurer et entretenir avec nos apprenants et nos collègues de travail. Nous avons eu recours à des questionnaires, c'est pour cela que nous ne pouvons qualifier notre recherche de recherche action au sens strict. Ceux-ci n'ont cependant servi qu'à obtenir un certain type d'informations, plus factuelles (profil des participants, pratique / intérêt pour une discipline artistique) ainsi qu'un retour sur notre dispositif en fin de parcours.

2.1.2. La transdisciplinarité comme éthique et comme méthode

On retrouve fréquemment les notions de multi, pluri, inter et transdisciplinarité en didactique des langues, elle-même discipline au croisement de plusieurs autres. Pour éviter une utilisation approximative de ces termes et une réduction de leur potentiel théorique et méthodologique, nous en proposons une brève définition. Pour l'auteur du *Manifeste de la transdisciplinarité*, Basarab Nicolescu, « La disciplinarité, la pluridisciplinarité, l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité sont les quatre flèches d'un seul et même arc : celui de la connaissance », elles sont complémentaires (2016 : xxviii). Dans une configuration multidisciplinaire, les disciplines existent côte à côte sans connexion entre elles. Pour illustrer ce terme, Francine Pellaud (2015), cite le découpage par spécialisations en vigueur dans les programmes scolaires ordinaires, héritage de Jules Ferry. Inter et pluridisciplinarité émergent au milieu du XX^e siècle de la nécessité de (re)tisser des liens, de (re)créer des ponts, entre les disciplines (Nicolescu, 2016). Si on peut parler d'un début d'approche systémique, la pluridisciplinarité reste toutefois une approche disjonctive (Pellaud, 2015). Elle consiste en « une juxtaposition de points de vue sur une question donnée » (Blanchet, 2011a : 71). Edgar Morin (2017 : 6) note que cette tendance, à la disjonction est source d'incompréhension :

« [...] la disjonction historique entre les deux cultures, la culture des humanités, qui comportait la littérature, la philosophie, mais surtout une possibilité de réflexion et d'assimilation des savoirs, et la nouvelle culture scientifique, fondée sur la spécialisation et la compartimentation, aggrave

les difficultés que nous pouvons avoir à réfléchir sur les savoir et, là encore, à les intégrer. Ainsi, vivons-nous sous l'empire de ce qu'on pourrait appeler un paradigme de disjonction. »

L'interdisciplinarité implique le transfert de méthodes d'une discipline à une autre. Basarab Nicolescu (2016), distingue trois degrés de l'interdisciplinarité : le degré d'application, le degré épistémologique et l'apparition de nouvelles disciplines. Elle nécessite la collaboration de chercheurs de cultures disciplinaires distinctes et aboutit à une synthèse des démarches en vue d'un projet commun (Blanchet, 2011a). Sa finalité reste inscrite dans la recherche disciplinaire et peut contribuer, au troisième degré mentionné plus haut, à l'atomisation des disciplines (Pellaud, 2015 ; Nicolescu, 2016)). La transdisciplinarité est plus à même de répondre à la complexité du monde contemporain et incite à une « éthique de la compréhension » (Morin, 2017). Basarab Nicolescu (2016 : xxvii) en donne cette définition :

« La transdisciplinarité concerne, comme le préfixe « trans » l'indique, ce qui est à la fois entre les disciplines, à travers les différentes disciplines et au-delà de toute discipline. Sa finalité est la compréhension du monde présent, dont un des impératifs est l'unité de la connaissance. »

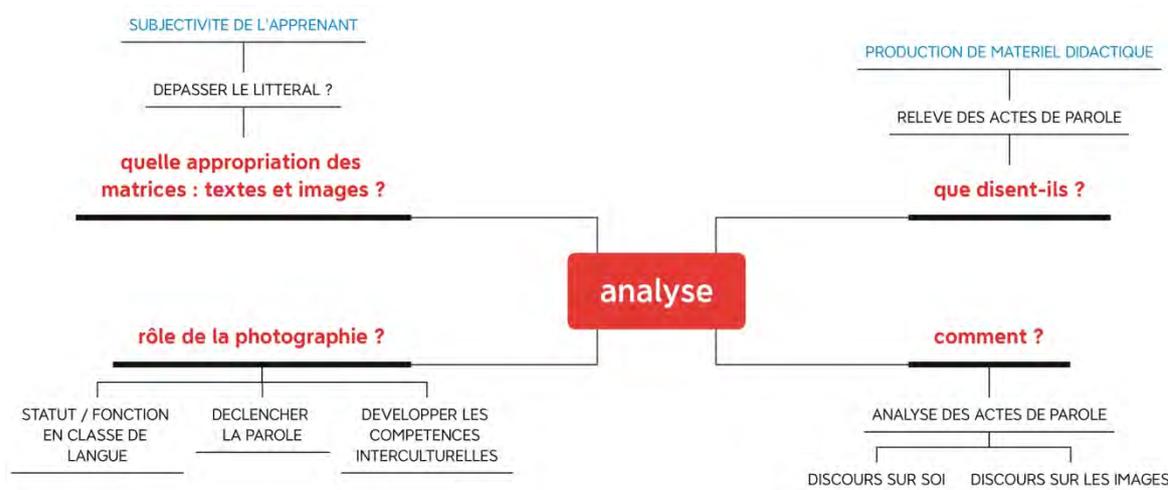
Selon Francine Pellaud (2015), on peut parler de transdisciplinarité lorsque les disciplines disparaissent pour laisser place à des savoirs autres se situant en leur point de convergence. Ce processus facilite l'acquisition de compétences et de valeurs favorables à l'épanouissement d'individus curieux face au monde qui les entoure, d'appréhender des problèmes complexes, capables de développer une pensée autonome et d'effectuer des choix en fonction de critères éthiques. Partageant en partie la définition de Basarab Nicolescu citée plus haut, Philippe Blanchet (2011a : 72) envisage la transdisciplinarité comme « l'emprunt adapté de termes et de concepts d'une discipline à une autre », il insiste sur le fait que l'apport mutuel tient en la libre adaptation de ces emprunts à leur nouveau contexte.

Notre recherche convient du caractère complémentaire de ces approches. Tout en reconnaissant l'importance des savoirs et des savoir-faire propres à nos deux disciplines, la didactique des langues et la didactique des arts, les parallèles que l'on peut établir et les bénéfiques d'un maillage voire d'un tissage entre-elles, il nous semble qu'un regard transdisciplinaire pourrait davantage nous rapprocher de notre ambition de départ.

2.1.3. Le recours à l'analyse de textes, d'images et à l'analyse de discours

Notre volonté de départ, exposée dans notre cadre théorique, est de montrer comment les apprenants s'approprient l'espace du cours de langue pour développer une pensée singulière et une certaine autonomie, pour maîtriser les codes iconographiques et textuels afin de s'exprimer de manière personnelle en mots et en images. La logique nous a conduit à centrer notre analyse autour de quatre questions : que disent les apprenants lorsqu'on leur donne la parole ? Comment le disent-ils ? Comment s'approprient-ils les matrices textes et images (les modèles) proposées en classe ? et enfin quel est le rôle de la photographie dans ce processus ? Nous schématisons notre analyse ainsi :

Analyse des productions écrites, orales et des photographies réalisées en cours



Les éléments de la partie droite de notre schéma appellent à une analyse conduite avec des outils plus traditionnellement utilisés en didactique des langues et qui relèvent de l'analyse du discours. Les éléments de la partie gauche seront analysés à l'aide d'outils et de concepts empruntés à l'enseignement artistique.

2.2. Constitution et analyse du corpus

2.2.1. Terrains d'expérimentation

Toute recherche en didactique des langues doit commencer par l'étude de la spécificité du terrain dans lequel elle s'inscrit (Rispaïl et Blanchet, 2011a). Notre recherche

s'est déroulée de janvier à juin 2021 dans deux établissements suisses, l'Université de Fribourg et la Haute École de Gestion, Fribourg. Divisée en deux périodes sur le plan chronologique, elle a concerné quatre cours différents et quarante-deux étudiants répartis en cinq groupes. Leur niveau de langue est varié allant du niveau¹⁴ A1.1 au niveau C1 en cours d'acquisition pour les étudiants de langue et C1/C2 pour les étudiants inscrits aux cours de FOU et de didactique du FLE. Un examen des questionnaires distribués en début et/ou en fin de cours révèle que les étudiants possèdent tous une certaine compétence plurilingue et pluriculturelle au sens où l'entendent Daniel Costes, Danièle Moore et Geneviève Zarate, c'est-à-dire :

« [...] la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement, possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. » (1997 :12).

Ils ont acquis cette compétence par plusieurs biais : l'école, les voyages, la mobilité étudiante, la migration, un ou plusieurs parents d'une langue et d'une culture différente. Au moins les trois quarts d'entre eux mentionnent des intérêts culturels que l'on peut qualifier de savants (musique, théâtre, danse, arts visuels, littérature, etc.) qui se traduisent soit par une pratique personnelle ou des fréquentations institutionnelles. Nous nous fions aux questionnaires de ce point de vue, dans la mesure où la plupart y ont répondu sans connaître le contenu du cours¹⁵.

Pendant la première période, de janvier à février 2021, nous avons été engagée comme chargée de cours par l'Université de Fribourg. Nous avons assuré la co-conception du stage intensif de printemps, à destination d'étudiants de mobilité, avec Alessandra Keller-Gerber, directrice du stage intensif et lectrice à l'Université et Élisabeth Reiser-Bello Zago, également lectrice dans cet établissement. Une seconde étape, allant de début mars à début juin, nous a permis de retravailler notre dispositif. A la Haute École de Gestion avec Élisabeth Reiser-Bello Zago, qui y assure la fonction de Maîtresse d'enseignement, nous avons réinvesti les propositions développées lors du stage intensif avec un groupe

¹⁴ Classement CECRL

¹⁵ Voir tableau récapitulatif des groupes et des objectifs en annexe n°3

d'étudiants mexicains en mobilité internationale. A l'Université de Fribourg, nous avons invité les étudiants de deux séminaires, « Pratique de l'écrit universitaire » et « Élément culturel en classe de langue : autobiographie en classe de FLE », dirigés par Alessandra Keller-Gerber, à réfléchir sur le dispositif déployé lors du cours intensif.

2.2.1.1. L'université de Fribourg¹⁶

Fondée en 1889, à l'initiative du conseiller d'État Georges Python, l'Université de Fribourg s'affirme dès son origine comme un établissement d'État, catholique et international (Keller-Gerber, 2015). Si en 1896 elle ne comptait que vingt-six étudiants et trois facultés : droit, théologie et sciences, on y recense aujourd'hui un peu plus de dix-mille étudiants, huit-cents professeurs, chargés de cours et collaborateurs répartis sur les facultés de droit, de lettres et sciences humaines, de sciences et de médecine, de sciences économiques et sociales et du management, de théologie. Officiellement bilingue, la ville de Fribourg est située dans un canton majoritairement francophone (68,6 % en 2016). L'Université de Fribourg est la seule université bilingue de Suisse. Elle offre, à ce titre, des formations aux niveaux bachelor, master et doctorat, dans les deux langues du canton.

Traditionnellement ouverte à la mobilité étudiante, l'Université de Fribourg propose un éventail assez large de cours et quelques formations complètes en anglais. Elle attire un nombre relativement important d'étudiants étrangers¹⁷ dans le cadre du programme *Swiss European Mobility* ou grâce à des conventions et divers programmes d'échanges conclus, au niveau mondial, avec un réseau d'universités partenaires. L'adoption du système de Bologne a modifié la mission des universités suisses, traditionnellement basée sur la coopération avec les pays du Sud. Ce changement de paradigme a eu, par effet de ricochet, un impact sur le profil des étudiants étrangers recrutés qui arrivent aujourd'hui en Suisse, à partir du master, dans le cadre d'échanges institutionnalisés à durée limitée (*ibid.*). La mobilité existe aussi au niveau national, de nombreux étudiants issus des cantons italophones et germanophones de la Suisse s'inscrivent à l'Université pour y suivre un cursus bilingue

¹⁶ Source Université de Fribourg

¹⁷ La proportion d'étudiants étrangers varie entre 16 et 18% du total des inscrits annuellement (source Service des Relations Internationales, Université de Fribourg)

ou entreprendre des études en français au sein de deux départements : celui de Français ou celui de Plurilinguisme et Didactique des Langues Étrangères.

Le Centre de langues, dont la mission principale est de développer les compétences académiques en langues étrangères des étudiants et des personnels de l'Université, existe depuis 10 ans. Il offre des cours semestriels dans les trois langues administratives de la Suisse : le français et l'allemand et l'italien ainsi qu'en rhéto-roman, quatrième langue officielle du pays depuis 1938. Des cours d'anglais y sont également dispensés. Ces cours sont gratuits et visent à intégrer efficacement les étudiants dans leur programme d'études. Le Centre de langues propose une formule d'auto-apprentissage (validé par une évaluation avec une obtention de crédits) dans soixante langues. Deux-mille étudiants sont inscrits annuellement au Centre de langues, entre trois et quatre-cents¹⁸ en français langue étrangère (FLE), français sur objectif universitaire (FOU) ou français sur objectif spécifique (FOS).

2.2.1.2. La Haute École de Gestion Fribourg¹⁹

Créée en 1991, elle appartient au réseau des Hautes Écoles Spécialisées de Suisse Occidentale (HES-SO) qui se déploie sur vingt-huit établissements répartis dans sept cantons. Fondées au XIX^e siècle, les hautes écoles suisses ont joué un rôle majeur dans le développement économique, technologique et culturel du pays (*ibid.*). La HES-SO Fribourg compte deux-mille-cinq-cents étudiants, la branche Haute École de Gestion (HEG), qui délivre des diplômes aux niveaux bachelor et master dans les secteurs de l'entrepreneuriat et des PME, de la finance, et de l'innovation sociale et publique en recense huit-cents. Chaque année, la HEG reçoit une quarantaine d'étudiants en mobilité internationale en provenance d'Europe (Belgique, Allemagne et France) ou encore du Mexique, du Brésil, du Chili et de l'Australie, attirés par les formations en anglais, les programmes en finance d'entrepreneuriat mais aussi par la Suisse, ses montagnes et ses institutions financières. Les étudiants peuvent suivre un cursus monolingue en français ou en allemand, un cursus bilingue français/allemand ou encore, depuis 2010, un cursus trilingue

¹⁸ Pour les années 2017-2018 (Source Centre de langues, Université Fribourg)

¹⁹ Source HEG

français/allemand/anglais. Des cours de langue dans les trois langues de l'École sont proposés, à ce titre, aux étudiants.

2.2.2. Le cours intensif de FLE, les séminaires « Pratique de l'Écrit » et « Autobiographie en classe de FLE »

2.2.2.1. Le cours intensif de FLE : se définir en contexte de mobilité

Financé par le Service des Relations Internationales depuis 1997, le cours intensif de FLE de l'université de Fribourg est un cours pré-semesteriel dispensé chaque année au printemps et à l'automne. Il permet aux étudiants de mobilité de s'intégrer à leur nouveau lieu de vie, via la langue, dès leur arrivée. (Keller-Gerber et *al.*, 2020). Pour pallier un manque de ressources pédagogiques adaptées au contexte suisse, Aline Gohard-Radenkovic et son équipe, développent, à partir de 2002, un dispositif dont la particularité est de renverser « la hiérarchie traditionnelle entre langue et culture et [qui] se donne comme objectif central l'adaptation, en langue cible, de l'étudiant.e étranger.ère dans son nouveau contexte de vie et d'étude » (*ibid.* : 108). Les actes de parole enseignés le matin sont retravaillés l'après-midi sur le terrain dans le cadre d'ateliers conduits à dans la ville ou la région et réinvestis le lendemain, en classe, à l'aide de matrices discursives de type narratives ou descriptives. Ces cours intensifs de français sont dirigés, depuis 2006, par Alessandra Keller-Gerber qui s'attache à définir les « conditions de construction d'une compétence autobiographique en classe de langue » et à penser, de manière opératoire, le positionnement sur la scène sociale de l'étudiant en contexte d'immersion (Keller-Gerber, à paraître 2021).

2.2.2.2. Un nouveau dispositif : Mise(s) en images et mise(s) en mots de soi

Cette année, l'épidémie de Covid 19 a bouleversé cette construction. En effet, compte tenu du peu d'étudiants en mesure de se déplacer, et étant donné l'obligation de dispenser les cours en ligne, le cours intensif s'est ouvert à trois universités chinoises. Notre groupe était donc constitué d'apprenants en « mobilité réelle », dont une partie en quarantaine, et d'apprenants en « mobilité virtuelle » à proportion égale. Le modèle du cours intensif a dû être entièrement repensé. En effet, plus question de proposer à l'étudiant mobile une adaptation en langue-cible dans sa société-cible (Keller-Gerber et *al.* 2020). D'autres

objectifs se sont dessinés, et avec eux une série de contraintes comme la nécessité de trouver un terrain d'apprentissage commun à ces apprenants d'horizons si divers et celle d'articuler les périodes d'autoapprentissage et les périodes d'enseignement en groupe. A très court terme, puisque nous avons eu confirmation du déroulement du stage deux semaines avant son ouverture, nous avons dû (re)penser entièrement le dispositif.

2.2.2.3. « Pratique de l'écrit universitaire », « Autobiographie en classe de FLE », Université de Fribourg : orientations et réorientations de deux séminaires.

Le département de Plurilinguisme et de Didactique des Langues Étrangères de l'Université de Fribourg forme des spécialistes en didactique du français, de l'italien, de l'allemand et du rhéto-roman, les quatre langues nationales de la Suisse, aux niveaux bachelor, master et doctorat. Nous sommes intervenue dans deux séminaires dispensés par Alessandra Keller-Gerber. Le premier « Pratique de l'écrit universitaire » est un cours de FOU, dont l'objectif est double : l'acquisition du niveau C1 et la compréhension des enjeux de l'écrit universitaire via la réalisation d'exercices techniques tels que la prise de note, la rédaction d'une problématique, la constitution d'un corpus, la rédaction d'une introduction, d'une ébauche de cadre théorique.

Donnée en alternance selon les semestres sur les thèmes « Autobiographie en classe de FLE » ou « Pédagogisons Fribourg », le séminaire « Élément culturel en classe de langue » développé depuis 2015, répond à la fois aux objectifs spécifiques des apprenants du cours intensif pré-semester susmentionné et ceux des étudiants de didactique. Il permet de générer du matériel pédagogique à destination des étudiants de mobilité (Keller-Gerber, à paraître 2021). Il tente de répondre à la question « apprend-on à parler de soi en classe de langue ? ». Il familiarise les étudiants aux pratiques réflexives à travers l'histoire des méthodologies en FLE et leur donne les outils pour penser les discours autobiographiques. Ils apprennent à concevoir du matériel pédagogique et à construire un projet, sous forme de

fiches pédagogiques, en ciblant principalement la compétence autobiographique, notamment à travers la modélisation des « récits d'étonnement »²⁰.

Notre rencontre avec l'enseignante-chercheuse a réorienté les approches de ces deux séminaires. Nous avons invité les deux groupes à s'emparer du dispositif développé pour le cours intensif et à travailler les consignes de production de textes et d'images conçues initialement pour les étudiants de mobilité. A partir d'une réflexion sur leurs propres productions, enrichie du travail sur un petit corpus constitué d'une sélection de productions langagières et photographiques réalisées par les apprenants du cours intensif, de textes théoriques et littéraires, nous avons demandé aux étudiantes du séminaire « Pratique de l'écrit » de produire une ébauche d'écrit universitaire. Parallèlement, nous avons sollicité les étudiants du séminaire « Autobiographie en classe de FLE », afin qu'ils élaborent des séquences pédagogiques, restituées sous forme de fiches pédagogiques en réinvestissant, de manière personnelle, notre dispositif *Mise(s) en images, Mise(s) en mots de soi*.

2.2.3. Les apprenants : profil, niveau de langue, motivations d'apprentissage²¹

2.2.3.1. Le cours intensif : une diversité d'apprenants et d'objectifs

Notre groupe du cours intensif était composé de vingt-cinq apprenants de 19 à 44 ans, tous inscrits dans une université en Europe, aux États-Unis ou en Chine dans des disciplines telles que le droit, l'économie, les mathématiques, la philosophie, les sciences politiques, l'histoire, la pharmacie. Les étudiants chinois, issus de trois universités différentes (ECNU, Shanghai ; Université Normale de Qufu ; Université de Fudan) étudiaient tous le français et la littérature française. Les niveaux de français de nos apprenants s'échelonnaient sur les niveaux A1.1 à B2.2. Un questionnaire distribué en début de cours a fait ressortir plusieurs objectifs : le désir de travailler surtout l'oral (les étudiants chinois ont peu d'occasion de parler français à l'université et encore moins en dehors), de progresser à l'écrit et travailler la grammaire (sauf pour les étudiants chinois). Ils

²⁰ Alessandra Keller-Gerber (à paraître 2021) envisage le récit de l'étonnement comme « un fragment de biographie langagière – un micro-récit pouvant éventuellement (mais pas nécessairement) s'encadrer dans une histoire plus longue – centré sur la mise en scène d'un moment-flash du passé (le trouble), suivie d'une explicitation du sentiment de décalage, dans le présent de la narration ».

²¹ Voir tableau récapitulatif des groupes et des objectifs en annexe n° 3

souhaitaient aussi acquérir du vocabulaire et faire connaissance avec d'autres étudiants. Certains apprenants chinois projetaient de passer examen de type DELF/DALF ou TCF dans un futur proche.

2.2.3.2. Les apprenants mexicains de la HEG : un groupe très homogène

Les huit étudiants de mobilité inscrits à la HEG bénéficiaient d'un cours de français ou d'allemand offert en plus de leur cursus en anglais tout au long du semestre. Il s'agissait d'un cours hebdomadaire facultatif, d'une durée d'une heure trente, pour lequel ils ne recevaient ni note ni crédit et n'avaient de ce fait aucune obligation de rendu. Les apprenants mexicains formaient un groupe homogène, même âge (entre 20 et 24 ans), même nationalité (mexicaine), même langue maternelle (l'espagnol), même spécialisation (la finance). Leur objectif était de développer leur compétence plurilingue soit par intérêt personnel ou professionnel comme la poursuite en master dans une institution francophone, la recherche d'un emploi ou le désir d'aller à la rencontre d'autres cultures.

2.2.3.3. Les étudiants des séminaires « Pratique de l'écrit universitaire », et « Autobiographie en classe de FLE »

Le séminaire « Pratique de l'écrit universitaire » était suivi par trois étudiantes de langue maternelle suisse alémanique, MA (32 ans), GV (23 ans) et LR (25 ans) inscrites en seconde année de bachelor à l'Université. Ces trois étudiantes avaient pour particularité de se destiner à l'enseignement du FLE. Cinq étudiants bachelier en didactique du FLE, AJ (46 ans), FD (27 ans), LR (25 ans), SM (22 ans) AH (23 ans) étaient inscrit au séminaire « Autobiographie en classe de FLE ». Ils étaient de langues premières diverses (français, français/espagnol, suisse alémanique).

2.2.4. Nos dispositifs

2.2.4.1. Mise en image(s) et Mises en mot(s) de soi : conception générale

Si l'impulsion initiale de travailler avec la photographie émane de nous (Marie Le Mounier), la conception de *Mise(s) en images et mise(s) en mots de soi*, est le fruit d'un travail collaboratif et du croisement des compétences et des intérêts (photographie,

littérature, philosophie, sociologie et didactique) de trois enseignantes²². Il vient s'ancrer sur les dispositifs préexistants que nous avons décrits plus haut. La combinaison photographie et littérature nous a semblé d'emblée pertinente en ce qu'elle permet d'articuler « pouvoir voir » (nous soulignons), « pouvoir dire », « pouvoir raconter » et « pouvoir agir » (Ricœur, 2004). Nous souhaitons inciter les apprenants à produire un certain type d'actes de langage lié à leur positionnement en tant qu'individus dans ce nouveau contexte du cours de langue globalisé. Nous nous sommes relativement vite entendues sur le principe de la production quotidienne d'une image et d'un texte sur un thème différent chaque jour. Nous avons volontairement choisi des thèmes larges : la vue de la fenêtre, un objet essentiel, un endroit « laid » (mais une belle photo), le journal d'un jour, le portrait, l'autoportrait²³, et privilégié des supports images à caractère polysémique dans le but d'éviter les blocages, pour multiplier les interprétations possibles et susciter les débats (Borgé, 2020). Ces thèmes invitaient toutefois, mais sans obligation aucune, à porter un regard sur soi et sur son quotidien et à s'interroger sur la représentation.

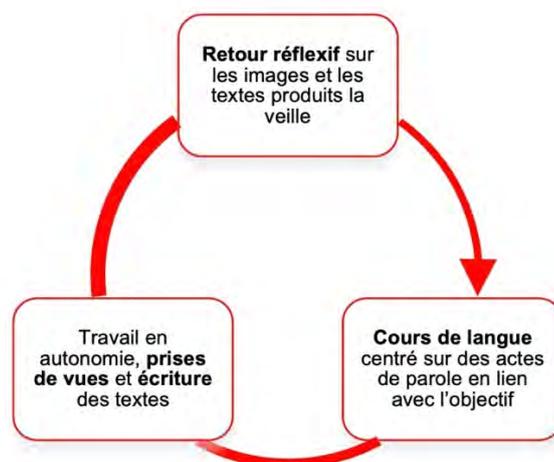
Nous avons clôturé le cours intensif par la rencontre en ligne avec le photographe suisse, Beat Streuli, qui a introduit son travail et a répondu aux questions (entretien préparé) du groupe. L'ouverture directe à l'univers d'un artiste nous paraissait essentielle notamment pour éviter que notre corpus d'œuvres soit perçu comme un ensemble de modèles décontextualisés à imiter. De plus, la rencontre avec un personnage à la fois ordinaire et singulier permettait une certaine désacralisation de l'art et des artistes. Le dernier jour, les étudiants ont présenté, à l'ensemble des apprenants du cours intensif, une sélection de travaux réalisés pendant les deux semaines, sous forme d'un diaporama commenté en direct ou d'un film court. Les étudiants mexicains de la HEG, avec lesquels nous avons pu planifier quelques séances en présentiel ont bénéficié de deux visites d'expositions, « Matrix » de Beat Streuli dans les locaux de *La Mobilière* à Berne et « Pia Zanetti, photographe » à la Fondation suisse pour la photographie à Winterthur, en présence des artistes.

2.2.4.2. Déroulement des séances : dispositif en boucle

²² Marie Le Mounier, Alessandra Keller-Gerber, Élisabeth Reiser-Bello Zago

²³ Voir le tableau « Programme des séances » en annexe n° 4

Notre dispositif était organisé en boucle avec des périodes de travail synchrone, en ligne le matin, et de travail en autonomie l'après-midi. Chaque journée comportait un retour réflexif sur les images et les textes produits la veille, un cours de langue centré sur des actes de paroles ciblés suivi de séances de prises de vues et d'écriture.



2.2.4.3. *Choix des œuvres photographiques et des textes*²⁴

Chaque jour, en dernière partie de cours, nous avons montré un diaporama court²⁵ (entre 3 et 7 minutes) aux deux groupes intermédiaire et avancé réunis. Ce diaporama élaboré par nos soins, présentait des œuvres photographiques coïncidant au thème à travailler pour la session suivante. Nous avons montré des séries (entre 5 et 15 images), plutôt que des images isolées afin que les apprenants puissent entrer davantage dans l'univers des photographes. Les diaporamas étaient disponibles sur la plateforme du cours permettant ainsi à chacun d'y revenir au besoin.

Nous avons privilégié les textes d'auteurs²⁶ : extrait de journal intime (autoportrait d'une jeune fille, Marie Bashkirtseff, 1875), écrit d'artiste (Hayahisha Tomiyasu sur sa série *TPP*), essais sur la photographie (portrait de Werner Kühler, un personnage imaginaire, par Clément Chéroux), photobiographie (Annie Ernaux, *Journal du dehors*). Nous avons

²⁴ Voir tableau « Matrices images et textes » en annexe n° 5

²⁵ Voir « matrices images » en annexe n° 6

²⁶ Voir exemple de matrices textes en annexe n° 7

également proposé un portrait d'artiste sous forme de vidéo (Rima Samman) et un entretien écrit avec un artiste (Lewis Baltz). Nous avons immédiatement trouvé une cohérence entre les matrices textuelles et les matrices visuelles puisque notre objectif était d'inciter les étudiants à poser un regard sur leur environnement immédiat et ordinaire, de se positionner en tant qu'individu face au groupe et à la situation d'enseignement. Avec notre choix de textes plutôt (auto)biographiques et de pratiques de la photographie majoritairement plasticiennes²⁷, nous avons voulu éviter l'écueil d'une vision objective de la photographie et privilégier sa dimension subjective.

2.2.4.4. Choix des consignes²⁸

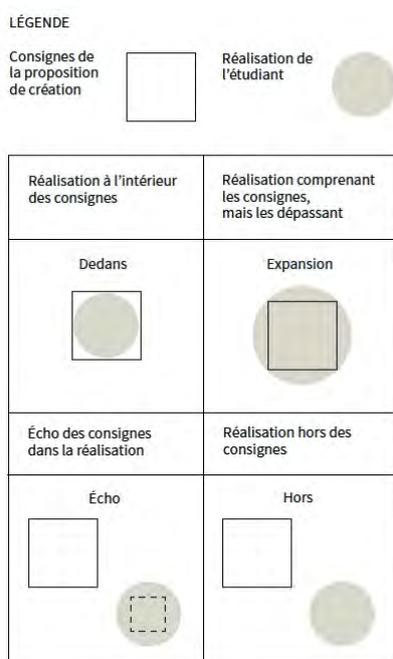
Pour Francisco Marquez (2008 : 156), « l'activité expérimentale implique de restaurer la continuité entre les formes de l'expérience (rapport aux œuvres d'art) et les événements qui constituent l'expérience quotidienne ». Le danger d'un dispositif basé sur une approche thématique étayée de productions plutôt littéraires et plastiques est de circonscrire la demande à une simple imitation des matrices entravant de fait l'expérimentation créatrice recherchée. De ce point de vue, la rédaction des consignes a constitué une étape importante dans la construction de notre dispositif. Il nous a semblé essentiel de ne pas être trop directives dans leur rédaction pour inciter à une adaptation libre de celles-ci. Comme le soulignent Pierre Gosselin *et al.* (2014 : 31), les interventions de l'enseignant en art tendent à inciter les apprenants à s'approprier et à personnaliser les consignes de travail :

« C'est dire qu'on s'attend ici à ce que les consignes de départ soient prises en considération tout en demeurant ouvert à leur manipulation ou à leur retournement. On peut alors penser à des réalisations de type « expansion » ou « écho » qui portent la marque d'un engagement personnel de l'étudiant et qui apportent une part d'inattendu ou de surprenant. »

²⁷ En opposition à une tradition de la photographie plus documentaire ou sociale.

²⁸ Voir tableau « Consignes de travail » en annexe n° 8

Réponses possibles à une proposition de création selon Pierre Gosselin *et al.* (*ibid.* : 31) :



Dans l'exemple de consigne proposé ci-dessous, notre objectif était multiple : faire réfléchir les apprenants sur usages sociaux de la photographie, leur faire mettre en images et en mots des moments de la vie ordinaire, partager leur quotidien, leur environnement, leurs traditions familiales avec la classe. Les consignes sont suffisamment souples : on ne donne volontairement aucune indication sur ces « moments », le choix du texte à produire (commentaire ou légende) est libre.

EXEMPLE DE CONSIGNE PHOTO / TEXTE

LE JOURNAL PHOTO	Consigne Photo	On utilise souvent la photographie pour documenter les moments spéciaux de notre vie. Que se passe-t-il lorsque nous photographions les moments ordinaires ? Documentez les prochaines 24 heures en réalisant 6 à 8 photographies de votre quotidien.
	Consigne texte <i>Production écrite</i>	Vous avez pris 6 à 8 photos d'une journée de votre vie. Écrivez maintenant un commentaire ou une légende pour chaque photo.

2.2.5. Corpus d'analyse

Notre travail, mené en collaboration avec quarante-deux étudiants sur une période d'un semestre universitaire, nous a permis de recueillir un corpus relativement important et varié. Il comprend :

- **Les productions photographiques, textuelles (orales et écrites) des apprenants en FLE, en FOU et en didactique du FLE²⁹.** Nous avons collecté un total de 190 photographies, 137 productions écrites et 49 productions orales en continu. La production finale (24 productions), enregistrée et montrée sous forme de film court ou réalisée en direct lors de la dernière séance, synthétisant les travaux réalisés pendant le cours intensif fait également partie du corpus recueilli.

- **Les enregistrements des cours.** La formule en ligne de la quasi-totalité des cours nous a permis, avec l'accord des apprenants, d'en conserver une trace. Nous disposons d'un peu plus de 80 heures d'enregistrement. Un tel volume de données peut paraître contre-productif, surtout pour un travail de mémoire, mais la prise de notes dans notre journal de travail a facilité l'exploitation de ces données.

- **Les réponses aux questionnaires distribués en début de cours.** Nous avons compilé des données générales relatives au profil et aux motivations des apprenants. Nous n'avons pas spécifiquement posé des questions relatives à l'art mais les réponses à la question large « je me présente » ont pu mettre en évidence la pratique d'une activité artistique (musique, art de la scène ou du spectacle vivant, art plastique, pratique de l'écriture) chez plus de la moitié des apprenants. Ils ont également fait part de leur intérêt pour les arts et la musique (fréquentation de lieux culturels, recherche personnelle). Ce type de question large, couplé du fait que les apprenants n'avaient pas connaissance de la dimension artistique du cours, permet d'envisager une certaine fiabilité des réponses. Les questions relatives aux langues parlées et aux dernières vacances nous ont renseigné sur leur compétence pluriculturelle et plurilingue. Les questions portant sur leurs attentes d'un point de vue linguistique ont permis d'ajuster la nature des activités proposées.

²⁹ Voir « Exemples de productions » en annexe n° 9

- **Les réponses au questionnaire de fin d'intervention**³⁰. A l'issue d'un atelier d'une durée de quarante-cinq minutes présentant notre recherche, qui s'est déroulé hors période de cours, et auquel ont pris part 17 apprenants du cours intensif, nous avons demandé aux participants de répondre à un questionnaire dans leur langue maternelle et de traduire leur texte à l'aide d'un traducteur en ligne afin qu'ils puissent s'exprimer sans la barrière de la langue.
- Les 5 **fiches pédagogiques**, produites par les étudiants en didactique du FLE, nous ont montré comment un groupe de futurs didacticiens, n'ayant jamais travaillé avec la photographie, peuvent s'approprier un tel dispositif.
- Les 3 **écrits académiques** embryonnaires, produites par les étudiantes du cours « Pratiques de l'Écriture », ont mis en évidence les orientations théoriques et les intérêts variés des apprenantes pour notre objet de recherche.
- **Journal de travail**³¹. Tout au long de ce semestre, nous avons tenu un journal de travail de manière non systématique mais régulière. Pour Nathalie Borgé (2017), le journal a quatre fonctions : réflexive (les écrits permettent de comprendre le sens de notre action), herméneutique (de connaître le cadre professionnel dans lequel on navigue et son évolution), cathartique (le repérage de ses propres failles) et régulatrice (de repenser son enseignement en fonction des réactions des apprenants). Dans ce journal nous avons noté nos remarques à la suite d'échanges avec nos collègues de travail ; pris des notes de lecture ; inscrit les appréciations positives ou négatives à l'issue d'un cours donné ; des remarques d'étudiants qui nous ont marquées. Il nous a également servi à établir la programmation de nos cours et à en ajuster le contenu d'une séance à l'autre en fonction des résultats obtenus.

³⁰ Voir « Questionnaire de fin d'intervention : cours intensif » en annexe n° 10

³¹ Voir extrait du journal de travail en annexe n° 11

PARTIE 3

-

ANALYSE DU CORPUS

Le corpus que nous avons recueilli et que nous avons présenté en fin de cadre méthodologique, est très large, et nous ne pouvions l'exploiter dans son entièreté dans le cadre de ce travail. Nous avons choisi de concentrer notre analyse principalement sur les productions écrites, orales et photographiques des apprenants des cinq groupes confondus ainsi que les réponses au questionnaire recueillis à la fin de notre intervention. Nous avons eu très peu recours aux enregistrements des cours. Pour répondre à nos questions de recherche, il était nécessaire d'observer ce corpus sous plusieurs angles. Nous rappelons ici qu'en faisant de la classe de langue un espace d'expression ouvert, nous souhaitons inciter les étudiants à se positionner en tant qu'individus dans le contexte d'un cours de langue aux dimensions globales. C'est un des aspects que nous voulions faire ressortir des productions des apprenants. La lecture de l'ouvrage *Parcours de la reconnaissance* de Paul Ricœur (2004) nous en a donné les moyens. La reconnaissance implique à la fois une réflexion sur le contexte et une conscience réflexive de soi-même que Paul Ricœur nomme « ipséité » et que nous connaissons mieux sous les termes anglais de *self* et *selfhood*. Pour lui :

« la pragmatique offre à la philosophie réflexive un instrument analytique de prix. L'approche réflexive s'articule sur l'approche référentielle par le truchement de la théorie des actes de discours, qui, depuis Austin et Searle, appartient aux classiques de la discipline » (*ibid.* : 145)

L'approche pragmatique, en s'intéressant aux actes de parole et au contexte, permet de mettre en évidence les différentes manières par lesquelles le locuteur prend position sur le monde, sur ses interlocuteurs et sur lui-même. Elle nous a donc semblée adaptée à notre analyse.

L'appropriation peu conventionnelle de certains supports de travail, repérée dans les productions des apprenants, nous a ensuite conduit sur la voie des multilittératies. Les travaux de Gunther Kress, et plus particulièrement son ouvrage *Literacy in the new media age* (2003), nous ont donné la possibilité de considérer notre corpus sous l'angle de la multimodalité qui est par essence transdisciplinaire. Puis, nous inspirant du référentiel en arts de Pierre Gosselin *et al.* (2014) nous avons observé comment les apprenants ont mobilisé leurs ressources personnelles (attitudes, affect, connaissances, capacités réflexives, potentiel corporel...) pour produire des textes personnels. Nous avons notamment cherché à montrer comment ces derniers ont réinvesti les matrices proposées en cours, afin de repérer leur évolution en termes de capacité à s'exprimer en mots et en images. Enfin, en regardant de

plus près la structure des textes produits, nous avons tenté de mettre en évidence le rôle de la photographie dans notre dispositif.

3.1. Parole en actes : ce que disent les apprenants

Suite à des échanges avec notre collègue, Alessandra Keller-Gerber, que les travaux de recherche avaient menée au repérage d'actes de parole caractéristiques de la compétence autobiographique et comment ceux-ci pouvaient faire l'objet d'objectifs spécifiques en classe de langue étrangère (Keller-Gerber, 2020 ; Keller-Gerber et Chomentowski, 2020), nous nous sommes intéressée, lors de la mise en place de notre dispositif, à la manière dont les productions des apprenants peuvent devenir matière didactique. Pour conduire notre analyse, il nous fallait trouver un système qui nous permette à la fois de faire ressortir le contenu des discours produits en classe et qui nous laisse la possibilité de transformer ces discours en matériau directement exploitable pour la conception future de cours de langue³². Nous avons opté pour une analyse systématique de l'ensemble des 186 productions écrites et orales des cinq groupes afin de relever et classer des réalisations langagières et faire émerger les actes de parole dominants dans leur textes.

3.1.1. Réalisations langagières

Nous avons relevé et classé les actes de parole présents dans les productions écrites et orales de nos apprenants tous cours confondus. Cette opération nous a permis de voir que l'expression de soi et les discours sur la photographie dominaient l'ensemble des productions. Ceci n'est pas très surprenant dans la mesure où certains sujets comme le selfie, l'autoportrait ou encore le journal d'un jour incitaient au discours sur soi et que les matrices textuelles étaient à caractère (auto)biographiques. Le discours sur les images, autre élément prédominant dans l'ensemble des productions, était, quant à lui, implicitement attendu par la grande place accordée à la photographie dans le dispositif. Nous proposons quelques extraits du tableau « Actes de parole relevés dans les productions des apprenants et classés par fonction »³³ ci-dessous.

³² Repérer des actes de parole spécifiques pour faire produire des actes de parole spécifiques.

³³ Voir tableau complet « Réalisations langagières des apprenants classés par fonction » en annexe n°12

Actes de parole relevés dans les productions des apprenants et classées par fonction (extrait)

Parler de soi	- se décrire physiquement ; décrire sa personnalité ; parler de ses vêtements
	- de ses loisirs ; de ses intérêts
	- de son enfance ; de son parcours
	- de ses points forts et faibles ; de ses talents
	- de ses humeurs
	- de ses choix ; de ses idées ; de ses rêves ; de ses projets ; de sa motivation
	- se définir en tant que personne
	- de soi en tant qu'auteur
	- porter un jugement sur sa personne (physique, personnalité, caractère)
Parler de sa famille	- des traditions familiales ; des membres de sa famille ; des relations avec ses parents
Parler de sa culture	- parler des traditions (fêtes traditionnelles) ; des traditions
[...]	
Parler des sentiments / de ses émotions	- de la souffrance (la sienne, celle des autres) ; de la confiance (en soi, dans les autres) ; de la protection (protéger et être protégé) ; du contrôle (contrôler et être contrôlé) ; de l'ennui ; du bien-être ; de la déception ; de la nostalgie ; de la joie ; de la gratitude ; du respect ; de l'admiration
	- dire comment on se sent ; exprimer ses craintes / son angoisse pour l'avenir ; parler de ses espoirs ; parler de son étonnement
Parler des tensions / des conflits	- faire des jeux de mots, de l'humour ; utiliser des métaphores (météo, formes, couleurs) ; utiliser des figures de style / l'invention lexicale
Parler du passé	- avec ses parents ; avec ses amis ; des lieux importants
Évoquer des faits	- l'histoire de sa ville / son quartier ; l'histoire de sa famille
	- des temps qui changent
	- historiques, sociaux, faits divers
Émettre des hypothèses	- sur son environnement quotidien (lieux, personnes, activités) ; sur ses études
[...]	
Parler de la météo	- du temps qu'il fait ; du climat, de la saison dans son pays / sa région
	- parler des nuages pour évoquer la pollution
	- pour évoquer une ambiance ; un sentiment
	- de la qualité de la lumière
Parler des images	- du choix du sujet, de ses intentions
	- des images qu'on n'a pas pu réaliser (images potentielles)
	- parler de ce qui nous inspire
	- de la technique photo (analogue, digitale)
	- de la construction d'une image : des choix de sélection, cadrage, mise au point, perspective... ; de ses choix

Ce qui, de notre point de vue, est plus étonnant encore lorsque l'on observe ces productions, est que le discours des apprenants est aussi orienté sur l'expression de soi lorsque le sujet ou la consigne de travail ne le requièrent pas. Les sujets « photographier depuis sa fenêtre » pour lequel la consigne texte était de parler d'un détail surprenant repéré lors des prises de vues, ou encore « faire une belle image d'un endroit 'laid' » où nous demandions aux apprenants de justifier de leurs choix esthétiques et techniques ont également généré des textes où les discours sur soi ont émergé. Si l'on considère l'ensemble des productions recueillies pour ces deux exercices, plus de la moitié évoquent des moments du quotidien, l'histoire personnelle ou encore le ressenti ou les émotions des apprenants. La réalisation d'une belle image d'un endroit 'laid', pourtant très axée sur un certain point de vue photographique et des décisions d'ordre esthétique a généré des discours sur soi dans un tiers des productions. La fenêtre, thème très exploité par les artistes depuis la Renaissance, qui ouvre le regard vers le monde extérieur a amené les apprenants à parler d'eux-mêmes dans deux tiers des cas. Le micro-corpus produit sur ce thème est particulièrement intéressant car il est, selon nous, celui qui était le plus ouvert et qui laissait plus de liberté aux apprenants.

3.1.2. L'imagination comme médiation, comme pouvoir d'action

En tant qu'enseignantes³⁴, nous avons d'emblée été surprises par l'appropriation du dispositif par les participants pour parler du sensible. Ce choix relève souvent, chez eux, d'une tentative de mettre des mots sur des concepts abstraits tels que le sens de la vie (YZ : « L'existence apparemment parfaite dans la vie aura toujours un côté manquant : la vie n'est pas parfaite. »), l'appréciation de la beauté (SM : « Malheureusement, dans notre temps ne personne a des yeux pour cette beauté. »). Si ces mots peuvent afficher une certaine maladresse, ils émanent d'une volonté de comprendre deux notions abstraites : la beauté et la vie. Le danger avec ce type de corpus chargé d'éléments sensibles est de faire l'amalgame entre expression personnelle et vécu des apprenants. Notre démarche, il nous semble bon de le rappeler ici, cherche à développer une autonomie d'action et de la pensée chez ces derniers par le biais de la création en utilisant le modèle de l'enseignement artistique et ne s'intéresse pas aux histoires individuelles sauf si celles-ci participent d'un projet créatif. C'est pour cela

³⁴ Ce fut d'emblée l'impression générale pour nous et nos deux collègues.

que nous avons choisi des matrices textuelles et photographiques artistiques (dont l'objet est la représentation) en limitant les supports plus documentaires.

Un certain nombre de productions comportent donc des commentaires sur des questions générales, d'ordre philosophique que l'on pourrait, au premier abord, taxer de naïves ou maladroites mais qui dans notre contexte présentent un certain intérêt. SM, un apprenant du groupe avancé, fixe l'objectif de son appareil photo sur un arbre « extraordinaire » au fond du jardin dont « jamais un jardinier [n'] a coupé les branches » pour en conclure que :

SM : « Le désordre est l'ordre ici. Mais aussi le désordre a une beauté. C'est toujours une question du gout. Malheureusement, dans notre temps ne personne a des yeux pour cette beauté. »

Dans son texte l'arbre est personnifié :

SM : « Ici, la vue de ma fenêtre au Foyer de Beau-Séjour à Fribourg. On regard un arbre, nu et vulnérable, sans sa costume de feuilles. L'hiver le rongé. [...] Le vent a façonné la forme. L'arbre essaie de résister du vent, mais la puissance du vent et du temps était plus fort. Ses branches sont comme des doigts. »

Pour Paul Ricœur (2004), c'est le processus de personnification, qui ne se réalise que dans le langage, qui permet d'entretenir un rapport de complicité avec l'objet décrit :

« Pour les choses, les reconnaître c'est pour une grande part les identifier par leurs traits génériques ou spécifiques ; mais certains objets familiers ont pour nous une sorte de personnalité qui fait que les reconnaître, c'est se sentir avec elles dans un rapport non seulement de confiance mais de complicité. » (*ibid.* : 101)

Ainsi grâce à cette confiance établie avec l'arbre du fond de son jardin, l'apprenant peut gérer, même si temporairement, un sentiment de dissonance avec le monde. Pour Emmanuel Kant, un concept reste abstrait tant qu'il n'est pas associé à une image qui renvoie à une réalité sensible, l'imagination permet de donner une image à un concept (Foessel, 2014). C'est la fonction médiatrice de l'imagination. Paul Ricœur (2004), conçoit l'imagination comme procédé linguistique dont la finalité est phénoménologique, en tant qu'elle permet

d'interpréter le monde. Elle seule nous permet d'accéder poétiquement à ce que les concepts nous refusent : une connaissance du monde sensible et de la vie.

On retrouve cette tentative de « prise sur le réel » par l'imagination dans d'autres textes produits par les apprenants avec le recours notamment à deux autres figures de style, la métaphore et la comparaison. Paul Ricœur (1975 : 52), remarque que la dernière entretient des liens étroits avec la première, la seule différence entre les deux étant « la présence ou l'absence d'un terme de comparaison ». Dans les deux cas, il s'agit d'un rapprochement de deux termes issus d'un univers sémantique différent. MQ, étudiante à l'Université Normale de Qufu, rentrée dans sa ville natale, à l'occasion des fêtes du nouvel an, photographie le paysage enneigé depuis sa fenêtre. Elle écrit :

MQ : « J'ai photographié depuis ma fenêtre, et le monde entier était rose pâle, c'était comme la ville de conte de fées. Il n'y a pas de prisons de ciment, pas de gratte-ciel comme les autres villes, tu pourrais sentir des choses vraies ici, d'un arbre, d'une montagne vraie ou des visages souriants. [...] Il y a une odeur particulière dans la neige, comme une brume brumeuse, comme un rêve rose pâle. »

L'association du terme gratte-ciels à celui de prisons de ciment, provoque dans la logique de Paul Ricœur, un « choc sémantique » qui permet de percevoir le réel autrement, de l'imaginer et où « l'image n'est pas moins que la perception et moins que le concept, elle est l'instrument qui permet leur articulation » (Foessel, 2014 : 241). C'est cette « innovation sémantique », comme « pouvoir qu'a le langage à créer du sens par le moyen de rapprochements inédits » (Ricœur, 1995 : 45) qui permet à MQ de comprendre via l'imagination ce qu'elle n'arrive pas à expliquer conceptuellement : son ressenti sur la vie en ville. Envisagée sous l'angle de Paul Ricœur, l'imagination n'est pas une faculté psychologique mais bien un pouvoir sémantique dont la fonction s'étend à la pratique (Foessel, 2014). Fonction pratique double puisque la métaphore permet non seulement l'accès à la (re)connaissance, son pouvoir heuristique, mais aussi la « redescription » du réel (Ricœur, 1995). La référence à la couleur rose qui apparaît deux fois dans son texte et qu'elle associe aux contes de fées ou à la brume (« le monde entier était rose pâle [...] » ; « comme une brume brumeuse, comme un rêve rose pâle. ») fait partie de cette tentative de « reconnaissance-identification » (Ricœur, 2003) qui passe par les sens (la vue, l'odorat) et

donc par le corps, et qui lui permet, au même titre que la métaphore une approche du sens par le sensible.

3.1.3. Se raconter

L'expression de soi chez les apprenants se retrouve aussi sous la forme du récit³⁵. Il suit parfois le schéma narratif en cinq étapes : la situation initiale, l'élément perturbateur, la quête, le dénouement, la situation finale. L'étudiant se met en scène, tel le héros d'une quête, qui peut-être aussi complexe que de vaincre le sentiment de solitude lié à l'expérience de mobilité et aussi trivial que de réaliser son devoir pour le cours du lendemain. Raconter ses expériences vécues permet de se comprendre soi-même et tout individu se construit dans une narration de soi sans cesse renouvelée. L'identité se façonne, au fil des narrations, à travers les multiples histoires de soi qui s'enchevêtrent et sur lesquelles viennent se greffer d'autres récits qu'ils soient fictionnels ou historiques. Envisagé d'un point de vue herméneutique, le texte narratif est autant pour l'émetteur que pour le récepteur « une proposition de monde, le projet d'un monde que je pourrais habiter et où je pourrais déployer mes possibles les plus propres » (Ricoeur, 1995 : 57). L'énoncé narratif permet à l'apprenant non seulement de se construire mais lui donne un pouvoir d'action sur les autres car tout récit est porteur d'un monde qui modifie la perception du lecteur. Cette double fonction du récit s'incarne parfaitement dans cette histoire, élaborée à partir d'un montage de plusieurs photographies, que nous raconte LO, apprenante du cours intensif du niveau intermédiaire :

LO : « C'est la maison de mes grands-parents. À l'extérieur de la fenêtre se trouve une petite forêt, maintenant elle est pleine de petits buissons. Le seul plus grand bananier a été abattu par mon grand-père il y a quelques années. Puis un peu plus loin se trouve un champ. Quand j'étais enfant, je suis resté plusieurs années chez ma grand-mère. Au cours de ces quelques années, les champs étaient ma source de plaisir. Les champs sont plantés de raisins couverts de serres, de nombreux légumes. Il y a aussi des ruisseaux et de nombreux étangs. J'ai y attrapés les têtards. À l'extérieur de la fenêtre de la porte d'entrée se trouve une vieille maison qui ressemble toujours là. Quand j'étais très petite, il y avait une famille, et tous les familles m'aimaient et j'adorais jouer

³⁵ Sur les 22 productions 9 sont des récits ou sont de forme hybride basée sur le récit.

avec eux. Mais maintenant ils ont construit une maison ailleurs et il n'y a personne dans cette vieille maison. »

La fonction de médiation que Paul Ricœur attribue à la métaphore est aussi présente dans le récit où, pour reprendre les mots du philosophe, se joue la « triple subtilité de compréhension, d'explication et d'application » (Ricœur, 1995 : 59). Envisagé sous l'angle ricœurien, le récit permet à LO d'appréhender le temps en conciliant temps extérieur (« il y a quelques années [...] » ; « quand j'étais enfant [...] ») et le temps intérieur : la continuité entre présent, passé et futur. L'énoncé narratif, l'acte de raconter, la rend responsable de son dire puisque nous tenons pour vrai le contenu des énoncés (« Le seul plus grand bananier a été abattu par mon grand-père il y a quelques années. » ; « Les champs sont plantés de raisins couverts de serres, de nombreux légumes. »...). Si la métaphore permet un accès au sens par le sensible dans le texte de MQ, c'est aussi par le sensible que LO acquiert un pouvoir d'action sur elle-même et sur ses lecteurs.

3.1.4. L'expression de soi comme « parcours de la reconnaissance »

Dans notre dispositif, les textes et les images réalisées sont à destination de l'ensemble des participants, c'est-à-dire aussi bien des enseignants que des co-apprenants puisqu'ils servent de base à des discussions en classe. Au niveau macro, le cours intensif de français, ils ont une triple finalité : un travail sur la langue, la production d'objets visuels et textuels, ainsi que des productions discursives à propos de ces derniers. Le contexte joue un rôle déterminant quant à la nature, au contenu et à la forme des textes produits. Nous pensons que la production d'images et d'écrits, à partir de matrices artistiques et littéraires, intensifie la conscientisation, chez les apprenants, que le texte dit à la fois quelque chose du monde, celui que je vois/raconte, tout en disant quelque chose à quelqu'un, le spectateur/lecteur. La tendance à l'expression de soi, observée même là où elle n'est ni attendue, ni sollicitée, présente au niveau micro dans les énoncés produits, pourrait aussi avoir émergé de cette double fonction des images et de l'écrit : celle d'être compris par l'autre et celle de mieux se comprendre soi-même particulièrement en langue étrangère. Les réponses à un questionnaire distribué en fin de cours nous incitent à penser dans cette direction.

EL : « [...] lorsque vous déménagez dans une autre ville ou un autre pays, je pense que vous voulez rencontrer de nouvelles personnes et nouer des amitiés. Dans ces situations, je pense qu'il

est encore plus important de pouvoir partager vos pensées et vos idées de la manière la plus authentique possible, afin que les gens puissent réellement apprendre à vous connaître, plutôt que de manière superficielle. Outre la parole, l'écriture est également très importante pour moi, car grâce à l'écriture et à l'auto-réflexion, on apprend à mieux se connaître en tant que personne et on peut se développer grâce à cela. »

Les propos de EL ne sont pas isolés et reflètent un sentiment présent dans plus de la moitié des commentaires des apprenants³⁶. Comprendre le monde, se comprendre soi-même et être compris par l'autre participent de ce que Paul Ricœur (2004) appelle le « parcours de la reconnaissance » qui se développe sur trois axes, la reconnaissance comme identification, la reconnaissance de soi-même et la reconnaissance mutuelle et pose indirectement la question de la responsabilité au centre du débat. Nous avons observé, dans les parties précédentes, comment l'imagination, telle qu'elle est à l'œuvre dans la métaphore et le récit, participe de ce processus de reconnaissance-identification et qui d'un point de vue cognitif est un accès à la connaissance. Nous avons vu aussi comment toute histoire s'adresse à quelqu'un et si la narration permet la construction de soi, tout énoncé narratif modifie la perception du lecteur. C'est sur cet aspect que nous souhaitons revenir dans la partie qui va suivre.

3.1.5. Quand dire c'est faire

Pour boucler notre boucle nous reprenons les productions réalisées à partir du sujet de la fenêtre, qui nous avait semblé avoir accordé le plus de liberté aux apprenants. Si les deux tiers des productions qui composent ce micro-corpus évoquent des situations ordinaires, des histoires personnelles, le ressenti ou les émotions des apprenants, on note que la totalité d'entre elles sont écrites à la première personne du singulier. Cette parole en « je », leur permet de prendre position sur le monde, sur leurs interlocuteurs et sur eux-mêmes.

YH : « Depuis mes fenêtres, je peut voir la maison de mes voisins [...] »

YZ : « Au début, je pensais que c'était une image ordinaire. »

³⁶ Sur les 17 questionnaires distribuées 9 apprenants ont choisi de répondre à la question facultative « Est-ce que c'est important de savoir parler de soi-même en langue étrangère ? ». Les réponses vont dans le sens de l'exemple cité.

ED : « J'ai choisi ce partie de la vue parce que l'arbre juste à côté de la maison produit une ombre très intéressant »

MZ : « J'ai pris la perspective de la prise de vue de bas en haut. »

L'approche pragmatique révèle les moyens que les apprenants déploient pour agir sur leur environnement. Par le fait même de dire, ils reconnaissent leur capacité à agir : leur capacité à voir (« je peut voir [...] »), à discerner (« je pensais que c'était une image ordinaire. »), à effectuer des choix (« J'ai choisi ce partie [...] »), à porter un regard sur le monde (« j'ai pris la perspective [...] »). Dans le contexte de la classe, réalisation de ces actes de parole prend un sens particulier : lorsque YZ écrit « Au début, je pensais que c'était une image ordinaire », elle affirme en réalité que c'est son observation attentive de l'image qui lui donne l'autorité de penser que celle-ci a quelque chose de spécial qui mérite notre attention. Cette capacité à dire et cette volonté d'agir sur l'interlocuteur sont augmentées de la capacité à voir et de la capacité à montrer qui s'incarnent dans le geste photographique et qui résonnent dans leurs discours (MZ : « j'ai pris la perspective de la prise de vue de bas en haut. ») et (ED « j'ai choisi ce partie [...] »).

En jetant le pavé de la photographie dans la marre, nous n'avions pas anticipé que les effets qu'il produirait seraient de cet ordre. Inciter les apprenants d'un cours de langue à prendre position par le discours en « je », à travailler les formes poétiques du langage ou le récit c'est favoriser la production de sens à partir du sensible et de leur propre expérience pour les amener à la fois à mieux se comprendre eux-mêmes et acquérir un pouvoir d'action sur la classe et sur le monde. L'apprentissage d'une nouvelle langue ainsi que les processus de mobilité qui lui sont souvent associés, ont un impact conséquent sur la (re)construction de l'identité. Comme l'écrit MM, apprenante du cours intensif, s'exprimer dans une langue étrangère c'est « comme explorer une nouvelle personnalité ». Nous percevons dans notre dispositif un moyen de mettre en œuvre une dynamique d'*empowerment* entendu à la fois, selon la définition d'Hélène Guétat-Bernard et Nathalie Lapeyre (2017), comme pouvoir d'agir et comme processus d'apprentissage permettant d'y accéder. Ce qui s'est produit ici de manière spontanée et qui est sans doute lié aux matrices que nous avons introduites et à la relative liberté d'interprétation des consignes, mériterait d'être travaillé encore davantage en affinant notre dispositif. Il serait intéressant notamment de se positionner du côté de la réception des écrits. En effet, Paul Ricœur (2004) en envisageant le texte comme œuvre ouverte et son interprétation comme action, introduit une nouvelle dimension que nous

pourrions travailler puisque, comme nous l'avons vu dans notre cadre théorique, les apprenants, particulièrement dans le contexte d'un cours de langue, sont trop souvent à la recherche d'un message dans les œuvres.

3.2. La multimodalité : une approche transdisciplinaire des littératies

3.2.1. Multimodalité du langage et discours contemporain.

En observant notre corpus nous avons été surprise par le fait que les étudiants se soient, à plusieurs reprises, approprié l'espace de la page A4 du logiciel de traitement de texte à des fins non attendues et peu conventionnelles dans le cadre d'un devoir universitaire. Aux côtés des textes et des images produits pour la classe, nous avons trouvé des messages à destination de l'enseignant, là où les apprenants auraient pu utiliser un autre outil comme les messageries instantanées ou le courrier électronique :

ED : J'ai une question, parce que j'utilise un dictionnaire souvent. Lequel vous recommandez en ligne ?

MZ : Chère Elisabeth, J'ai bien compris les explications dans l'e-mail. Merci beaucoup !
Océane

VP : « (Je suis désolée de rendre si tard les devoirs, depuis ces jours je prépare en même temps un permis de conduire. Donc, un peu fatiguée...) »

Nous y avons également rencontré des commentaires des auteurs sur leurs propres productions, à la fois autoréflexifs et à destination des lecteurs :

LH : « Note de l'auteur : Je suis un peu étonné comme j'ai décrit les photos assez négatives, donc je ne pense pas que c'est laid ici en générale. C'est seulement la vue depuis la fenêtre directement vers le village et que je n'aime pas trop quelques bâtiments comme les tours par exemple. Mais, ouais, voilà. »

MM : « (J'ai écrit cela avec mélancolie. C'est un peu trop pour moi maintenant XD J'ai voulu de réécrire, mais je pensais qu'il fallait respecter ce que j'avais pensé) »

Nous avons repéré, outre la présence de registres de langue différents visibles dans les commentaires ci-dessus, des signes exprimant le rire (LO : « hhhhhhhh ») ou des émojis,

également peu attendus dans un contexte universitaire et qui ont normalement leur place sur d'autres supports tels que les messages ou les réseaux sociaux :

LO : « Cela résume les deux côtés d'une personne hhhhhhhh »

MS : « Mon grand-père a utilisé un balai comme ça, mais dans l'autre direction. ☺ »

Le repérage de ce phénomène peut sembler, au premier abord, un peu anecdotique mais il nous a conduit à une lecture différente de notre corpus et nous a permis d'envisager notre dispositif du point de vue des littératies médiatiques multimodales. Nous pensons, en effet, qu'en proposant à nos apprenants d'associer textes et images, nous les avons inconsciemment incités à utiliser toutes les ressources à leur disposition pour communiquer sur la page A4 comme ils l'auraient fait via un support numérique connecté.

Notre cadre théorique a montré que, malgré l'importance croissante des images dans le champ de l'éducation, et par conséquent de l'enseignement des langues, l'écrit demeure le premier vecteur d'apprentissage à l'école. Les bouleversements technologiques contemporains appellent à un changement de paradigme en terme didactique puisque selon Gunther Kress (2003) l'écrit sera de plus en plus remplacé par l'image dans de nombreux domaines de la communication. Ceci implique de développer, idéalement chez tous les individus et *à fortiori* chez les plus jeunes, des compétences en termes visuels. Monique Lebrun (2015 : 12), reprenant les critères de l'*Association of College et Research Libraries* met en évidence que pour être visuellement compétent, un individu doit pouvoir entre autres :

« analyser et interpréter le sens des images et des médias visuels ; évaluer les images et leurs sources; utiliser efficacement les images et les médias visuels ; produire des images et du matériel visuel significatif ; comprendre les enjeux éthiques, sociaux, légaux et économiques entourant la création et l'usage des images et du matériel visuel et les utiliser de façon éthique. »

Selon elle, il ne suffit donc plus de savoir lire et interpréter des images il faut encore, pouvoir en produire et les évaluer, ce qui implique aussi de pouvoir les décoder culturellement.

3.2.2. Les « parcours de la lecture » : lire un texte / lire une image

« Fabriquer » soi-même des images et y réfléchir en classe de langue bénéficie à la fois aux compétences en littératie visuelle et aux compétences langagières des apprenants. Un sujet tel que « réaliser une belle image d'un endroit 'laid' », outre le fait d'interroger le concept de « beauté », qui peut être particulièrement intéressant en contexte interculturel, a pour avantage de proposer une réflexion et un travail sur la composition. MK, un participant du cours intensif intermédiaire explique, lors d'un exercice de production orale en continu enregistrée à l'aide de l'application *Flipgrid*, comment il a construit son image :

MK : Voilà ↑ + mon photo ↑ d'un endroit ↑ LAID / Je trouvé cette place quand je faisais une petite balade + dans la nature près de Fribourg / c'est une place + qui avait beaucoup des containers / avec des poubelles / et ces containers avaient des couleurs grises ou + vert euh mais il n'avait pas beaucoup des autres couleurs / alors + cette place avait de l'air triste / pour créer une belle photo + je cherché quelque chose + qu'avait un petit + couleur + et j'ai trouvé cette bouteille plastique + avec l'étiquette rose / j'ai positionné cette bouteille dans le centre de la photo pour créer une contraste avec le container grise + dans le fond de la photo / je pense que la photo est bien réussie parce que ++ la photo à de l'air d'une ++ place triste / mais avec le bouteille et la glace + en le centre de la photo / il y a aussi des choses intéressants +³⁷



³⁷ Conventions de transcription en annexe n°13

Si rien ne permet de dire avec certitude que MK a acquis ces compétences visuelles dans le cadre du cours intensif, cet exercice aide à conscientiser le processus et en montrant comment, même avec des moyens simples, comme placer un objet coloré au centre de la photographie, on peut non seulement encourager le lecteur à focaliser son attention ailleurs qu'à la périphérie de l'image où se trouvent ces containers gris et verts mais aussi transformer une image triste en un objet visuellement intéressant. D'un point de vue langagier, il doit mobiliser des connaissances et trouver les mots justes qui lui permettront de raconter une histoire, décrire un lieu, une ambiance, justifier d'une action, évaluer un résultat.

Comme le rappelle Gunther Kress (2003), l'image et le texte ont des logiques distinctes et des potentialités (*affordances*) différentes : l'écrit et la parole, se déploient dans le temps (on dit/écrit une chose après l'autre) tandis que l'image est régie par la logique de l'espace (une chose peut être placée au centre, en marge, au-dessus, au-dessous pour créer un effet ou une hiérarchie). Ceci amène l'auteur à distinguer des « parcours de lecture » (*reading paths*) différents pour les textes et les images : à l'oral comme à l'écrit le parcours est défini par l'émetteur, en revanche une image peut avoir un parcours de lecture suggéré par l'auteur mais qui n'est pas forcément celui que suivra le récepteur. Le type d'exercice proposé ici contribue à mettre en valeur les spécificités des modes texte et image.

Même si les apprenants ont constamment affaire à des images, tant au niveau de la réception, de la production que de la compréhension, ils doutent souvent de leurs compétences en la matière. Lors du même exercice oral que celui décrit précédemment LO explique :

LO : [...] et pour prendre cette photo euh je mets euh l'arbre je mets le l'arbre au milieu de de la photo et je partage le ciel + et la [te] et la la terrain euh à moitié / euh parce que je n'ai pas + je n'ai pas étudié étudié la photoGRAPHIE faut euh mais personne ne m'a + *teaching* + *teach* + *teach* + euh ((rires)) comme je n'ai pas étudié la photoGRAPHIE euh professionnellement euh je seulement je j'utilise seulement mes sentiments pour + composer euh cette cette image euh voilà. »



Alors qu'elle explique très bien comment elle a construit son image d'un point de vue formel et qu'elle est capable de justifier de ses choix au niveau de la composition : elle met l'arbre au centre pour montrer qu'il y a encore de la vie dans les ruines, LO pense avoir des lacunes au niveau de l'apprentissage formel du médium photographique (« comme je n'ai pas étudié la photoGRAPHIE euh professionnellement euh je seulement je j'utilise seulement mes sentiments pour + composer euh cette cette image [...] »).

Selon Monique Lebrun (2018) certains pensent que les littératies visuelles peuvent faire l'objet d'un auto-apprentissage. Ceci est d'autant plus vrai lorsqu'il s'agit du médium photographique, particulièrement aujourd'hui à l'ère des réseaux sociaux. Cette attitude envers la photographie n'est cependant pas nouvelle et Pierre Bourdieu ([1965], 2010 : 23) écrivait, il y a déjà plus de cinquante ans, « On pourrait dire de la photographie ce que Hegel disait de la philosophie : « Aucun autre art, aucune autre science, n'est exposé à ce suprême degré de mépris que chacun croie qu'il les possède d'un coup. » ». Nous partageons l'avis de Monique Lebrun qui estime que les littératies visuelles doivent être enseignées pour dépasser le superficiel et devenir de véritables compétences qui permettront le développement d'un esprit critique. Nous avons pu observer, dans le cadre de ce cours, que

cela ne va pas forcément de soi et que si les apprenants identifient bien dans leurs images des éléments qui potentiellement seraient vecteur d'un sens, ils ne savent pas toujours construire l'image pour le véhiculer.

3.2.3. Texte et image : une lecture transversale

La réalisation d'un autoportrait sous la forme à la fois d'un texte et d'une photographie nous a permis d'interroger les spécificités du visuel et de l'écrit, tout en intégrant la nécessité, relevée par les apprenants, de se savoir parler de soi en langue étrangère. La consigne consistait en la réalisation des éléments susmentionnés et d'une réflexion de quelques lignes sur la relation texte-image. Comme on peut le voir ici, MZ, apprenante du cours intensif avancé, tente de définir les différentes fonctions de l'image et du texte et ce qui se passe lorsque les deux entrent en interaction :

MZ : « Avec l'image, la présentation est plus vivante. Et le texte peut donner des contextes et expliquer précisément les pensées de la personne. Il y aura plus d'imaginations sans texte. Mais avec le texte, on pourra faire des conclusions exactement. En conséquence, dans le but de mieux comprendre et mieux connaître une personne, le texte et l'image se complètent. »

La précision du texte évoquée par MZ (« avec le texte, on pourra faire des conclusions exactement ») contraste avec la polysémie des images dont les possibilités d'interprétation sont infinies (« Il y aura plus d'imaginations sans texte »). A propos des *affordances* des deux modes, discours et image, Gunther Kress (2003) note que les mots sont des éléments relativement vides de sens³⁸ organisés dans le temps et dans un ordre strict alors que les éléments visuels qui composent une image sont remplis de sens mais organisés selon un système relativement ouvert. Pour aller plus loin dans la discussion, nous aurions pu proposer un exercice à partir d'une image réalisée par un apprenant. Prenons, à titre d'exemple, l'image de MZ : une observation attentive de la boîte de nuggets de poulet occupant l'espace en bas à droite de la photographie permettrait d'amorcer le débat en montrant que l'image de la boîte est plus riche en sens que les mots qui la désignent. La couleur rouge et les idéogrammes peuvent renvoyer à la Chine, les nuggets en forme de

³⁸ « [...] the word as sound-shape or as letter-shape gives no indication of its meaning, it is there to be filled with meaning. » (Kress, 2003 : 2)

nuages et le style typographique évoquer les films d'animation, les tâches de gras sur le paquet la personne qui a préparé les nuggets en cuisine, etc... autant d'éléments qui varient selon le regardeur et le contexte de la réception.



C'est peut-être parce que la photographie véhicule une surabondance de sens que le texte semble parfois nécessaire aux apprenants dont le but est de donner une certaine image d'eux-mêmes. Ils prennent toutefois conscience des limites de l'écrit comme le fait VL, qui fait aussi partie du cours de niveau avancé :

VL : « D'une part, l'image est la visualisation d'idées, elle rend l'expression des pensée plus vivante et visible. D'autre part, si l'on ne comprend pas bien l'image, le texte peut lui expliquer. Pourtant, les informations contenues dans le texte ne sont pas aussi riche que l'image [...] »

Ce n'est pourtant pas l'avis de tous et il est intéressant de pointer que pour certains apprenants les qualités intrinsèques aux textes et aux images sont difficiles à saisir et que le rapport texte-image est loin d'être évident.

MQ : « Sans l'image, le texte est vide, d'ailleurs, sans explication, il est difficile pour les gens de comprendre l'image. »

Mieux comprendre les spécificités du visuel et de l'écrit et le rapport qu'ils entretiennent entre eux quand on les associe pourrait être aussi travaillé en invitant, par exemple, les apprenants à écrire des légendes sous leurs images et à observer comment la légende oriente la lecture de celles-ci. C'est ce que nous avons amorcé en proposant le sujet « Journal d'un jour ». Faute de temps, nous n'avons malheureusement pas pu engager un réel débat. Faire de la langue et de la photographie des outils de réflexion et de création visuelle, verbale ou hybride plutôt que de les considérer comme un simple moyen d'échange d'information nous paraît constituer une piste intéressante à exploiter dans nos futures interventions.

3. 3. Matrices et consignes : subjectivité de l'apprenant et de l'enseignant

3.3.1. Dépasser le littéral ?

Chercheur en psychologie, Todd Lubart (2018) définit le processus créatif comme une séquence de pensées et d'actions qui se matérialise dans la production d'un travail inédit et de valeur. Ce travail peut être tangible ou intangible, permanent ou éphémère et se concrétiser dans des réalisations visuelles, verbales, acoustiques, mathématiques, etc. Interrogé par Aden et Piccardo (2009), il affirme que la pensée divergente témoigne d'une flexibilité de la pensée qui peut être développée par le biais d'exercices. Il estime que la créativité est de plus en plus considérée comme une capacité humaine clé qui contribue au développement personnel de l'individu, à la résolution des problèmes de la vie quotidienne, à l'accomplissement professionnel et à la croissance de la société (Lubart, 2018) – et que plus on s'éloigne de la norme, plus on a des chances d'aboutir à un travail inédit (Aden et Piccardo, 2009). A propos de la créativité, Nathalie Borgé (Muller et Borgé, 2020) souligne que l'introduction d'œuvres d'art dans la classe permet à l'apprenant en langue de découvrir des modèles créatifs qui lui seront bénéfiques pour son apprentissage d'un point de vue linguistique mais aussi en termes d'habiletés conceptuelles, d'investissement personnel, de construction identitaire et d'ouverture à l'altérité. Nous partageons son point de vue et pensons, de plus, que l'introduction du modèle de l'enseignement artistique en classe de langue peut intensifier ce phénomène.

Comme nous l'avons évoqué dans notre cadre méthodologique, Pierre Gosselin *et al.* (2014) insistent sur le rôle capital de la pensée divergente et de la subjectivité du créateur dans le processus de création artistique. Ainsi, dans le domaine de l'enseignement artistique il n'existe pas de bonne réponse mais « une infinie variété de réponses possibles aux propositions de création » (*ibid.* : 15). Les interventions des enseignants consistent davantage à inciter les étudiants à s'approprier les consignes de travail afin que les productions discursives et artistiques portent la marque d'une expression personnelle. Les auteurs (*ibid.*) soulignent qu'au-delà de la transmission des connaissances, l'enseignant doit s'attacher à stimuler l'engagement personnel, la sensibilité, la motivation de l'apprenant ; à encourager son ouverture ; à valoriser son autorité intérieure, son audace, son autonomie, sa persévérance et son éthique. Pierre Gosselin *et al.* (*ibid.*) définissent la notion de compétence créative, non comme un simple potentiel dont les apprenants seraient porteurs mais comme leur capacité à développer et à gérer de manière optimale leurs ressources personnelles. Le processus est, par conséquent, au moins aussi important que le résultat à savoir la production d'œuvres autonomes.

Dans le cadre de notre travail, il ne s'agit pas d'évaluer les apprenants sur leur capacité à produire des œuvres mais de voir dans quelle mesure ils peuvent mobiliser leurs ressources afin de s'approprier les consignes et dépasser une simple imitation des matrices. En d'autres termes, sont-ils capables de dépasser le littéral, que Pierre Gosselin *et al.* (*ibid.* : 61) définissent comme une sorte d'obéissance, « une danse sur place, sans allers-retours vers et hors de soi, sans circulation intérieur-extérieur » qui conduit à enfermer le travail dans une forme figée, stéréotypée. A cette fin, nous allons nous intéresser à quelques exemples de productions textuelles et visuelles de nos apprenants. VB, inscrit en deuxième année de français à l'ECNU, Shanghai et de niveau A2 nous a surpris. Dans un texte accompagnant un selfie, la première production écrite qu'il réalise pour le cours intensif, il reprend presque mot pour mot le texte matrice : un autoportrait extrait du journal intime d'une jeune fille russe, Marie Bashkirtseff, écrit en 1875.

MARIE BASHKIRTSEFF, JOURNAL

Jeune fille issue d'une famille russe très riche, Marie Bashkirtseff vit en Italie et en France avec sa mère. Elle a beaucoup d'ambition et de talent et à dix-huit ans, elle décide d'apprendre la peinture. A vingt-cinq ans elle est déjà célèbre mais elle meurt de tuberculose. Cet autoportrait est extrait de son journal.

6 mai 1875 (16 ans)

Je suis de taille moyenne. J'ai des cheveux d'or jusqu'à la ceinture, frisés au bout et ondulés en haut. Des sourcils foncés, épais et d'une belle forme. Des yeux gris, ou plutôt de toutes les couleurs. Un nez assez droit et arrondi, des narines un peu grandes, mais pas laides, un joli nez en somme.

Une jolie petite bouche vermeille, un menton rond avec une fossette bien prononcée. Les oreilles petites et roses comme ces coquillages qu'on voit aux magasins d'Ostende. Un joli cou, des épaules et des bras magnifiques, grains de beauté sur l'épaule gauche, les bras, les jambes et la nuque couverts d'un duvet doré.

J'ai des hanches rondes et larges, les jambes très bien formées, des genoux petits et bien faits, des mollets fermes, une cheville fine, les pieds petits mais d'une forme médiocre, blancs et délicats et sans maladies, cependant.

En somme je suis, je peux le dire sans me vanter, admirablement bien faite. J'ai partout la peau blanche, fine, veloutée. J'ai encore un grain de beauté sur la jambe droite mais près d'un endroit qu'on ne peut nommer.

Je suis bonne au fond, charitable, délicate, je n'offense jamais un plus faible et n'humilie jamais un inférieur. J'aime le beau, j'aime le grand, j'aime le monde, le bruit et l'éclat. J'aime aussi quelquefois le mystère. Mais le trait dominant de mon caractère, c'est l'ambition, à laquelle je sacrifie tout.

Je suis ambitieuse et cette ambition me mènera à des grandes choses si Dieu veut [...]

Adapté de : *Mon journal Livre 32°*, cahier 15,5 x 21 ,5 cm, Bibliothèque nationale de France, Département des manuscrits - Édition : *Mon journal*, tome VII, Cercle des amis de Marie Bashkirtseff, 1998.

VB : « Je pense je ne suis pas admirablement bien faite. J'ai la peau marron. Et mon peau n'est pas lisse. J'ai des cheveux noir ,raide et courts.J'ai des yeux noir aussi, mais il y a un peu marron. Des sourcils foncés, épais et d'une belle forme. J'ai un nez n'est pas très grand. Mais j'ai une très grande bouche avec les lèvres charnues.J'ai deux grosses oreilles aussi.Mon menton est pointu avec deux fossettes. Et mon cou est un peu long. »

Si on ne peut pas exactement qualifier la production de VB de copié-collé, il s'agit tout au mieux d'un « copié-adapté » : (MB « je suis, je peux le dire sans me vanter, admirablement bien faite », VB « Je pense je ne suis pas admirablement bien faite »). On y décèle le souci de répondre à la consigne mais l'apprenant, même si nous pensons que son texte n'est pas sans un certain humour, ne prend aucun risque. Il est dans la littéralité. La semaine suivante, il aura une autre attitude face au modèle : un texte de l'artiste Hayahisha Tomiyasu, à propos d'une série photographique mettant en scène une table de ping-pong observée depuis la fenêtre de sa chambre d'étudiant à Leipzig³⁹.

³⁹ Hayahisha Tomiyasu (2018). *TTP*. Londres : MACK

TPP (TABLE DE PING PONG)

Le dimanche 14 août 2011, je suis allé me promener vers 15 heures. J'ai descendu la rue Taro, puis la rue du 18 octobre. En tournant au coin de la Bibliothèque nationale allemande, dans la rue Curie, je suis tombé sur un renard. De mon angle, je pouvais voir le côté droit de son corps.

La distance qui nous séparait était assez courte. Il ne m'a probablement pas remarqué ou a choisi d'ignorer ma présence. Il fermait les yeux et reniflait les pierres entre le trottoir et la pelouse adjacente. Il y avait un panneau "Ne pas entrer" à quelques mètres de là sur le trottoir.

Puis il s'est accroupi dans l'herbe, a incliné sa tête vers la gauche. Il a gardé les yeux fermés et a fait ses besoins. A la fin, il s'est redressé et s'est dirigé rapidement vers les arbustes voisins. Peu avant de disparaître dans les buissons, il s'est arrêté et a jeté un coup d'œil dans ma direction. Le bout de sa queue était d'un blanc éclatant.

Le matin du 30 août 2011 je me suis levé et j'ai regardé par la fenêtre. Ma chambre était au 8^e étage, orientée au sud. Devant le bâtiment se trouvait un terrain de sport. Sur la droite se trouvait une piscine couverte et un petit terrain de football, à côté d'une salle de sport. À gauche, il y avait un bac à sable, une piste d'athlétisme, un autre terrain de football plus grand et une table de ping-pong.

J'ai aperçu un renard sur le terrain d'athlétisme, traversant calmement le bac à sable et la piste de course. Il s'est arrêté juste avant de passer devant la table de ping-pong et a levé la tête pour la regarder. Puis il a continué et a quitté le terrain.

Depuis lors, je suis souvent à ma fenêtre pour attendre le renard, mais il n'est plus jamais réapparu. Lentement mais sûrement, j'ai commencé à observer la table de ping-pong.

Hayahisha Tomiyasu
Leipzig, Septembre 2016

VB : L'après-midi du 14 février 2021, j'ai regardé par la fenêtre. Ma chambre était au troisième étage, orientée au sud aussi. Devant l'appartement, il y a une petite rivière. Opposé à rivière, il y a une maison et un bâtiment. À côté de la maison, il y a un terrain de stationnement.

Il y a un petit port par la rivière, mais il est abandonné. Mon voisins aiment pêcher, et le port est leur endroit préféré. Dans la rivière, il y a trois grosses tortues. Quand le soleil est bon, ils flottent sur la rivière. Mais c'est un peu froid, les tortues dorment encore.

Si dans la première partie du texte VB colle à la matrice comme dans le devoir réalisé la semaine précédente (HT « Le matin du 30 août 2011 je me suis levé et j'ai regardé par la fenêtre » ; VB « L'après-midi du 14 février 2021, j'ai regardé par la fenêtre »), il semble s'instaurer dès la deuxième phrase un dialogue entre lui et l'auteur (HT : « Ma chambre était au 8^e étage, orientée au sud » ; VB : « Ma chambre était au troisième étage, orientée au sud aussi »). La production de VB comporte certaines similitudes avec celui d'Hayahisha Tomiyasu, comme l'introduction d'un animal dans le scénario mais il est beaucoup plus libre et personnel que le texte précédent. S'est-il produit une « rencontre » avec l'artiste du fait de l'orientation similaire de leur chambre à l'ouest ? Est-ce que c'est parce qu'il s'agit de photographies d'une table de ping-pong et que VB est un joueur assidu de tennis de table ? Nous ne pouvons rien affirmer mais le phénomène est intéressant à repérer car selon Todd Lubart (Aden et Piccardo, 2009 : 17), « être dans un état émotionnel transitoire positif », ici un sentiment de connivence avec l'auteur et son sujet, « peut faciliter la pensée divergente ».

C'est peut-être aussi la photographie, une vue de sa fenêtre montrant le petit port de pêche, qui a influencé le cours de l'histoire et a permis à VB de produire un texte qui nous a semblé assez personnel et sensible.

Ce travail de repérage, qui consiste à observer comment les apprenants se sont approprié les modèles, peut aussi être réalisé à partir des images produites par ces derniers. Dans l'exemple suivant LX du cours intensif de niveau avancé écrit :

LX : « Inspirée par le court métrage⁴⁰, j'ai pris un autoportrait ci-dessus. Sur cette photo, j'utilise le beau motif de l'armoire comme arrière-plan sur lequel le paysage et moi-même se réfléchissent. Je pense que cela rend mon autoportrait plus créatif et structuré. En plus, je veux bien créer une ambiance confortable avec des fleurs, des plantes et un livre dans la main. En fait, non seulement c'est une partie de ma vie quotidienne, mais aussi mon mode de vie préféré. »



L'image ci-dessus, produite par LX, est très bien réalisée d'un point de vue technique et méticuleusement composée avec en premier plan l'armoire, au second plan le personnage et en arrière-plan les fenêtres d'un bâtiment situé de l'autre côté de la rue. Du point de vue

⁴⁰ Les œuvres photographiques montrées à chaque cours sous forme de diaporamas.

de la structure on note un bel équilibre entre les lignes verticales et horizontales. Le noir et blanc est bien choisi car il permet une certaine abstraction et probablement une meilleure lisibilité de l'ensemble. Au niveau du contenu, elle se met en scène comme étudiante un livre à la main. Les plantes sur la fenêtre font écho au motif fleuri de l'armoire. Elle a le sentiment d'avoir réalisé un autoportrait qui lui ressemble : (« En fait, non seulement c'est une partie de ma vie quotidienne, mais aussi mon mode de vie préféré. »). Si on est assez vite séduits par l'image de LX, en observant la matrice dont elle s'est inspirée, une photographie intitulée *Self-Portrait*, 1953, issue d'une série plus large d'autoportraits de la photographe Vivian Maier⁴¹, montrée en classe la semaine précédente⁴², on se rend compte qu'elle reproduit un peu mécaniquement le travail de l'artiste. Au-delà de la forme, elle ne semble pas avoir trouvé quelque chose dans le travail de Vivian Maier qui aurait pu susciter, comme chez VB, cet état émotionnel particulier et qui lui aurait permis de dépasser le littéral.

Pour remédier à cette situation, Pierre Gosselin *et al.* (2014) proposent d'agir sur les ressources de l'apprenant en les aidant à trouver une connexion personnelle avec les matrices. Selon les auteurs, on peut aussi aider les étudiants à dépasser la littéralité par le biais de discussions en classe. Le travail en groupe autour des textes et des images permet de confronter les multiples façons de faire, de repérer les différences et les similitudes dans les productions. Nous percevons tout de suite le bénéfice d'une telle démarche dans le contexte de la classe de langue aussi bien d'un point de vue personnel que langagier. Notre expérience de l'enseignement artistique nous a montré que proposer aux apprenants de travailler à partir de matrices qu'ils ont eux-mêmes choisies peut favoriser cette connexion personnelle avec les œuvres et, à terme, même si l'influence de l'auteur reste toujours perceptible, le développement d'un style personnel.

3.3.2. Propositions personnelles et questions d'évaluation

Nous souhaitons nous attarder un instant sur un problème auquel nous avons été confrontées lors de l'évaluation des productions des apprenants. En effet, lorsqu'on travaille

⁴¹ Née à New York en 1926, Vivian Maier, dont la mère était française, partage sa jeunesse entre les États-Unis et la France. Nourrice de métier, elle pratique toute sa vie la photographie de rue en amateur.

⁴² L'image Vivian Maier, *Self Portrait*, 1953 est visible sur le site de la collection Maloof via ce lien <http://www.vivianmaier.com/gallery/self-portraits/#slide-9>

avec des matrices littéraires il est fort probable, qu'inspirées par celles-ci, les apprenants soient tentés d'être plus créatifs au niveau de la langue. Nous avons vu plus haut que certains apprenants ont eu recours à la métaphore ou à la répétition comme dans le texte de MQ (« les prisons de ciment » ; « une brume brumeuse »), d'autres se sont essayés, consciemment ou non, à d'autres figures de style, à des omissions ou encore à des inventions lexicales. Nous avons fait remarquer ce phénomène aux apprenantes du groupe « Pratique de l'écrit », trois apprenantes d'un cours de FOU de niveau C1 et futures didacticiennes du FLE, en puisant des exemples dans leurs propres productions⁴³. MA dans un texte accompagnant un portrait de sa mère avait omis le « pas » dans une phrase négative. Outre le fait que nous voulions nous assurer que cette omission était bien intentionnelle, nous voulions porter à l'attention du groupe la difficulté pour l'enseignant de corriger certaines erreurs dans ce contexte.

Enseignante AK : Alors + euh normalement on + on a besoin + dans la négation on a besoin d'un pas + normalement + hein ↑ mais + en fait on peut le dire ce n'est comme avec personne d'autre / on l'entend + surtout dans un / en littérature ++ donc là on a eu + on a on a mis le pas comme ça avec un point d'interrogation mais ++ on voulait s'assurer que c'était une volonté stylistique de votre part en fait / et pas un oubli voilà ↓

MA : Je pensais en fait que + parce que + j'ai l'impression qu'on le dit aussi à l'oral mais parce qu'avec le pas c'était + ça faisait bizarre dans l'oreille en fait c'est pour ça que je l'ai enlevé ↓

Enseignante ML : Et ben laissez comme ça alors / c'est très bien ↓

En effet, trop corriger serait contre-productif dans le cadre d'un cours où l'on cherche à encourager la pensée divergente pourtant, comme le remarquait notre collègue, AK, plus tard dans cet échange, ne pas corriger « parce que c'est joli » ou par soucis de bienveillance peut générer chez les apprenants un certain sentiment d'insécurité face à la langue et à leur apprentissage. Pour remédier à ce problème, il nous semble important d'engager la discussion avec la personne concernée pour voir s'il s'agit effectivement d'un choix dans la formulation mais aussi avec le reste du groupe afin d'arriver à une certaine unité de jugement. Pour Pierre Gosselin *et al.* (*ibid.* : 36), évaluer en présence de l'étudiant, ce qui est très souvent le cas dans l'enseignement artistique, permet à ce dernier « d'enrichir sa confiance en sa propre subjectivité ».

⁴³ Ce groupe a réalisé 3 des 7 sujets photo-texte proposés aux apprenants du cours intensif.

3.4. La photographie : enjeux discursifs, esthétiques et artistiques

Après avoir considéré les apports potentiels du modèle de l'enseignement artistique à la classe de langue et le rôle des œuvres d'art et littéraires comme supports d'activités, nous souhaitons dans cette dernière partie, nous interroger, plus spécifiquement, sur le rôle de la photographie dans notre dispositif. Si, nous le verrons, son utilisation en classe de langue ne va pas forcément de soi, elle a indéniablement fonctionné comme déclencheur de parole. Produire des images et en parler pour mieux comprendre sa démarche personnelle et celle des autres, selon le modèle de l'enseignement artistique ; se servir des œuvres existantes comme base de discussion sont autant d'éléments qui ont généré du discours. Envisagée sous les aspects culturels et interculturels, la photographie a permis aux apprenants de découvrir des œuvres, de se rencontrer, de partager des images de leur quotidien mais aussi de confronter certaines idées et points de vue.

3.4.1. Les images en classe : statut et fonctions

Catherine Muller (2011 : 25) et Nathalie Borgé (Muller et Borgé, 2020 : 31) attirent notre attention sur le fait qu'une des problématiques fondamentales pour qui enseigne une langue est de faire parler et faire écrire les apprenants. S'il peut sembler paradoxal d'avoir recours à des images, objets non discursifs par essence, pour provoquer les discours, les photographies possèdent des qualités intrinsèques qui les rendent propices à cet exercice (Muller, 2011). Les multiples interprétations possibles d'un support iconique en font un outil adapté pour qui souhaite susciter des réactions verbales (Muller et Borgé, 2020). La photographie, en tant qu'art populaire et art cultivé, nous est d'emblée apparue comme un médium adapté à la classe de langue pour son accessibilité à la fois technique et conceptuelle. Si la fonction sociale de la photographie a longtemps été de solenniser et d'éterniser les temps forts de la vie familiale et sociale (Bourdieu, [1965] 2010), la banalisation de l'acte photographique, que l'on doit à l'intégration d'un capteur numérique dans les téléphones portables à la fin des années 1990, a entraîné un changement de fonction de l'image qui est devenue un moyen de communication au quotidien. Bien que la photographie soit un outil familier des apprenants, tant du côté de la réception que de la production, son utilisation en classe ne va pas forcément de soi et nous avons eu le sentiment de les avoir surpris en leur demandant de produire quotidiennement des images dans le cadre d'un cours de langue. LH,

apprenant du cours intensif avancé remarque dans son questionnaire de fin d'intervention que :

LH : « Même s'il est inhabituel au début de prendre une photo quelque part presque tous les jours, aujourd'hui tout le monde devrait pouvoir le faire grâce aux smartphones. »

En réponse à ce même questionnaire, YH écrit qu'elle a trouvé l'exercice difficile ce qui peut surprendre au vu de la relative simplicité des consignes :

YH : « C'est un peu parce que je ne m'attendais pas à ce qu'il y ait un travail comme prendre des photos tous les jours, ce qui est très difficile et intéressant. »

LO, étudiante du cours intermédiaire, témoigne d'une certaine gêne à partager ses photographies dans le cadre du cours :

LO : « Parce que je n'ai rien appris de semblable à la peinture depuis que je suis enfant, je suis encore un peu gêné de montrer mes photos ».

La photographie est utilisée au quotidien, à l'échelle planétaire, par un très grand nombre d'individus⁴⁴, aussi bien comme moyen de communiquer leurs émotions que pour montrer où ils sont et ce qu'ils ont vu. Sur un plan technique, elle est accessible à tous. Or il apparaît que si les apprenants utilisent la photographie de manière spontanée au quotidien, dès que l'on modifie le contexte ou la finalité de l'exploitation des images, ces derniers soient déstabilisés, jusqu'au point de trouver le geste « inhabituel » (LH) « difficile » (YH) ou d'être un peu « gêné[s] » de montrer leurs images en classe. Si pour Muller (2011) la photographie permet plus de liberté d'expression que la peinture en proie au spectre du discours savant et légitime, la remarque de LO (« Parce que je n'ai rien appris de semblable à la peinture [...] je suis encore un peu gêné de montrer mes photos ») révèle que ce n'est pas forcément le cas. En effet, nous pensons que travailler à partir de photographies d'auteurs peut générer le même type d'inhibition et d'autocensure qu'une approche centrée sur les arts dits cultivés. En commentant, dans ce même questionnaire, ses capacités d'expression face

⁴⁴ On estime à 1.4 trillion le nombre de photos qui seront produites à l'échelle globale en 2021 (source Mylio / Rise Above Research : <https://riseaboveresearch.com/how-many-photos-will-be-taken-in-2021/>)

à une photographie vue en classe, un autoportrait de l'artiste français Bernard Plossu, LO écrit :

LO : « Par exemple, quand j'ai vu une photo d'une cuillère en classe, j'ai senti que la photo avait été prise avec un esprit chaud. Cela m'a donné le sentiment que j'étais sur le point de manger, et j'ai Je ne savais pas comment l'évaluer Cette photo, parce que je ne sens pas le sens. »

Pourtant cette image par sa simplicité, la réflexion du visage du photographe dans le dos d'une cuillère, nous semblait très accessible. Il s'avère que même s'ils sont confrontés à des images au quotidien, les étudiants restent souvent désarmés lorsqu'il s'agit d'appréhender une image en classe.

Bien que la photographie soit devenue une pratique de masse, les photographies d'auteur, montrées dans le cadre de nos cours, ont été tout de suite identifiées comme objets relevant de la catégorie artistique par les apprenants :

LX : « j'ai découvert que la photographie peut-être un art très personnel et intéressante! »

Le fait de passer de simple lecteur à celui de producteur d'images a semblé faciliter l'accès aux œuvres :

LH : « La propre réalisation permet alors d'apprécier également les œuvres d'autres photographes. [...] Décrire et interpréter ses propres photographies est bizarreamusant, mais c'est une bonne façon de connaître son propre style. »

La remarque de LH indique que le fait de faire soi-même des images rend plus aisé l'accès aux photographies d'auteurs (« La propre réalisation permet alors d'apprécier également les œuvres d'autres photographes. »). Qu'il s'agisse d'écrire avec des mots ou avec de la lumière, il semblerait que la « fabrication » des textes et des images facilite sinon leur interprétation tout du moins leur lecture. Cette question de la médiation par le faire est soulevée par Alain Kerlan (2008 : 52) qui reproche à l'école de nous enfermer dans notre rôle de sujet « lisant » sans jamais nous proposer d'être sujet « écrivant ». Si produire des images pour la classe n'est pas forcément évident pour les apprenants, parler de leurs propres images n'est pas toujours perçu comme un exercice facile non plus : LH hésite entre « bizarre » et « amusant ». Il note cependant que cet exercice contribue à la reconnaissance

d'un style personnel (« Décrire et interpréter ses propres photographies est bizarre~~amusant~~, mais c'est une bonne façon de connaître son propre style. »). La parole agit comme médiateur entre l'apprenant et ses propres images : parler de ses photographies permet de mieux comprendre sa démarche personnelle.

3.4.2. La photographie pour déclencher le dire à tous les niveaux

Si l'acte photographique facilite l'accès aux œuvres et que la parole facilite l'accès à l'image, la photographie a surtout été perçue par les apprenants comme facilitateur de discours, les réponses au questionnaire proposé en fin de cours en témoignent :

FL : « Les photos apportent toujours des histoires et de l'imagination, surtout quand on ne sait pas quoi dire. L'image nous donne un sujet et offre la possibilité d'une discussion approfondie. »

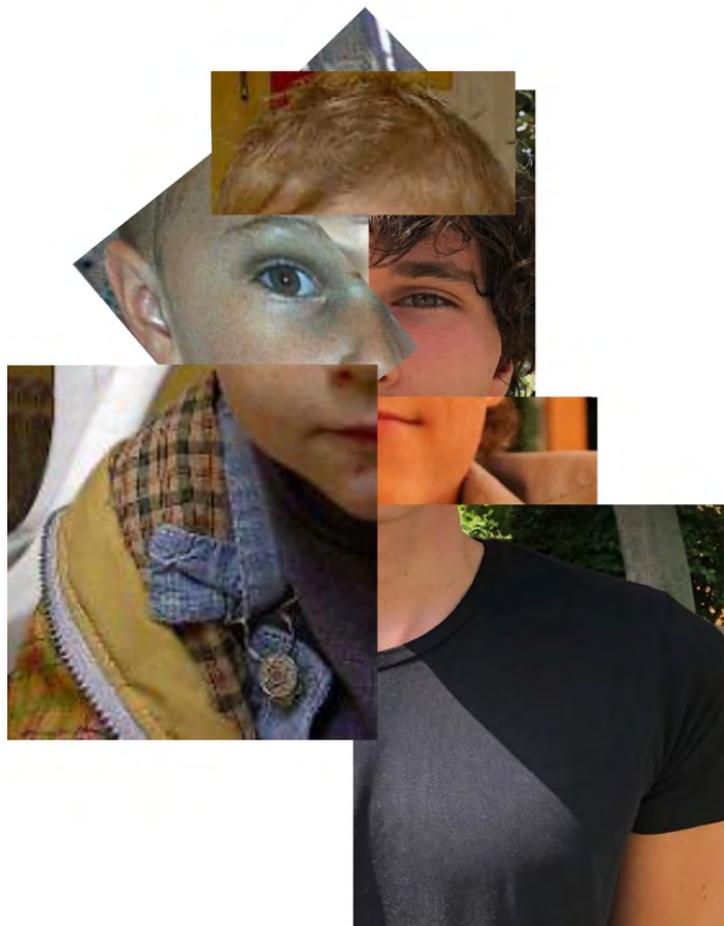
ED : « J'ai trouvé cette technique/méthode particulièrement bonne parce qu'elle donne un point de départ pour commencer à écrire un texte. Et de cette façon, cela devient plus personnel, ce qui est plus excitant pour toutes les personnes impliquées. »

Cette impulsion de départ donnée par l'image mentionnée par ED favorise, selon nous, le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Pour Nathalie Borgé (Muller et Borgé, 2020 : 100) regarder des photographies crée des envies de communiquer et provoque chez le regardeur « un besoin de construire des hypothèses, de rechercher des indices, de les interpréter socialement et culturellement et de les partager avec d'autres ». Cette envie de communiquer est d'autant plus présente lorsqu'il s'agit pour l'apprenant de commenter ses propres images à l'attention de la classe parce que celles-ci lui tiennent particulièrement à cœur.

Nathalie Borgé (*ibid.*) relate la difficulté qu'éprouvent certains enseignants à travailler à partir d'œuvres d'art avec des apprenants de petits niveaux dont le lexique est plus restreint. Selon Catherine Muller (*ibid.*), il est possible de travailler avec des supports visuels et artistiques même avec des apprenants de niveau élémentaire, avis que nous partageons. Nous avons proposé la même démarche à l'ensemble de nos apprenants dont les compétences se situaient du niveau A1.1 au niveau C1. Nos supports visuels et nos consignes de travail étaient les mêmes pour l'ensemble des participants, nos textes étaient adaptés pour chaque niveau, le plus souvent raccourcis. Nous n'avons pas remarqué de la part des

apprenants de difficulté particulière à produire des textes oraux, écrits ou des images, quelles que soient leurs compétences et leurs habiletés langagières. En observant leurs productions, nous avons constaté que ceux-ci, enhardis par la présence des images, ont même eu tendance à vouloir s'exprimer au-delà de leur niveau. Ayant réalisé un autoportrait sous la forme d'un montage de photographies de lui-même à tous les âges⁴⁵, FM, apprenant de niveau A1.1⁴⁶, écrit :

FM : « C'est mon autoportrait. Je voudrais montrer que les gens se changent l'apparence avec de temps. Mais s'il y a plusieurs photos, quelques maintenant , quelques passés, les observateurs peuvent dire, que c'est la même personne. »



Bien que ses capacités linguistiques limitées ne lui permettent pas vraiment de rendre compte d'une idée aussi abstraite que celle qu'il essaie d'exprimer et que son texte reste imprécis, la

⁴⁵ Inspiré très librement d'une série de portraits de Joachim Schmid vue en classe deux séances auparavant.

⁴⁶ FM, étudiant hongrois, avait étudié le français pendant trois semaines avant son arrivée à Fribourg.

photographie va aider FM dans la construction de son discours. Il mobilise efficacement toutes les ressources à sa disposition pour articuler son propos et l'ensemble texte-image donne une impression assez juste de ce qu'il veut dire. L'association de la photographie et de l'écrit lui permet de surmonter ses difficultés de communication et on remarque qu'il a fait l'effort d'aller chercher les mots justes (« je voudrais montrer que » ; « les observateurs peuvent dire, que c'est la même personne ») qui dépassent les compétences attendues au niveau A1.1.

L'analyse d'une production orale en continu réalisée par FL à l'aide de l'application *Flipgrid* sur le sujet « un objet que l'on emporte toujours dans sa valise », révèle que cette apprenante de niveau A2 a réussi à produire un texte personnel et amusant, avec des moyens relativement simples, à partir d'une de ses photographies :

FL : « Je montre le plus souvent mes CHAUssettes dans ma valise / pour moi les CHAUssettes sont indispensables parce que je dois les porter tous les jours ↓ surtout dans les voyages / en hiver euh les chaussures sont pour me + réchauffer et en été elles sont pour [apporte] ma sueur / elles sont NECESSAIRES ↑ d'autant plus que je vais beaucoup marcher / j'ai diverses sortes de chaussettes / de différentes couleurs ↑ / de différentes longueurs ↑ / et de différentes TEXtures ↓ / j'aimerais que mes chaussettes soient propres et sentent bonnes / c'est pourquoi je lave mes chaussettes tous les jours »



Les modulations de la voix, auxquelles FL à recours lorsqu'elle prononce les mots « CHAUsette », « NECESSAIRE » ou « TEXture », couplé de l'intonation montante un peu exagérée en fin de phrase servent à marquer l'expressivité et témoignent d'une volonté de produire un texte amusant qui correspond à l'ambiance de l'image qu'elle a réalisée. Selon nous, la photographie peut aussi inciter les apprenants à trouver le ton juste pour le texte à dire ou à écrire. Or le travail sur le ton d'un texte fait plutôt partie des compétences de niveau avancé.

3.4.3. Hors-champ, hors-temps pour faire parler les apprenants

Ce qui passe peut-être inaperçu dans les échanges ordinaires mais que l'on remarque tout de suite lorsqu'on travaille avec la photographie dans le cadre d'un cours de langue est la propension à parler, à partir d'une image, de ce qui ne s'y trouve pas. Ces hors-champs peuvent être imaginaires, il peut s'agir de ce qui se trouvait hors du cadre au moment où le cliché a été pris ou encore de l'histoire réelle ou supposée des personnages, des lieux ou des objets photographiés.

Prendre soi-même des photographies implique de devoir faire face à des images sinon ratées, tout du moins pas totalement réussies. Ces « ratages » fonctionnent aussi comme générateurs de discours. Ainsi, on raconte ce qui a manqué comme un rayon de soleil sur un visage un jour gris, ou ce que l'on n'a pas réussi à photographier, des montagnes à l'horizon que les nuages ont cachées (LH), une abeille près des bougainvilliers (VL). Ces deux extraits de production écrites réalisées par des apprenants du cours intensif de niveau avancé témoignent de ce potentiel :

LH : « Je voulais encore montrer les montages qui sont malheureusement caché devant les nouages mais je n'avais pas la possibilité le jour quand j'ai l'envoyé »

VL : « De temps en temps, il y avait un souffle de vent, je fermais les yeux. En écoutant les bourdonnements d'une abeille, j'ai remarqué qu'elle volait à l'entour des bougainvilliers (malheureusement je n'ai pas pu photographier cet image-là). C'est la fleur symbolique de mon pays natal Xiamen (Amoy). A la suite d'un souffle, lis dansaient dans l'air [...] »

L'expérience du photographe lors de la prise de vue est aussi intéressante à exploiter au niveau langagier. Elle peut être rapprochée du résultat final et donner lieu à des discussions

d'ordre esthétique (ce que j'ai ressenti est-il présent dans l'image ?) ou d'ordre culturel (ce que j'ai ressenti est-il dicté par des normes de la représentation).

Ayant oublié de réaliser un portrait pour le cours du lendemain, ED, apprenant du même groupe que LH et VL, décide d'utiliser une photographie tirée de ses archives pour faire le « portrait » de sa grand-mère. Dans la première partie de sa production écrite on peut lire « j'ai trouvé cette photo et j'ai pensé que ça deviendra une belle histoire ». Il a conscience de ce potentiel de l'image, et plus particulièrement celui des photographies tirées des albums de famille, à produire du discours et comme si les images ne pouvaient avoir du sens que dans le discours, il raconte :

ED : « La photo au-dessous montre ma grand-mère et moi regardant sur la ville de Bruck an der Mur en Autriche [...] Ma grand-mère est née à cette ville 1938. Après la guerre, en 1956 elle est allée en Suisse pour avoir un lieu de travail. À Bruck, elle nous a donné un tour de la ville, de l'environ et plus important un tour des endroits de leur vie jeune. Sur cette photo vous voyez ma grand-mère pointant son doigt sur la centre de la ville et moi regardant à travers des jumelles. Elle a habité dans la centre de la ville juste à côté de la place centrale [...] Je suis partie de la dernière génération qui peut profiter d'avoir accès à des gens qui avaient vécu dans les années de guerre. Pour cette raison, j'essaye de parler avec leur – il ne reste pas beaucoup de temps comme sa démence se détériorais. »

Dans ce texte relativement long, il comporte environ 300 mots, ce qui se trouve dans le cadre est résumé en deux phrases (« La photo au-dessous montre ma grand-mère et moi regardant sur la ville de Bruck an der Mur en Autriche » ; « Sur cette photo vous voyez ma grand-mère pointant son doigt sur la centre de la ville et moi regardant à travers des jumelles »), le reste de l'histoire est construit sur le hors-champ et le hors-temps photographique. Si l'image témoigne d'un temps passé que l'on peut raconter (« Ma grand-mère est née à cette ville 1938 »), elle s'inscrit dans cette urgence de retenir le temps qui passe (« il ne reste pas beaucoup de temps ») et en conservant la trace des disparus, elle s'adresse à la postérité. La photographie a pour caractéristique de figer l'instant présent dans le passé tout en s'adressant au futur. Pour Bérengère Chapuis (2013), le temps de la photographie est un temps suspendu qui rend possible l'émergence d'une poésie du détail dans un monde toujours changeant où le détail va susciter le souvenir, la nostalgie d'un monde disparu ou voué à disparaître. Cette « poésie du détail », a été source d'inspiration pour de nombreux écrivains de Charles

Baudelaire (*ibid.*) à Annie Ernaux. Elle se retrouve dans les productions écrites des apprenants à tous les niveaux comme dans celles réalisées par MZ et EL, apprenantes du cours intensif avancé, sur le thème de la fenêtre :

MZ : « [...] la terrasse de mon voisin a été transformée en petit jardin, et un prunier a été planté près du mur depuis plus de dix ans. Les fleurs de prunier ont lentement pénétré dans le mur de ma clôture, et ma fenêtre est très près d'elles. Les fenêtres de ma maison sont équipées de barrières, par conséquent, je ne peux pas sortir la tête pour les regarder. Mais je peux ouvrir la fenêtre et laisser entrer le parfum de ces fleurs. Chaque hiver, des fleurs de prunier fleuriront [...] »

A cette « poésie du détail » (« Les fleurs de prunier ont lentement pénétré dans le mur de ma clôture » ; « je peux ouvrir la fenêtre et laisser entrer le parfum de ces fleurs ») s'ajoute une dilatation du temps, propre à la photographie et que l'on perçoit dans l'emploi des différents temps passé, présent et futur (« a été transformée » ; « je peux voir » ; « fleuriront »).

EL : « Sur la troisième photo on peut voir les branches du pêcher qui se trouve dans notre jardin. Il me fait penser aux jours à la fin d'été, parce que à ce temps là, les pêches sont mûres. Quelque fois, quand on a des pêches en abondance, ma mère et ma grand-mère cuisinent de la confiture de pêches. Penser à ça me toujours rends heureuse. »

Le sentiment de nostalgie, l'évocation du temps passé auquel on associe des sensations agréables, induit par la photographie prend corps dans les écrits de EL (« il me fait penser aux jours de fin d'été » ; « penser à ça me rend toujours heureuse »). Il est aussi perceptible dans le texte de IL, apprenante du cours intermédiaire, qui a pour sujet une réflexion sur la pratique du selfie :

IL : « J'ai pris des selfies l'été dernier, Juhannus. C'est une célébration en l'honneur du milieu de l'été [...] J'ai passé une fête avec ma famille. Je voulais me prendre en photo en mémoire. Le temps était chaud et c'était amusant. Je pense que j'ai l'air heureux sur la photo. J'aime les vêtements que je porte. C'est ce que je ressentais alors. »

On ressent dans ce texte une envie d'arrêter le temps (« je voulais me prendre en photo en mémoire »), ou pour reprendre les mots de Roland Barthes, de conserver une trace de « ce qui a été » et qui ne sera plus. Il est intéressant d'avoir cette particularité en tête lors de la

conception d'activités autour de la photographie. En effet, ces spécificités peuvent orienter le choix des sujets et donner lieu à des consignes particulières pour qui souhaite travailler sur l'expression du temps, sur les limites du cadre ou encore, en prenant pour sujet les photographies de familles, sur les normes sociales de la représentation.

3.4.4. Développement des compétences interculturelles : la perspective de l'Autre

Comme en témoignent aussi les quelques exemples ci-dessus, les images et les histoires qui les ont accompagnées ont constitué un apport considérable pour le groupe d'un point de vue interculturel. Bien que nos cours se soient déroulés en ligne et que les échanges entre apprenants aient été limités à quelques mots et images partagés par écrans interposés, la photographie a permis d'entrevoir et de concevoir différentes réalités. Ainsi témoigne EL dans le questionnaire final :

EL : « Il était également passionnant de regarder les photos, car les bâtiments et les villes de Chine ont un aspect différent de ceux d'Europe. Surtout maintenant que vous passez la plupart de votre temps à la maison, il est inspirant d'apprendre de nouvelles choses sur d'autres pays et cultures et vous vous sentez inspiré pour expérimenter davantage vous-même. »

Les compétences interculturelles que l'on peut travailler avec la photographie ne se limitent pourtant pas à partager des images de sa ville, de son quotidien ou encore d'évènements personnels ou familiaux. Une autre manière d'envisager la photographie sous cet angle est de créer des activités favorisant les discussions sur les images d'auteurs. La parole sur les images peut être d'ordre esthétique, culturel, technique ou biographique. Les commentaires peuvent émaner des sujets photographiés mais peuvent aussi se référer à d'autres images : c'est le principe d'autoréférentialité iconique que l'on nomme aussi intericonicité et auquel sont vouées toutes les images. Ainsi, pour reprendre la formule d'André Gunthert (2015 : 227) « A la question : que font les images ? on peut répondre : elles produisent d'autres images ». Cet aspect du discours sur les images est d'autant plus intéressant en classe de langue qu'il permet d'activer les processus de réflexion interculturelle. Comme le souligne Catherine Muller (Muller et Borgé, 2020), tout récepteur d'une image insère sa lecture dans son propre univers interprétatif qui est lié à son expérience et à sa sensibilité. La perception s'inscrit aussi dans une mémoire collective puisque la culture visuelle d'un groupe a pour base des images communes.

Si les commentaires sur les photographies d'auteurs nous avaient semblé, d'entrée de jeu, être le moyen le plus évident de générer du discours, oral ou écrit en classe de langue, c'est paradoxalement l'aspect que nous avons eu le plus de mal à développer dans le cadre de nos interventions car, selon nous, le format en ligne a été moins propice à produire de réels échanges sur les images. Regarder des reproductions d'œuvres à travers le filtre d'un écran partagé n'est pas une tâche aisée. Questionnant la réception esthétique des œuvres lorsque celle-ci a lieu dans une salle de classe par le biais d'un écran, Nathalie Borgé (*ibid.* : 79) note que s'il est vrai qu'un tel dispositif limite la relation « sensuelle » et la proximité corporelle il peut aussi participer à désacraliser l'œuvre d'art. Dans le cadre du cours intensif, la présentation d'œuvres se déroulait, pour des raisons pratiques, tous les jours en fin de matinée et concernait l'ensemble des 25 apprenants⁴⁷. La capacité d'attention après deux heures de cours en ligne était fortement diminuée et la taille du groupe trop importante pour favoriser la prise de parole. La connexion internet parfois instable pour certains a eu pour effet de produire des images pixellisées et bien que les apprenants aient malgré tout eu le sentiment de découvrir des œuvres, il faudrait sans doute réfléchir à des moyens plus pertinents afin de développer la parole sur les images d'auteurs dans le cadre de cours en ligne.

Pour Nathalie Borgé (*ibid.*) l'accès à l'œuvre passe aussi par un travail sur la démarche des artistes qui peut être réalisée à partir d'entretiens audio ou vidéo disponibles par exemple sur les sites institutionnels et qui permettent de s'interroger sur les processus de création et sur les discours des artistes. Dans le cadre de notre cours intensif en ligne, nous avons pu organiser une rencontre en ligne avec le photographe suisse Beat Streuli⁴⁸. L'artiste a, dans un premier temps, présenté son travail puis cette présentation a été suivie d'une série de questions rédigées en amont par les apprenants à partir des images vues et des textes lus sur son site Internet. Nous pensons que ce type de démarche peut offrir une dimension supplémentaire et que, s'il ne remplace pas un contact direct avec les œuvres, il permet tout du moins une plus grande proximité avec celles-ci.

Comme nous l'avons vu, d'un point de vue interculturel, les discussions sur les images d'auteurs ont été sous-représentées dans nos interventions. Nous avons cependant pu

⁴⁷ Les présentations d'œuvres photographiques, une petite série de cinq à 15 images par artiste, étaient réalisées en fin de cours avec les deux groupes intermédiaire et avancé réunis.

⁴⁸ Plus d'informations sur l'artiste à l'adresse suivante : www.beatstreuli.com

organiser deux visites d'exposition, en présence des artistes pour notre groupe d'étudiants mexicains de la HEG Fribourg. Lors de ces visites, nous avons remarqué que les commentaires des apprenants sur les œuvres prenaient souvent la forme de discussions sur des éléments (inter)culturels au sens littéral. Ainsi, une vidéo de Beat Streuli, intitulée *Chiasso Città di Confine Estate 2014*⁴⁹, un montage à partir de plans fixes réalisés dans la ville frontière suisse de Chiasso, a généré une discussion entre les étudiants, les enseignantes et l'artiste sur la différence entre les différentes pratiques de contrôles douaniers selon les pays.

AM : J'aime le vidée vidéo de Cha +++ so

Enseignante ER : CHIAsso

Enseignante ML : De Chiasso

Deux étudiants répètent Chiasso

AM : Euh la frontière euh le Suisse et l'Italie + parce que c'est très très différent dans Mexique la frontière terrestre / ici + je vu / beaucoup de liberté il y a des polices mais c'est pas comme au Mexique que la frontière il y avait des des chiens pour les drogues et de la police qui était imprévue et comme tu passes et voiture / et ici il y a des cyclistes et ++ et personne ne les / ne fait ++ des questions pour pour les voitures / euh c'est il y a beaucoup plus de liberté / et pour ça j'ai vu les contrastes entre la frontière des + du Mexique de l'Europe et des différents pays /

Enseignante ML : Au Mexique faut vraiment s'arrêter à la frontière on est vraiment cherché fouillé ↑ //

Artiste BS : // Oh il y a un certain mur en [***] / hum hum ((rires))

((rires de l'ensemble groupe))

A : euh oui il y a beaucoup de sécurité / de police des ++ chiens + des ((rires))

Enseignante ML : parce que euh on parlait justement je crois hier ou avant hier de ce poste de police et on trouve que + on trouve que CE poste de police en particulier / il est assez contrôlé //

Enseignante ER : // oui

Enseignante ML : PLUS contrôlé que les autres //

⁴⁹ Un extrait de la vidéo est accessible via ce lien : <https://www.beatstreuli.com/time-based-media/chiasso-citta-di-confine-estate-2014-2014-16/>

Enseignante ER : Oui si vous allez en France ou en Allemagne y'a encore moins / des fois y'a PERsonne / vous passez vous êtes là +

((rires du groupe))

Ainsi ce que nous pouvons trouver relativement choquant en Suisse : un contrôle serré aux frontières du pays (ML : « on trouve que ce poste de police en particulier / il est assez contrôlé ») n'est pas perçu de la même manière par les étudiants mexicains (AM : « ici + je vu / beaucoup de liberté il y a des polices mais c'est pas comme au Mexique »). En effet, lorsque l'on voyage au sein de la communauté européenne les frontières sont, en temps normal, ouvertes (ER : « si vous allez en France ou en Allemagne y'a encore moins / des fois y'a PERsonne / »). Cette conversation paraît, au premier abord, assez anodine et se termine par des rires. Pourtant parler de ces différences de point de vue aide à comprendre la perspective de l'Autre et à l'étudiant de mobilité une meilleure connaissance de son pays d'accueil. Pour Catherine Muller ce processus de décentration permet à la fois de relativiser ses propres pratiques et « de prendre du recul et de développer une attitude critique » (*ibid.* : 174). Le travail de Beat Streuli comme celui de la photographe suisse Pia Zanetti, dont nous avons visité l'exposition quelques semaines plus tard avec le même groupe, ont été propices à ce type de commentaires. D'autres remarques ont émergé sur la manière plus ou moins traditionnelle de s'habiller chez les femmes de confession musulmane en Europe et dans le monde ou encore la condition des travailleurs à Dubaï. Elles ont chaque fois permis de faire un va et vient entre les différentes cultures, celle des apprenants, celle des enseignantes, celle de l'artiste et celle des sujets photographiés.

Ces mêmes étudiants, avec qui nous n'avions travaillé qu'en ligne, ont attesté de l'importance d'être confrontés directement aux œuvres et aux artistes. Bien qu'ayant attentivement regardé le site de Beat Streuli avant la visite, ils ont été surpris par le dispositif de l'exposition, une installation composée d'images imprimées et collées comme un papier peint à même les murs et de nombreuses vidéos présentées sur écrans. Outre les questions sur les choix de format et la sélection des images présentes dans l'exposition, d'autres remarques sur les moyens techniques employés, sur le rôle de l'art dans la société, sur la fonction des médias sociaux et leur influence sur les travaux des photographes aujourd'hui, sont ressorties des discussions. Des interrogations d'ordre éthique sur la responsabilité des artistes, sur la diffusion de la création contemporaine et le rôle des institutions et des

collections privées sont ressorties de nos discussions, attestant encore une fois de la propension de la photographie à générer du discours.

Conclusion

L'objectif de notre recherche a été d'examiner ce qui se passe lorsque l'on introduit la photographie comme médium et le modèle de l'enseignement artistique comme méthode en classe de langue étrangère. Nous avons émis l'hypothèse que le modèle de l'enseignement artistique et le travail avec la photographie pourraient contribuer à développer chez les apprenants en langues une pensée singulière et autonome et que la confrontation avec des œuvres et la pratique d'un art à la fois populaire et cultivé pourraient faciliter la production de discours, le développement des capacités langagières et l'expérience de l'altérité.

La durée de notre recherche-action, conduite auprès de quatre groupes d'étudiants plurilingues inscrit à un cours de français langue étrangère dans le cadre de leurs études universitaires, est, à notre avis, trop courte pour nous permettre de tirer des conclusions quant à la première partie de notre hypothèse, à savoir est-ce que modèle de l'enseignement artistique et le travail avec la photographie peuvent contribuer au développement d'une pensée singulière chez les apprenants de langue étrangère. En effet, si notre recherche a duré un semestre, le nombre d'heures passé avec chaque groupe d'étudiants était, de notre point de vue, trop restreint pour pouvoir évaluer réellement l'impact de notre démarche sur le développement d'une singularité et d'une autonomie de la pensée chez ces derniers. Notre expérience d'enseignante en art nous incite à penser que favoriser ce type d'attitude demande du temps et qu'il serait souhaitable de reconduire cette expérience avec plusieurs groupes sur une période plus longue pour en mesurer réellement les effets. En revanche, nous pensons avoir mis en évidence que notre dispositif a aidé nos apprenants à se positionner comme individu dans la classe de langue et à mieux comprendre leur démarche, celle des étudiants du groupe et celle des auteurs des images dont nous avons parlé. Ces résultats sont encourageants car la reconnaissance de soi et le regard sur l'Autre participent du développement d'une pensée singulière.

Si le fait d'être à la fois conceptrice et utilisatrice de notre dispositif aurait pu agir sur notre perception des résultats, nous avons incontestablement été surprise par notre corpus très riche. Notre recherche n'aurait pu aboutir sans l'implication de nos apprenants, qui pour

la grande majorité, n'étaient pas soumis à une évaluation sommative dans le cadre de nos cours et n'avaient donc aucune obligation de rendu. Bien que l'espace du mémoire soit limité, nous espérons que notre travail témoigne de la richesse et de la diversité de leurs productions où l'expression de soi a dominé et où l'imagination, à l'œuvre dans leurs mots et leurs images, a permis une approche du sens par le sensible. Cette fonction médiatrice de l'imagination a contribué, selon nous, à une meilleure gestion d'un certain sentiment de décalage avec le monde. Ceci nous semble important dans un contexte de mobilité où chacun cherche à établir de nouveaux repères, dans un pays, une culture et une langue étrangère. Notre dispositif a incité nos apprenants à se raconter, processus qui permet de mieux se comprendre soi-même car l'identité se façonne à travers les multiples histoires de soi qui s'enchevêtrent. En tant qu'enseignante, nous nous sommes sentie privilégiée de pouvoir lire et entendre ces histoires, et nous avons eu le sentiment de rencontrer nos apprenants sur le terrain de leur expérience.

Concernant la seconde partie de notre hypothèse : est-ce que la rencontre avec des œuvres et la pratique de la photographie peut faciliter la production de discours et l'expérience de l'altérité dans le contexte d'un cours de langue étrangère, nous avons pu mettre en évidence que les images ont déclenché des besoins communicatifs chez les apprenants et quelles les ont réellement aidé à organiser et à structurer et leur discours. Il était intéressant d'observer que l'utilisation de la photographie, qu'ils pratiquent pourtant au quotidien, ne va pas forcément de soi lorsqu'il s'agit de produire des images dans le contexte d'un cours de langue. Nous avons remarqué qu'ils étaient souvent désemparés face à la lecture des photographies. Comme nous l'avons vu, l'image est de plus en plus présente dans les domaines de la communication et des apprentissages ce qui implique des changements en termes didactiques qui concernent aussi la didactique des langues. Faire soi-même des images et y réfléchir en classe de langue nous a semblé bénéficier à la fois aux compétences en littératie visuelle et aux compétences langagières des apprenants. Le temps suspendu des images a fait émerger dans les textes une attention au détail, la photographie les a incités à trouver les mots et le ton justes dans les textes qu'ils ont produits.

Avec du recul nous réalisons que, paradoxalement, nous avons été prise par la dynamique du cours intensif pré-semestriel destiné aux étudiants de mobilité qui s'inscrit dans une logique marchande. Nous avons fait, parfois sans nous en rendre compte, certaines concessions craignant de ne pas coller aux objectifs des apprenants ou à ceux de l'institution.

Nos consignes de travail auraient pu être encore plus souples, moins directives. Elles auraient surtout pu être moins nombreuses, ce qui aurait permis des discussions plus approfondies sur les œuvres et sur les productions des apprenants. Certes la situation sanitaire a engendré des prises de décisions de dernière minute qui, couplées avec la mise en place d'un dispositif nouveau sur des bases déjà existantes, ont rendu notre tâche plus difficile. De plus, la communication par écrans interposés n'a pas été le canal tout-à-fait optimal pour apprendre à regarder, à lire des images et à s'exprimer en langue étrangère. Pourtant nous avons eu la sensation que la photographie a été particulièrement adaptée à l'enseignement en ligne dans la mesure où elle a servi de dénominateur commun et de vecteur de partage à l'ensemble des apprenants, qu'ils soient présents à Fribourg, ou confinés ailleurs en Europe ou en Chine.

Par ce travail nous espérons avoir montré que l'art a toute sa place dans le discours didactique aujourd'hui et que notre double expertise d'enseignante en art et en français langue étrangère offre une perspective différente susceptible de bénéficier à tout formateur désireux de donner plus d'importance aux arts et aux humanités dans sa pratique. Concernant notre propre orientation, nous aspirons à poursuivre ce travail que nous avons réalisé avec très grand plaisir, qui nous a nourri intellectuellement pendant un an. Nous avons ouvert ce mémoire avec un point de vue philosophique sur le potentiel des images, pour le conclure nous souhaitons inviter une autre discipline, l'anthropologie, à s'exprimer sur celles-ci :

« L'horizon de connaissance-reconnaissance ouvert par ces réflexions, n'est donc pas celle du *savoir plus* (l'information) mais d'un processus qui consiste à *voir* - et à *faire voir* - autrement et à penser autrement. Car les images n'ont pas seulement une fonction illustrative, mais épistémologique : elles peuvent générer de la pensée. » (Laplantine, 2018 : 153).

BIBLIOGRAPHIE

- ADEN, J. et PICCARDO, E. (2009). « Entretien avec Todd Lubart. Propos recueillis par Joëlle Aden et Enrica Piccardo », *Synergies Europe*, 4, pp. 15-22. En ligne : https://www.academia.edu/8745241/Aden_J_and_Piccardo_E_2009_Entretien_avec_Todd_Lubart_Synergies_Europe_4_15_22?auto=download (consulté le 25/06/2021)
- ANQUETIL, M, DERIVRY, M. et GOHARD-RADENKOVIC, A. (2017) « En finir avec le Je contraint et réifié dans l'objet PEL : pour une didactique de la biographie langagière comme processus relationnel ». *La pensée CECR, TDFLE*, 70, pp. 1-18. En ligne : https://www.researchgate.net/publication/315707004_En_finir_avec_le_Je_contraint_et_reifie_dans_l%27objet_PEL_pour_une_didactique_de_la_biographie_langagiere_comme_processus_relationnel (consulté le 25/06/2021)
- ASTOLFI, J.-P. (1993). « Trois paradigmes pour les recherches en didactique ». *Revue française de pédagogie*, 103(1), pp. 5-18. En ligne : <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1293> (consulté le 25/06/2021)
- BARTHES, R. (1980). *La Chambre Claire. Note sur la photographie*. Paris : Cahier du cinéma / Gallimard Seuil.
- BATES, D. (2020). « Jacques Rancière : Aesthetics and Photography ». Dans DUDEN, M. et TORMEY, J. (éds.). *The Routledge Companion to Photography Theory*, pp. 21-36. New York : Routledge.
- BESSE, H. (2001). « Comenius et sa « méthode d'enseignement graduée ». Dans *Langue française, Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère*, 131, pp. 7-22. En ligne : doi : <https://doi.org/10.3406/lfr.2001.1033> (consulté le 01/05/2021)
- BLANCHET, P. (2011a). « La question des transferts méthodologiques interdisciplinaires ». Dans BLANCHET, P. et CHARDENET, P. (dirs.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, pp. 71-72. Paris : AUF/Éditions des archives contemporaines.
- BLANCHET, P. (2011b). « Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables ». Dans BLANCHET, P. et CHARDENET, P. (dirs.) *Guide pour la*

recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées, pp. 73-192. Paris : AUF/Éditions des archives contemporaines.

- BLANCHET, P. (2010). « Sur quels parcours de la notion d'« interculturalité ». Analyses et propositions dans le cadre d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle ». Dans BLANCHET P. et COSTE D. (éds.). *Regards critiques sur la notion d'interculturalité : Pour une dialectique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris : L'Harmattan.
- BLANCHET, P. et CHARDENET, P. (dirs.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*. Paris : AUF/Éditions des archives contemporaines.
- BORGÉ, N. (2015). *Réception, médiation et expériences esthétiques des œuvres d'art dans des classes de français comme langue étrangère de niveau avancé*. (Thèse de doctorat, Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle).
- BORGÉ, N. (2018). « Médiation langagière et interculturelle de l'œuvre d'art plastique et chorégraphique dans des dispositifs d'apprentissage de français comme langue étrangère. Quelles conceptualisations pour quelles interventions ? » *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 15(3). En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.3365> (consulté le 01/05/2021)
- BOURDIEU, P. (2010) [1965]. *Un art moyen. Essai sur les usages sociaux de la photographie*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- BURGIN, V. et VAN GELDER, H. (2020) [2010] « Artistic Representation and Politics: An Exchange Between Victor Burgin and Hilde Van Gelder ». Dans DUDEN, M. et TORMEY, J. (éds.). *The Routledge Companion to Photography Theory*, pp. 21-36. New York : Routledge.
- CASTELLOTTI, V., et MOORE, D. (2009). « Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés ». Dans MOLINIÉ (dir.), *Le dessin réflexif. Éléments d'une herméneutique du sujet plurilingue*, pp. 45–85. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01390212> (consulté le 01/05/2021)
- CATROUX, M. (2002). « Introduction à la recherche-action : Modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de*

- spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, 21(3), pp. 8–20. En ligne : <https://doi.org/10.4000/apliut.4276> (consulté le 20/06/2021)
- CHAPUIS, B. (2013). « Photographie et temporalité », *Bulletin du Centre de recherche français à Jérusalem*, 24. En ligne : <http://journals.openedition.org/bcrfj/6974> (consulté le 20/06/2021)
- COSTE, D., MOORE, D. et ZARATE G. (2009) [1997]. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques.
- COURBET, G. (2016) [1861]. *Peut-on enseigner l'art ?* Paris : L'échoppe.
- DAGENAIS, D. (2012). « Littératies multimodales et perspectives critiques ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9(2). En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2338> (consulté le 01/05/2021)
- DEWEY, J. (1983) [1916]. *Démocratie et éducation*. Lausanne : L'Age d'Homme.
- DEWEY, J. (2019) [1934]. *L'art comme expérience*. Paris : Folio essais.
- DEMAIZIÈRE, F. et NARCY-COMBES, J.-P. (2007). « Du positionnement épistémologique aux données de terrain ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 4(4). En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.4850> (consulté le 01/05/2021)
- DESTRÉE, P. (2011). « Art et éducation morale selon Platon ». *Anais de filosofia clássica*, 5(9). En ligne : <https://revistas.ufrj.br/index.php/FilosofiaClassica/article/download/13849/9468> (consulté le 01/05/2021)
- DÍAZ, E. (2014). *The Experimenters: Chance and Design At Black Mountain College*. University of Chicago Press. En ligne : <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226068039.001.0001> (consulté le 01/05/2021)
- DURKHEIM, E. (2012) [1902-1903]. *L'éducation morale*. Presses Universitaires de France. En ligne : <https://doi.org/10.3917/puf.durk.2012.01> (consulté le 01/05/2021)
- FOESSEL, M. (2014). « Action, normes et critique. Paul Ricoeur et les pouvoirs de l'imaginaire ». *Philosophiques*, 41(2), pp. 241–252. En ligne : <https://doi.org/10.7202/1027217ar> (consulté le 25/06/2021)

- FOUCAULT, M. (2001). *Dits et Écrits*, II. Paris : Gallimard.
- GUÉTAT-BERNARD, H. et LAPEYRE, N. (2017). « Les pratiques contemporaines de l'empowerment : Pour une analyse des interactions entre pratiques et théories, individus et collectifs ». *Cahiers du Genre*, 63(2), 5. En ligne : <https://doi.org/10.3917/cdge.063.0005> (consulté le 01/05/2021)
- GO, H. (2012). « La normativité dans l'éducation ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 1(1-2), pp. 77-94. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lse.451.0075> (consulté le 01/05/2021)
- GO, H. (2016). « La philosophie a-t-elle quelque chose à dire à la didactique ? » *Éducation et didactique*, 10(3), pp. 78-86. En ligne : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2577> (consulté le 01/05/2021)
- GOHARD-RADENKOVIC, A. (2017). « L'idéologie de la standardisation des compétences et de leur évaluation dans les politiques éducatives de l'Union européenne : des savoirs dissociés aux acteurs dépossédés dans le domaine des langues ». *TDFLE*, 70. En ligne : https://doi.org/10.34745/numerev_1262 (consulté le 25/06/2021)
- GOSSELIN, P., MURPHY, S., ST-DENIS, E., FORTIN, S., TRUDELLE, S. et GAGNON-BOURGET, F. (2014). *Référentiel pour le développement et à l'évaluation de la compétence à créer en arts visuels au collège et à l'université*. Université du Québec à Montréal. En ligne : <http://www.compentenceacreer.uqam.ca> (consulté le 01/05/2021)
- GRIMALDI, N. (1980). « Le Statut de l'Art chez Platon ». *Revue des Études Grecques*, 93(440-441), pp. 25-41. En ligne : <https://doi.org/10.3406/reg.1980.4257> (consulté le 01/05/2021)
- GUBERINA, P. (2015). « Comment est conçue la structure dans la méthode audiovisuelle structure-globale (SGAV, en serbo-croate AVGS) ». *Linguistica*, 24, pp. 217-227. En ligne : https://www.researchgate.net/publication/307655430_Comment_est_concue_la_structure_dans_la_method_audiovisuelle_structure-globale_SGAV_en_serbo-croate_AVGS (consulté le 25/06/2021)
- GUNTHER, A. (2015). « Comment lisons-nous les images ? Les imageries narratives ». Dans GIL, B. (dir.), *Politiques visuelles*, Dijon, pp. 219-234. Paris : Presses du réel.

- IVAN, M. (2006). « La méthode structuro-globale audio-visuelle (S.G.A.V.). *Dialogos*, 14, pp. 16-20. En ligne : http://www.dialogos.rei.ase.ro/14/07_Ivan-La-metode-structuro.pdf (consulté le 26/05/2021)
- KELLER-GERBER, A. (à paraître, 2021). « Lire les étonnements en classe de didactique pour faire dire ses étonnements en classe de langue... ». ROBIN, J., ZIMMERMANN, M. (éds.) *La didactique des langues dans la formation initiale des enseignant.e.s en Suisse : quelles postures scientifiques face aux pratiques de terrain ?* Bern : Peterlang.
- KELLER-GERBER, A. (2015). *Ces étudiants étrangers qui restent ou veulent rester. Résonances de discours en circulation sur l'immigration dans les récits d'étrangers diplômés en Suisse, candidats à l'« établissement »*. (Thèse de doctorat, Université de Franche-Comté).
- KELLER-GERBER, A., et CHOMENTOWSKI, M. (2020). « Ateliers d'écriture en français sur objectifs universitaires : de l'autobiographie littéraire à l'acte de parole réflexif. » *Synergies Italie*, 16, pp. 121-137. En ligne : https://www.researchgate.net/publication/346606064_Ateliers_d%27écriture_en_français_sur_objectifs_universitaires_de_l%27autobiographie_littéraire_a_l%27acte_de_parole_reflexif (consulté le 01/05/2021)
- KELLER-GERBER, A., REISER-BELLO ZAGO, E. et MORAND, P. (2020). « Du séminaire de didactique à la classe de langue. Dispositifs de formation mutualisés autour de l'étudiant mobile ». Dans MOLINIÉ et MOORE (coords.) *Recherche et application, Le français dans le monde*, 68, pp. 108-118. Paris : Clé International.
- KERLAN, A. (2013). « À la source éducative de l'art ». *Staps*, 102(4), pp. 17-30. En ligne : <https://doi.org/10.3917/sta.102.0015> (consulté le 01/05/2021)
- KERLAN, A. (2008). *La photographie comme lien social*. Paris : Canopé – CNDP.
- KERLAN, A. (2007). « L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne ». *Éducation et sociétés*, 19(1), 83-97. En ligne : <https://doi.org/10.3917/es.019.0083> (consulté le 01/05/2021)
- KRESS, G. (2011). « Multimodal discourse analysis ». *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*, pp. 35-50. En ligne : <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203809068.ch3> (consulté le 25/06/2021)

- KRESS, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London : Routledge.
- LACELLE, N. et BOUTIN, J.-F. (2015). « Des voies multimodales d'enseignement / apprentissage de la littérature : vers une didactique de la « multilecture » et de la « multiécriture » littéraire ». *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 1. En ligne : <https://doi.org/10.7202/1047787ar> (consulté le 01/05/2021)
- LAPLANTINE, F. (2018). *Penser le sensible*. Paris : Pocket.
- LEBRUN, M. (2015). « La littératie visuelle : genèse, défense et illustration ». *Revue de recherche en LMM*, 2. En ligne : http://litmedmod.ca/sites/default/files/r2lmm/r2-lmm_vol2_lebrun.pdf (consulté le 02/07/2021)
- LUBART, T. (Ed.) (2018). *The Creative Process: Perspectives from Multiple Domains*. London : Palgrave MacMillan.
- LEWIN, K. (1946). « Action Research and Minority Problems ». *Journal of Social Issues*, 2, pp. 34-36. En ligne : https://www.cscd.osaka-u.ac.jp/user/rosaldo/K_Lewin_Action_research_minority_1946.pdf (consulté le 01/05/2021)
- MARQUEZ, F. (2018). « Créativité et création en arts plastiques et visuels. Analyse de deux attentes dans le parcours scolaire ». MILI, I. et RICKENMANN, R. (coords.) *Formation et pratiques d'enseignement en question. Didactique des arts : acquis et développement*, 23, pp. 143-158. En ligne : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:132028> (consulté le 25/06/2021)
- MILI, I. et RICKENMANN DEL CASTILLO, R. (2005). « La réception des œuvres d'art : une nouvelle perspective didactique ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), pp. 431-452. En ligne : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:132250> (consulté le 25/06/2021)
- MOLINIÉ, M. (2010). « La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue ». Dans BLANCHET et CHARDENET (éds.) *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures : une approche contextualisée*, pp. 144-155. Paris : Éditions AUF/EAC.
- MOLINIÉ, M. (2006). « Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles. Biographie langagière et apprentissage du plurilinguisme ». Dans MOLINIÉ M. (dir) *Le français dans le monde, Recherche et application*. 39. pp. 8-11. Paris : La FIPF, Clé international.

- MOLINIÉ M. et MOORE, D. (2012), « Les littératies : une Notion en Questions en didactique des langues (NeQ) ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9(2). doi : 10.4000/rdlc.2757 (consulté le 25/06/2021)
- MOREL, A.-S. (2012). « Littérature et FLE : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives ». *Actes du II^e Forum Mondial HERACLES*, pp. 141-148. En ligne : <https://www.gerflint.fr/Base/Monde9/morel.pdf> (consulté le 01/05/2021)
- MORIN, E. (1997). « Réforme de pensée, transdisciplinarité, Réforme de l'Université ». Communication au Congrès International « Quelle Université pour demain » ? Vers une évolution transdisciplinaire de l'Université » (Locarno, Suisse, 30 avril - 2 mai 1997). *Motivation*, 24, pp. 6-15. En ligne : http://palimpsestes.fr/gazette/gazette_html/breves/avril09/morin_reforme_pensee_universite.pdf (consulté le 01/05/2021)
- MULLER, C. (2011). *Paroles sur images. Les interactions orales déclenchées par les photographies d'auteur en classe de français langue étrangère*. (Thèse de doctorat, Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle).
- MULLER, C. (2009). « La photographie, déclencheur d'interaction en classe de langue : Négociations entre apprenants ». *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 6(6–1). En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2172> (consulté le 01/05/2021)
- MULLER, C. et BORGÉ, N. (2020). *Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- NARCY-COMBES, J.-P. (2001). « La recherche-action en didactique des langues : Apprentissage, compagnonnage ou évolution libre ? » *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, 21(2), pp. 40–52. En ligne : <https://doi.org/10.4000/apliut.4639> (consulté le 01/05/2021)
- NUSSBAUM, M. (2012) [2010]. *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton : Princeton University press.
- NICOLESCU, B. (1996). *La Transdisciplinarité*. Monaco : Éditions du Rocher.
- OBADIA, C. (2010). « L'éducation dans la République de Platon: Une antinomie politique ? » *Le Philosophoire*, 33(1), pp.141-152. En ligne : <https://doi.org/10.3917/phoir.033.0141> (consulté le 01/05/2021)

- O'CONNELL, A.M. et CHAPLIER, C. (2019). « Introduction ». CHAPLIER, C. et O'CONNELL A.M. (coords.), *Épistémologie à usage didactique. Langues de spécialités (secteur LANSAD)*. Paris : L'Harmattan.
- PAUZET, A. (2003). « En route pour les « i.l.e.s. » ! : De l'utilisation des images picturales en classe de français langue étrangère ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, 132(4), pp. 491-510. En ligne : <https://doi.org/10.3917/ela.132.0491> (consulté le 01/05/2021)
- PAUZET, A. (2005). « Représentations picturales et imaginaire collectif ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, 138(2), pp.137-151. <https://doi.org/10.3917/ela.138.0137> (consulté le 01/05/2021)
- PLATON. *Œuvres*. Traduction V. Cousin (1833). Paris : Rey et Gravier. En ligne : https://fr.wikisource.org/w/index.php?title=Fichier:Platon_-_Œuvres,_trad._Cousin,_IX_et_X.djvuetpage=7 (consulté le 25/07/2021)
- PHU, T, BROWN, E. et NOBLE, A. (2020). « Feeling in photography, the affective turn, and the history of emotions ». Dans DUDEN, M. et TORMEY, J. (éds.). *The Routledge Companion to Photography Theory*, pp. 21-36. New York : Routledge.
- RANCIÈRE, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. Paris : La fabrique.
- RANCIÈRE, J. (2000). *Le partage du sensible, esthétique et politique*. Paris : La fabrique.
- RAVET, D. (2009). « Enseigner le français langue étrangère au niveau avancé par le transartistique et l'interculturel : New York dans la littérature française et la peinture américaine au XX^e siècle ». *Le Langage et l'Homme*, 44(2), pp.173-189. En ligne <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5971647> (consulté le 01/05/2021)
- RAZAFIMANDIMBIMANANA, E. (2008). *Langues, représentations et intersubjectivités plurielles : Une recherche ethno-sociolinguistique située avec des enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal*. (Thèse de doctorat, Université Rennes 2). En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00306026> (consulté le 01/05/2021)
- RICŒUR, P. (1995). *Réflexion faite. Autobiographie intellectuelle*. Paris : Éditions Esprit.
- RICŒUR, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Stock.
- RICŒUR, P. (1975). *La métaphore vive*, Paris : Seuil.
- RISPAIL, M. et BLANCHET, P. (2011). « Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain ». Dans BLANCHET, P. et CHARDENET, P. (dirs.) *Guide pour la*

- recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, pp. 65-70. Paris : AUF/Éditions des archives contemporaines.
- RUBY, C. (2018). « L'œuvre sur rien et le spectateur affirmatif ». Dans ARFAE, *Transmettre. Art - pédagogie - sensible*, pp. 78-92. Toulouse : Éditions de l'Attribut (Kindle édition).
- RUBY, C. (2000). *L'état esthétique, Essai sur l'instrumentalisation de la culture et des arts*. Bruxelles : Labor.
- SCHAEFFER, J-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.
- SCHILLER, F. (2020 [1795]). *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*. Paris : Éditions croisées.
- SEMIN, D. (2004). « Portrait de l'artiste en enseignant : John Cage, Yves Klein, Joseph Beuys », dans DOUAR, F. et WASCHEK, M. (dirs.) : *Peut-on enseigner l'art ?* pp. 171-191. Paris : ENSBA/Musée du Louvre.
- SPAËTH, V. (2019). « Didactique des langues: Une histoire transnationale entre universalité et relativité. Note épistémologique sur la mondialisation et la contextualisation ». Dans CHAPLIER, C. et O'CONNELL A.M. (coords.), *Épistémologie à usage didactique. Langues de spécialités (secteur LANSAD)*. Paris : L'Harmattan.
- SPAËTH, V. (2014). « La question de l'autre en didactique des langues ». *Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation, Glottopol, 23*, pp. 160-172. En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01322990> (consulté le 01/05/2021)
- SONTAG, S. (2001) [1973]. *On Photography*. New York : Picador.
- STERNBERG, R., et LUBART, T. (1999). « The concept of creativity: Prospects and paradigms ». Dans STERNBERG, R. (éd.), *Handbook of Creativity*, pp. 3-15. Cambridge: Cambridge University Press.
- TACKELS, B. (2018). « Les passagers clandestins – *Transmettre*, quelques notes de lecteur ». Dans ARFAE, *Transmettre. Art - pédagogie - sensible*, pp. 6-13. Toulouse : Éditions de l'Attribut (Kindle édition).

- VANDENBUNDER, J. (2015). « Peut-on enseigner l'art ? Les écoles supérieures d'art, entre forme scolaire et liberté artistique ». *Revue française de pédagogie*, 192, pp. 121-134. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rfp.4849> (consulté le 26/06/2021)
- ZASK, J. (2014). « Le courage de l'expérience ». Dans COMETTI, J.P. et GIRAUD, E. (dirs.), *Black Mountain College, Art, Démocratie, Utopie*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes ; Marseille : Centre International de Poésie.
- ZASK, J., et KERLAN, A. (2017). « Éducation artistique et démocratie ». *Recherche & formation*, 86, pp. 115–121. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3043> (consulté le 01/05/2021)

CONFÉRENCES

- KRYLYSCHIN, M. (2020). « Les arts & les savoirs fondamentaux : enjeux de formation ». Webconférence : Printemps de la recherche en éducation 2020, 25 mai 2020. En ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=UJIN0XGI0tA> (consulté le 26/05/2021)
- SPAËTH, V. (2019b) « FLE, FLS, FLSCO : Quelle(s) définition(s), quel(s) contenus en 2019 ? ». Conférence : La scolarisation des élèves allophones (EANA), Enseignement du français : FLE, FLS, FLSCO, Eduscol, 1^{er} avril 2019. En ligne : <https://www.dailymotion.com/video/x76ogrr> (consulté le 26/05/2021)

PODCASTS

- BIRNBAUM, P. (n.d.). « Emile Durkheim, illustre sociologue inconnu » EMER, G., *Avoir raison avec... Emile Durkheim*, 1/5. France Culture. En ligne : <https://www.franceculture.fr/emissions/avoir-raison-avec-emile-durkheim/emile-durkheim-illustre-sociologue-inconnu> (consulté le 01/05/2021)
- FABRE, KERLAN, M., ALAIN. (n.d.). « John Dewey, pédagogue expérimental ». BOURMEAU, S. *Avoir raison avec... John Dewey*, 3/5. France Culture. En ligne : <https://www.franceculture.fr/emissions/avoir-raison-avec/avoir-raison-avec-john-dewey-35-john-dewey-pedagogue-experimental> (consulté le 01/05/2021)
- ZASK, J. (2020). « John Dewey ou la démocratie radicale ». BOURMEAU, S. *Avoir raison avec... John Dewey*, 1/5. France Culture. En ligne :

<https://www.franceculture.fr/emissions/avoir-raison-avec/avoir-raison-avec-john-dewey-15-john-dewey-ou-la-democratie-radicale> (consulté le 01/05/2021)

VIDÉOGRAPHIE

PELLAUD, F. (2015). *Multi, pluri, inter ou transdisciplinarité pour une éducation en vue d'un développement durable ?* Université virtuelle Environnement et Développement Durable / Université de Paris 1 - Panthéon Sorbonne. En ligne :

<https://www.youtube.com/watch?v=LNvcCTHFt6s>

ANNEXES

Table des annexes

Annexe 1 – Art et éducation	112
Annexe 2 – L’image en didactique des langues	113
Annexe 3– Tableau récapitulatif des groupes et des objectifs.....	114
Annexe 4 – Programme des séances (cours intensif)	116
Annexe 5 – Matrices images et textes	117
Annexe 6 – Matrices images : diaporamas photographiques	119
Annexe 7 – Matrices texte : 2 exemples	120
Annexe 8 – Consignes de travail	122
Annexe 9 – Exemples de productions réalisées par les apprenants.....	124
Annexe 10 – Questionnaire de fin d’intervention (cours intensif)	126
Annexe 11 – Journal de travail (extrait)	127
Annexe 12 – Réalisation langagières des apprenants classées par fonction.....	128
Annexe 13 – Conventions de transcription.....	131

Annexe 3 – Tableau récapitulatif des groupes et des objectifs

	COURS INTENSIF NIVEAU INTER. ET AV.	COURS FLE	COURS « PRATIQUES DE L'ÉCRIT UNIVERSITAIRE »	SEMINAIRE « AUTOBIOGRAPHIE EN CLASSE DE FLE »
LIEU	Université de Fribourg	HEG Fribourg	Université de Fribourg	Université de Fribourg
DATE	9-19 février 2021	22 février – 24 juin 2021	22 février – 8 juin 2021	22 février – 8 juin 2021
TYPE DE COURS	FLE	FLE	FOU	Didactique du FLE
NOMBRE D'ÉTUDIANTS	25 étudiants divisés en deux groupes de 11 (inter.) et 14 (av.)	8 étudiants	3 étudiantes	5 étudiants
NATIONALITE	12 Chinois 4 Allemands 1 Ukrainienne 1 Autrichienne 1 Suisse 1 Hongrois 1 Finlandaise 1 Malgache 1 Américain	8 Mexicains	3 Suisses	5 Suisses
DUREE DU COURS	27 heures dont 27 avec M. Le Mounier + Travail en autonomie	24 heures dont 8 avec M. Le Mounier	24.5 heures dont 15 avec M. Le Mounier	24.5 heures dont 15 avec M. Le Mounier
OBJECTIFS DES APPRENANTS	- Pratiquer l'oral - Améliorer les compétences à l'écrit	- Développer une compétence plurilingue - Poursuite en master dans une	- Maîtriser l'écrit universitaire au niveau C1 - Comprendre les enjeux d'un travail de	- Découvrir les pratiques autobiographiques / réflexives en classe de langue

	<ul style="list-style-type: none"> - Rencontrer d'autres étudiants - Acquérir du vocabulaire nouveau - Préparer un examen (DELF, DALF, TCF) - Pouvoir suivre des cours d'autres disciplines en français 	<p>institution française ou suisse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recherche d'un emploi dans un pays francophone - Aller à la rencontre d'autres cultures 	recherche universitaire	
<p>PRATIQUE D'UNE / INTERET POUR UNE DISCIPLINE ARTISTIQUE</p>	<p>Pratique de la musique (piano, trombone, clarinette, cithare : 6 étudiants) de la danse, du théâtre, du cirque (3 étudiants), de la photographie (4 étudiants), de la calligraphie (1 étudiante)</p> <p>Intérêt pour les arts visuels, la musique, le cinéma, la littérature, les musées (mentionné par plus de la moitié des étudiants)</p>	<p>Pratique des arts visuels (photographie, dessin 2), de la musique (guitare 1).</p> <p>Tous, sauf 1, ont déjà visité une exposition d'art.</p>	Pratique des arts visuels, de la photographie, de la musique.	Intérêt pour les arts visuels (3 étudiants / 5)

Annexe 4 – Programme des séances (cours intensif)

SEMAINE 1	SEMAINE 2
Test d'évaluation	Un endroit « laid »
Le selfie	Le portrait
L'objet	L'autoportrait
Le journal photo	Rencontre avec un artiste suisse : Beat Streuli
La fenêtre	Présentation finale

Annexe 5 – Matrices images et textes

SÉQUENCE	MATRICES IMAGES	MATRICES TEXTE
LE SELFIE	Vivian Meier (USA – 1926-2009) Martin Paar (UK – 1952)	Marie Bashkirtseff (1875). <i>Mon journal, tome VII</i> . Cercle des amis de Marie Bashkirtseff. Paris : Bibliothèque nationale de France, Département des manuscrits (extrait) (Inter.)
L'OBJET	Man Ray (USA – 1890-1976) Walker Evans (USA – 1903-1975) Peter Fischli / David Weiss (CH – 1952 / 1946-2012) Milo Keller (CH – 1979)	Rosa Montero (2017). <i>La chair</i> . Paris : Éditions Métaillé (extrait)
LE JOURNAL PHOTO	Philip-Lorca diCorcia (USA – 1953) Nicholas Nixon (USA – 1947) Nobuyoshi Araki (JP – 1940) Bruno Oliveira (PT – 1993) Denis Roche (FR – 1937-2015)	Annie Ernaux (2017), <i>Journal du dehors</i> . Paris : Gallimard Folio. (extraits)
LA FENETRE	Spencer Finch (USA – 1962) André Kertész (HU – 1894-1985) Hayahisa Tomiyasu (JP – 1982) Wolfgang Tillmans (DE – 1968) Joseph Sudek (CZ – 1896-1976)	Hayahisha Tomiyasu (2018). <i>TTP</i> . Londres : MACK
UN ENDROIT « LAID »	Bert Dankaert (BE – 1965) Beat Streuli (CH – 1957) Lewis Balz (USA – 1945) Aglaiia Konrad (A – 1960)	Hayahisha Tomiyasu (2018). <i>TTP</i> . Londres : MACK
LE PORTRAIT	Joachim Schmid (DE – 1955) Thomas Ruff (DE – 1958) Craigie Horsefield (DE – 1949) Rineke Dijkstra (NL – 1959) Rima Samman (LB – 1966) Thomas Kern (CH – 1965)	Clément Chéroux (2013). <i>Vernaculaires, Essais d'histoire de la photographie</i> . Paris : Point du jour (extrait) (Inter.)

L'AUTOPORTRAIT	Francesca Woodman (USA – 1958-1981) Zhang Huan (CN – 1965) Andy Warhol (1930-1987) Nan Goldin (USA – 1953) Lee Friedlander (USA – 1934) Bernard Plossu (FR – 1945) Anna / Bernhard Blume (DE – 1936-2020 / 1937-2011)	Rima Samman - <i>L'amour se porte autour du cou</i> (vidéo). Paris : Filigranes Editions. https://www.youtube.com/watch?v=nJ6ZEdSe9RU (Inter.)
RENCONTRE AVEC BEAT STREULI	Site de l'artiste : https://www.beatstreuli.com	« Dernière interview de Lewis Baltz avec Jeff Rian », <i>L'œil de la photographie</i> . https://loieldelaphotographie.com/fr/derniere-interview-de-lewis-baltz-avec-jeff-rian/

Annexe 6 – Matrices images : diaporamas photographiques (extrait)⁵⁰



⁵⁰ Images reproduites avec l'aimable autorisation de l'artiste.

Source https://www.beatstreuli.com/image_set/manhattan-09/

Annexe 7 – Matrices texte : 2 exemples de niveau intermédiaire

1. Annie Ernaux, « Journal du dehors »

ANNIE ERNAUX

Journal du dehors (Extraits)

De 1985 à 1992, j'ai transcrit des scènes, des paroles, saisies dans le R.E.R., les hypermarchés, le centre commercial de la Ville Nouvelle, où je vis. Il me semble que je voulais ainsi retenir quelque chose de l'époque et des gens qu'on croise juste une fois, dont l'existence nous traverse en déclenchant du trouble, de la colère ou de la douleur.

J'ai évité le plus possible de me mettre en scène et d'exprimer l'émotion qui est à l'origine de chaque texte. Au contraire, j'ai cherché à pratiquer une sorte d'écriture photographique du réel, dans laquelle les existences croisées conserveraient leur opacité et leur énigme. (A.E)

Page 39 « Le soir, sur le quai de la gare Saint - Lazare, on voit s'éloigner les lumières des fenêtres des trains qui partent, puis les points rouges à l'arrière du dernier wagon. Du fond, d'autres trains arrivent, on se demande vers quel quai ils vont se diriger, si ce sera celui où l'on attend, serrés, immobiles. Des oiseaux s'élancent vers le haut de la verrière. »

Page 47 « En voiture, près de Saint-Denis, la tour Pleyel. Impossible de savoir si elle est habitée par des gens, ou constituée de bureaux. De loin, elle est vide, noire, malfaisante. »

Page 61 « Un caddie renversé dans l'herbe, très loin du centre commercial, comme un jouet oublié »

Page 64 « La petite fille, dans le train vers Paris, montée avec sa mère à Achères-Ville, avait des lunettes de soleil en forme de cœur, un petit panier de plastique tressé vert pomme. Elle avait trois ou quatre ans, ne souriait pas, serrant contre elle son panier, la tête droite derrière ses lunettes. Le bonheur absolu d'arborer les premiers signes de « dame » et celui de posséder des choses désirées. »

Page 70 « Les gens ne parlent pas, ou très peu, avec une voix lente, dans les trains bondés de sept heures du matin vers Paris. Une femme, d'un ton ensommeillé, parle à une autre, qui lui fait face, du poisson qu'elle a trouvé mort dans son aquarium : « J'ai fait du bruit dans l'aquarium, il ne bougeait pas. Quand j'ai vu qu'il remontait au-dessus, j'ai dit "bon, ça va". » Un peu plus tard, elle reprend le même incident et répète « j'ai dit "bon ça va" ». Pendant qu'elle parlait, une autre femme près de la vitre l'écoutait en la fixant avec curiosité. Les lumières étaient jaunes, on étouffait dans les manteaux. Les vitres du train étaient couvertes de buée. »

Page 72 « Dans la rame de métro, un homme demande une pièce ou un ticket-restaurant : « Je suis au chômage. » Il tend la main inutilement. En descendant à Concorde, il murmure comme pour lui-même « je n'ai vraiment pas beaucoup d'argent. »

Page 72 « À la caisse de Franprix, dans la queue, une femme asiatique portait le cartable de son petit garçon sorti juste de l'école et qui s'amusait à côté d'elle. »

Page 80 « Dans la vitrine devant laquelle je m'étais arrêtée, il y avait des chaussures démodées, d'une seule couleur, noire, des pantoufles, noires elles aussi. On aurait dit un magasin de chaussures de deuil ou pour ecclésiastiques. »

2. Clément Chéroux, « *Introducing Werner Kühler* »

Introducing Werner Kühler

Vous souvenez-vous de la première fois où vous avez entendu un mot inconnu ? Je me rappelle où, quand et comment j'ai découvert l'adjectif « vernaculaire ». J'avais vingt ans et ce mot n'était pas encore entré dans mon vocabulaire. L'année scolaire venait tout juste de commencer. L'enseignant parlait avec un très fort accent provençal et répétait sans cesse le mot « vernaculaire », sans le définir. Je n'étais pas le seul à être surpris par ce mot nouveau. Un étudiant allemand, arrivé depuis peu en France, qui maîtrisait encore mal la langue française s'est approché de moi à la fin du cours. Il pensait pourtant bien connaître la photographie allemande, mais n'avait jamais entendu parler de ce compatriote : qui était donc ce « Werner Kühler » ? Depuis, nous sommes devenus de grands amis.

Adapté de : Clément Chéroux (2013). *Vernaculaires, Essais d'histoire de la photographie*. Paris : Point du jour

Définition

En photographie, l'adjectif **vernaculaire** s'emploie pour parler des photos de famille ou des photos d'amateurs.

Annexe 8 – Consignes de travail

LE SELFIE	Consigne Photo	A réaliser avant le départ pour les étudiants en mobilité réelle, avant le premier cours pour les étudiants en mobilité virtuelle : - Prenez un selfie - Une photo d'un objet indispensable que vous emportez toujours dans votre valise
	Consigne texte production écrite	A quelle moment avez-vous pris ce selfie ? Qu'avez-vous souhaité montrer de ce moment ? De vous même ? A votre avis votre selfie est-il réussi ? Pourquoi ? Comment vous vous voyez sur cette image ? Répondez à ces questions en quelques lignes.
L'OBJET	Consigne Photo	A réaliser avant le départ pour les étudiants en mobilité réelle, avant le premier cours pour les étudiants en mobilité virtuelle : - Prenez un selfie - Une photo d'un objet indispensable que vous emportez toujours dans votre valise
	Consigne texte production orale	Nous vous avons demandé de prendre en photo un objet indispensable dans votre valise (pour les étudiant·es qui sont venu·es à Fribourg) ou d'un objet que vous emportez toujours dans votre valise (pour celles et ceux qui sont resté·es dans leur pays.). Sur Flipgrid, vous enregistrez une vidéo : vous montrez cette image et vous expliquez pourquoi vous avez choisi cet objet. Pourquoi est-il important et / ou indispensable pour vous ?
LE JOURNAL PHOTO	Consigne Photo	On utilise souvent la photographie pour documenter les moments spéciaux de notre vie. Que se passe-t-il lorsque nous photographions les moments ordinaires ? Documentez les prochaines 24 heures en réalisant 6 à 8 photographies de votre quotidien.
	Consigne texte production orale	Vous avez pris 6 à 8 photos d'une journée de votre vie. Ecrivez maintenant un commentaire ou une légende pour chaque photo.
LA FENÊTRE	Consigne photo	- Prenez une photo de la fenêtre à l'intérieur de votre chambre - Observez la scène à l'extérieur, trouvez un point de vue intéressant, faites une photo. - Observez encore, trouvez un détail, un élément qui vous surprend, faites une photo.
	Consigne texte production écrite	Vous avez photographié depuis votre fenêtre et découvert un détail étonnant. Comme Hayahisha Tomiyasu, racontez-nous comment et pourquoi ce détail vous a surpris.
UN ENDROIT « LAID »	Consigne photo	Dans votre entourage trouvez un endroit « laid » et essayez d'en faire la plus belle image possible.
	Consigne texte production orale	Vous avez photographié un endroit « laid », expliquez-nous pourquoi vous l'avez choisi ? Pourquoi vous le trouvez « laid » ?

		Comment avez-vous fait pour en faire une « belle » photo ? que pensez-vous de votre photo ?
LE PORTRAIT	Consigne photo	Vous réalisez le portrait d'une personne qui compte beaucoup dans votre vie.
	Consigne texte production écrite	Vous avez réalisé un portrait d'une personne qui a compté / compte beaucoup dans votre vie. Vous écrivez un texte sur cette personne, vous la présentez. Quelle est votre relation avec cette personne ? Comment est-elle ? Pourquoi est-elle importante pour vous ? Avez-vous une anecdote à raconter à propos de cette personne ?
L'AUTO PORTRAIT	Consigne Photo	Nous avons commencé la semaine dernière par réaliser un selfie. Cette semaine nous vous demandons de faire un autoportrait. Pour le réaliser réfléchissez : <ul style="list-style-type: none"> - Quelle est la différence entre un selfie et un autoportrait ? - Pourquoi avez-vous choisi de vous représenter de cette manière ? - Quelle est l'importance de l'arrière-plan, des objets autour de vous ? - Que voulez-vous que les autres voient de vous-même ?
	Consigne texte production écrite	Vous avez réalisé un autoportrait en image, nous vous demandons maintenant d'écrire un texte pour le compléter. Réfléchissez : Quel est le rôle de l'image, le rôle du texte dans votre autoportrait ? Pensez-vous que l'image et le texte se complètent ? Comment ? Pourquoi ?
RENCONTRE AVEC BEAT STREULI	Consigne	Demain nous avons rendez-vous avec le photographe suisse Beat Streuli. Pour préparer cette rencontre, nous vous invitons à regarder son site : https://www.beatstreuli.com
	Consigne texte production orale	Préparez des questions à poser à Beat Streuli
PRÉSENTATION FINALE	Consigne Production orale	Sous la forme d'un diaporama commenté, vous présenterez vos meilleurs travaux (texte et images) de la semaine. Interrogez-vous : <ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi je pense que ces travaux sont réussis ? - Qu'est-ce que j'ai aimé en faisant ces travaux ? Qu'est-ce que je n'ai pas aimé ? Pourquoi ? - Est-ce qu'il y a des choses que je peux dire plus facilement avec des images, pourquoi ?

Annexe 9 – Exemples de productions réalisées par les apprenants

1. MQ cours intensif niveau avancé : sujet « La fenêtre »

C'est une photo de la neige de ma ville. J'étais surprise quand j'ai ouvert les rideaux. J'ai photographié depuis ma fenêtre, et le monde entier était rose pâle, c'était comme la ville de conte de fées. Il n'y a pas de prisons de ciment, pas de gratte-ciel comme les autres villes, tu pourrais sentir des choses vraies ici, d'un arbre, d'une montagne vraie ou des visages souriants.

Quand la nuit tombe, le temps arrête, il y a seulement des petits chalets, des neiges, et des faibles lumières..... Il y a une odeur particulière dans la neige, comme une brume brumeuse, comme un rêve rose pâle.



2. ED cours intensif niveau avancé : sujet « Le portrait »

ED - Cours intensif de français février 2021 - Niveau avancé

DEVOIRS pour Mercredi, 17 février : une personne qui compte

Normalement pour ce devoir je voudrais choisir ma copine, mais hier soir j'ai oublié de prendre une photo. Pour cela j'ai eu besoin d'une autre personne. Recherchant les photographies sur mon ordinateur, j'ai trouvé cette photo et j'ai pensé que ça deviendra une belle histoire. La photo au-dessous montre ma grand-mère et moi regardant sur la ville de Bruck an der Mur en Autriche. L'année dernière ma grand-mère, mon père, sa partenaire et moi avons pris le train de nuit à Bruck en Styrie. Ma grand-mère est née à cette ville 1938. Après la guerre, en 1956 elle est allée en Suisse pour avoir un lieu de travail. À Bruck, elle nous a donné un tour de la ville, de l'environ et plus important un tour des endroits de leur vie jeune. Sur cette photo vous voyez ma grand-mère pointant son doigt sur la centre de la ville et moi regardant à travers des jumelles. Elle a habité dans la centre de la ville juste à côté de la place centrale. J'ai connu cette place des histoires qu'elle m'a raconté les années avant. Pour moi ces histoires sont vraiment loin de ma réalité, c'est pourquoi je les trouve intéressantes. La place centrale était important parce qu'il y a des magasins et toujours aussi les forces d'occupation après la guerre. La guerre et les années après, c'est quelque chose du livre d'histoire pour moi. Ce pourquoi je peux apprendre beaucoup des histoires de ma grand-mère. Je suis partie de la dernière génération qui peut profiter d'avoir accès à des gens qui avaient vécu dans les années de guerre. Pour cette raison, j'essaye de parler avec leur – il ne reste pas beaucoup de temps comme sa démenca se détériorais.



Annexe 10 – Questionnaire de fin d'intervention (cours intensif)

VOUS REFLECHISSEZ A L'EXPERIENCE DE COURS, ET ÇA NOUS AIDE...

Comme savoir ce que vous pensez vraiment, sans barrières linguistiques, est très important pour nous, nous vous proposons de vous exprimer dans votre langue maternelle pour répondre aux questions ci-dessous. Merci d'utiliser ensuite un traducteur automatique, et de coller vos réponses sous les questions, une fois dans votre langue maternelle et une fois en français (traduit).

A) Un cours de langue un peu spécial...

Choisir une question (minimum)

Avez-vous été étonné.e par la forme de ce cours de langue ? Pourquoi ?

Comment vous êtes vous senti.e durant ce cours de langue ? Pourquoi ?

B) Ce que j'ai appris à faire durant ce cours de français...

Choisir deux questions (minimum)

Qu'est-ce que vous avez appris à faire durant ce cours de langue ? Est-ce que c'est utile pour vous ? Pourquoi ? Dans quelle situation ?

Est-ce que c'est important de savoir parler de soi-même en langue étrangère ? Pourquoi ? Dans quelles situations ? Pour faire quoi ? Avec qui ?

« images » et « mots » : comment les images aident à trouver les mots pour parler ? Est-ce que vous aviez déjà utilisé des images dans vos cours de langue étrangère avant ?

Qu'ai-je aimé le plus faire ? Qu'ai-je aimé le moins faire ? Qu'ai-je appris, compris ? Sur moi même ? Sur la langue française ? Sur ma manière d'apprendre ?

C) Ce dont je vais me souvenir...

Choisir une question (minimum)

Ce cours était en ligne, mais est-ce que vous pensez avoir rencontré, appris à connaître, les autres élèves du cours ? Avez-vous appris des choses sur leur culture, leur pays, leur manière de vivre ?

Qu'est-ce qui vous a intéressé dans ce que les autres participants ont montré de leur vie, de leur pays ? Comment est-ce que ça vous a influencé.es dans vos textes et dans vos photographies ?

UN GRAND MERCI DE VOTRE PARTICIPATION
AU COURS DE FRANÇAIS !!!

Annexe 11 – Journal de travail (extrait)

27/02/2021

→ je parcours les travaux des étudiants en faisant des sauvegardes.

Je suis surprise qu'ils arrivent à se libérer des stéréotypes, à présenter des personnes et des choses de manière assez franche / crue / critique

CF ⇒ Portrait de mingming = son amie de lycée à qui elle n'a plus rien à dire -

⇒ le portrait d'océane (sa mère) une belle photo de dos → pudeur de la représentation.

⇒ Et le portrait du père de waic qui elle décrit comme un homme un peu trop gros, drôle et où elle raconte des anecdotes de la relation avec la mère

↳ récits intimes, ordinaires

⚠ la consigne portrait n'est pas claire !

waic ⇒ Note le besoin d'explicitation sur les matrices images.

→ pas assez de temps consacré aux images !!!

Vesper ⇒ ToW retour réflexif sur ses photos -

Annexe 12 - Réalisations langagières des apprenants classées par fonction

Parler de soi	- se décrire physiquement ; décrire sa personnalité ; parler de ses vêtements
	- de ses loisirs ; de ses intérêts
	- de son enfance ; de son parcours
	- de ses points forts et faibles ; de ses talents
	- de ses humeurs
	- de ses choix ; de ses idées ; de ses rêves ; de ses projets ; de sa motivation
	- se définir en tant que personne
	- de soi en tant qu'auteur
	- porter un jugement sur sa personne (physique, personnalité, caractère)
Parler de sa famille	- des traditions familiales ; des membres de sa famille ; des relations avec ses parents
Parler de sa culture	- parler des traditions (fêtes traditionnelles) ; des traditions culinaires
Parler de la santé	- de la santé mentale (la sienne, celle de ses proches) ; de la maladie (la sienne, celle de ses proches) ; de ses problèmes de peau ; du poids (le sien, celui des autres) ; de la fatigue ; de la pandémie de Covid 19
Parler de la Suisse	- de sa mobilité étudiante ; de son désir de mobilité - comme d'une expérience potentiellement enrichissante
Parler de son environnement	- décrire son appartement / sa chambre / sa maison / son quartier.
	- parler de sa ville / son pays ; parler de ses voisins
Parler de ses activités quotidiennes	- décrire ses activités quotidiennes ; parler de ses habitudes (alimentaires, hygiène, beauté, loisirs) ; parler de la routine
Parler de ses études	- de ses autres expériences de mobilité ; du stage intensif de français ; de ses attentes ; de son travail
Parler de ses relations	- de ses relations amicales ; de ses relations amoureuses (les siennes, celles des autres) ; de relations avec sa famille ; de ses relations avec les autres étudiants
	- de la difficulté à comprendre les autres et à être compris
	- de leur évolution dans le temps

Parler de ce qu'on aime / n'aime pas	- de ce qu'on aime faire ; de ses objets fétiches
Parler des sentiments / de ses émotions	- de la souffrance (la sienne, celle des autres) ; de la confiance (en soi, dans les autres) ; de la protection (protéger et être protégé) ; du contrôle (contrôler et être contrôlé) ; de l'ennui ; du bien-être ; de la déception ; de la nostalgie ; de la joie ; de la gratitude ; du respect ; de l'admiration - dire comment on se sent ; exprimer ses craintes / son angoisse pour l'avenir ; parler de ses espoirs ; parler de son étonnement
Parler des tensions / des conflits	- faire des jeux de mots, de l'humour ; utiliser des métaphores (météo, formes, couleurs) ; utiliser des figures de style / l'invention lexicale
Parler du passé	- avec ses parents ; avec ses amis ; des lieux importants
Évoquer des faits	- l'histoire de sa ville / son quartier ; l'histoire de sa famille - des temps qui changent - historiques, sociaux, faits divers
Émettre des hypothèses	- sur son environnement quotidien (lieux, personnes, activités) ; sur ses études - sur des textes (y compris les siens) ; sur des photographies (y compris les siennes)
Raconter une histoire	- raconter une anecdote - s'interroger sur ce que l'on voit en photographiant ; parler du hors-champ photographique - choisir un thème, introduire un sujet ; développer un sujet ; illustrer avec des exemples concrets ; utiliser le hors-champ pour élargir son propos ; ouvrir son récit sur d'autres perspectives ; conclure
Parler de la météo	- du temps qu'il fait ; du climat, de la saison dans son pays / sa région - parler des nuages pour évoquer la pollution - pour évoquer une ambiance ; un sentiment - de la qualité de la lumière
Parler des images	- du choix du sujet, de ses intentions - des images qu'on n'a pas pu réaliser (images potentielles) - parler de ce qui nous inspire - de la technique photo (analogue, digitale)

	<ul style="list-style-type: none"> - de la construction d'une image : des choix de sélection, cadrage, mise au point, perspective...); de ses choix esthétiques (couleur, noir et blanc, cadrage, découpe dans le cadre) - de la traduction d'une idée en image
	<ul style="list-style-type: none"> - de l'ambiance d'une image
	<ul style="list-style-type: none"> - de la relation réel / image ; du pouvoir évocateur des images
	<ul style="list-style-type: none"> - de leur effet sur le récepteur
	<ul style="list-style-type: none"> - des genres photographiques (portrait, selfie, autoportrait, paysage, architecture...)
	<ul style="list-style-type: none"> - de la mise en scène ; des décors ; des costumes (vêtements, maquillage, coiffure) ; de la lumière
	<ul style="list-style-type: none"> - du rôle des images dans la société (médias, médias sociaux) - du rôle des images produites pour la classe
	<ul style="list-style-type: none"> - de la photographie comme trace ; comme témoignage
Parler de la relation texte / image	<ul style="list-style-type: none"> - de l'apport de l'image au texte et inversement
Porter un jugement esthétique	<ul style="list-style-type: none"> - sur les endroits et les objets du quotidien - sur ses choix (cadrage, format, couleur)
	<ul style="list-style-type: none"> - sur le travail d'un artiste ; sur ses propres images
Porter un jugement	<ul style="list-style-type: none"> - sur sa capacité à créer - sur la fonction, la place et le rôle de l'art
S'autoévaluer	<ul style="list-style-type: none"> - dire ce qui fonctionne ou pas dans l'image ; proposer des pistes d'amélioration
Communiquer avec l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> - Demander des précisions sur un travail à réaliser, des conseils - Faire une requête (attentes sur le contenu du cours, les corrections...) - Remercier

Annexe 13 – Conventions de transcription

/	Auto-interruption, rupture dans l'énoncé
//	Chevauchement
+ ++ +++	Pauses : brève, moyenne, longue
↑	Intonation montante
↓	Intonation descendante
MAJUSCULE	Saillance perceptuelle
[nnn]	Transcription phonétique
((nnn))	Description de comportement non-verbaux
[...]	Passage omis
* nnn *	Alternance codique
[***]	Incompréhensible

Conventions adaptées du modèle ICOR

Onomatopées, interjections

Euh

Ben

Hein

Sigles et abréviations utilisés

Av. : Avancé

DALF : Diplôme Approfondi en Langue Française

DELFF : Diplôme d'Études en Langue Française

CECRL : Cadre européen de référence pour les langues

CLEMI : Centre pour l'éducation aux médias et à l'information

Inter. : Intermédiaire

ECNU : East China Normal University

FLE : Français langue étrangère

FOU : Français sur objectif universitaire

HES-SO : Haute École Spécialisée de Suisse Occidentale

HEG : Haute école de gestion

L1 : Langue première

PME : Petites et moyennes entreprises

TCF : Test de connaissance du français

MOTS-CLÉS : art, éducation, photographie, littératies multimodales, médiation, reconnaissance.

RÉSUMÉ

Il s'agit ici d'examiner ce qui se passe lorsque l'on introduit la photographie comme médium et le modèle de l'enseignement artistique comme méthode en classe de langue étrangère. Cette recherche-action, menée auprès de trois groupes d'étudiants en mobilité internationale et deux groupes d'étudiants futurs didacticiens de français langue étrangère propose d'observer en quoi ce modèle et ce médium peuvent contribuer à développer chez les apprenants en langues une pensée singulière et autonome. Elle postule que la confrontation avec des œuvres et la pratique d'un art à la fois populaire et cultivé peuvent faciliter la production de discours, le développement des capacités langagières et l'expérience de l'altérité dans un champ disciplinaire marqué par une approche ingénieriale et dont les objectifs sont, trop souvent encore, axé sur la production de sujets efficaces dans un monde globalisé.

KEYWORDS : art, education, photography, multimodal literacies, mediation, recognition.

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine what happens when photography as a medium and art education model as a method are introduced in the foreign language classroom. This action research, conducted with three groups of students in international mobility and two groups of future teachers of French as foreign language, proposes to observe how this model and this medium can contribute to the development of a singular and autonomous way of thinking in language learners. It postulates that the confrontation with works of art and the practice of an art form that is both popular and cultivated can facilitate the production of discourse, the development of language skills and the experience of otherness in a disciplinary field marked by an engineering approach and whose objectives are, all too often, still focused on the production of efficient subjects in a globalized world.

