



**HAL**  
open science

**Le dérangement : Une expérience de l'altérité sous  
toutes ses formes grâce à la médiation d'œuvres  
surréalistes dans le contexte multiculturel de la classe  
d'UPE2A**

Magali Dimier

► **To cite this version:**

Magali Dimier. Le dérangement : Une expérience de l'altérité sous toutes ses formes grâce à la médiation d'œuvres surréalistes dans le contexte multiculturel de la classe d'UPE2A. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04400228

**HAL Id: dumas-04400228**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04400228>**

Submitted on 17 Jan 2024

**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 - ShareAlike 4.0 International License

# LE DÉRANGEMENT

Une expérience de l'altérité sous toutes ses formes grâce à la médiation d'œuvres surréalistes dans le contexte multiculturel de la classe d'UPE2A

Présenté par **Magali Dimier**

Sous la direction de **Nathalie Borgé**

MÉMOIRE  
DE MASTER

- ▼ Mémoire présenté le **05/07/2023**
- ▼ Mémoire de **Master 2** mention **Didactique des langues, du FLE**
- ▼ et du **FLS** : métiers de la recherche, de l'enseignement





# **LE DÉRANGEMENT**

**Une expérience de l'altérité sous toutes  
ses formes grâce à la médiation d'œuvres  
surréalistes dans le contexte  
multiculturel de la classe d'UPE2A**

**Magali DIMIER**

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

Seconde lectrice : Mme Muriel MOLINIÉ

Année universitaire 2022-2023

## **Remerciements**

Je tiens en premier lieu à remercier ma directrice de mémoire, Nathalie Borgé, pour sa guidance bienveillante et la finesse de ses remarques et conseils qui m'ont permis de tracer pas à pas un véritable cheminement intellectuel.

Je remercie également Jeanne Renaudin, qui, la première, a cru en moi et m'a encouragée sur la voie du FLE. Par son écoute compréhensive, elle a contribué à faire émerger l'idée de ce travail.

J'ai eu la chance de pouvoir effectuer cette recherche dans mon établissement d'exercice, le lycée professionnel Théodore Monod à Noisy le Sec (93130) et je remercie sincèrement son proviseur, Férid Afchar de m'avoir accordé sa confiance ainsi que ma tutrice et collègue, Agathe Lecoeur pour la richesse de ses enseignements et la chaleur de nos échanges. Merci infiniment aux apprenants de la classe d'UPE2A pour la curiosité sans borne dont ils ont fait preuve tout au long de l'année. J'ai tant appris à leur contact.

Merci à l'ensemble des enseignants du Master de didactique des langues de la Sorbonne Nouvelle, et en particulier Muriel Molinié, Véronique Laurens, Valérie Spaëth, Corinne Weber, Florimond Rakotonoelina et Marina Krylyschin sans oublier Violaine Bigot. Leurs enseignements ont nourri mes réflexions théoriques et méthodologiques et m'ont donné les outils pour construire ma posture de chercheuse.

Ces deux années ont été riches de rencontres qui m'ont faite grandir et je remercie tous mes camarades de Master pour ces moments partagés. Je tiens tout particulièrement à remercier Novanita Chellen qui a tout illuminé par son sourire ainsi que Corinne Bonnet, ma jumelle spirituelle, je suis sortie grandie de nos conflits cognitifs.

Pour finir j'exprime toute ma gratitude à mes proches pour le soutien inconditionnel dont ils ont fait preuve et surtout à Tom, Djamila, Christian et Bob sans qui je n'aurais pas pu mener à bien ce projet.

## Table des matières

<b>Remerciements</b> .....	<b>3</b>
<b>Table des matières</b> .....	<b>4</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>6</b>
<b>PARTIE I - CADRE THÉORIQUE</b> .....	<b>11</b>
<b>1.1. Enseigner par l'image, enseigner par l'art</b> .....	<b>12</b>
1.1.1. Les vertus anthropologiques de l'image en contexte multiculturel .....	12
1.1.2. L'œuvre d'art en didactique des langues : du support iconique à l'objet sémiotique et esthétique.....	15
1.1.3. L'œuvre d'art comme catalyseur de l'expression individuelle identitaire et des interactions collectives dans une perspective interculturelle : préconisations et pratiques .....	17
<b>1.2. L'art comme expérience, l'expérience comme apprentissage</b> .....	<b>20</b>
1.2.1. Perception, action, énonciation.....	21
1.2.2. L'expérience esthétique et l'empathie aux sources de nouvelles formes d'apprentissage .....	23
1.2.3. Organiser la rencontre .....	26
<b>1.3. L'altérité en question</b> .....	<b>27</b>
1.3.1. Une notion aux mille et un visages.....	28
1.3.2. Vers une éthique de l'altérité en didactique des langues.....	31
1.3.3. Apprenant, œuvres, enseignant : les actions de médiation face à l'altérité .....	33
<b>1.4. Le surréalisme : de l'insolite au subversif</b> .....	<b>36</b>
1.4.1. Le surréalisme ou « la subversion des images ».....	36
1.4.2. L'étrangeté comme catalyseur pour faire affleurer la subjectivité et rendre possible la décentration .....	38
<b>1.5. Émotions, créativité et expression de soi : bousculer le triangle didactique</b> .....	<b>39</b>
1.5.1. L'expérience esthétique sensible et créative en classe de langue pour renforcer la motivation des apprenants .....	39
1.5.2. Quand dire ne suffit plus : la créativité à l'œuvre dans les activités de réception et de production ou les littératies multimodales.....	41
1.5.3. Déconstruire ses pratiques enseignantes : un apprentissage isomorphe .....	43
<b>PARTIE II - CADRE MÉTHODOLOGIQUE</b> .....	<b>46</b>
<b>2.1. Construire notre posture et notre démarche de chercheuse</b> .....	<b>47</b>
2.1.1. Recherche-action et « participation observante » .....	47
2.1.2. Pour une recherche empirico inductive, compréhensive et qualitative .....	50
<b>2.2. Constitution du corpus</b> .....	<b>52</b>
2.2.1. Terrain d'expérimentation : l'UPE2A du lycée professionnel Théodore Monod un contexte marqué par sa diversité .....	52
2.2.2. Créer un espace propice à la découverte de soi et de l'autre .....	54
<b>2.3. Le dispositif « Parlons d'Art ! »</b> .....	<b>56</b>
2.3.1. Concevoir et mettre en place un dispositif original .....	56
2.3.2. Synopsis de l'Unité didactique .....	59
2.3.3. Le choix des œuvres .....	64
<b>2.4. Corpus d'analyse et choix méthodologiques</b> .....	<b>66</b>

<b>PARTIE III – ANALYSE DU CORPUS</b> .....	<b>68</b>
<b>3.1. L’altérité qui fait obstacle</b> .....	<b>69</b>
3.1.1. Une lecture principalement littérale. . . . .	69
3.1.2. ... qui tend vers l’objectivité .....	71
3.1.3. Cet insolite qui dérange .....	72
3.1.4. Une démarche déroutante .....	73
<b>3.2. L’apprenant acteur d’une pédagogie émancipatrice</b> .....	<b>76</b>
3.2.1. Les multilitéracies comme mode de familiarisation .....	76
3.2.2. Investissement personnel et bénéfices en termes de motivation .....	78
3.2.3. La question des images et le pouvoir du « corps regardant » .....	79
3.2.4. Le « surgissement du moi ».....	80
<b>3.3. Construire un discours commun et du sens partagé en contexte altéritaie</b> .....	<b>82</b>
3.3.1. La parole de groupe : une démarche ritualisée pour rassurer .....	83
3.3.2. Coopération, négociation et recherche du consensus : faire groupe.....	85
3.3.3. Créer des liens pour créer du lien .....	89
<b>3.4. La médiation enseignante : un équilibre fragile entre limitation et facilitation</b> .....	<b>93</b>
3.4.1. Consignes et activités : les risques d’enfermement cognitif.....	93
3.4.2. Une posture en constante adaptation .....	95
<b>Conclusion</b> .....	<b>97</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>100</b>
<b>Table des annexes</b> .....	<b>114</b>
<b>Table des figures</b> .....	<b>135</b>
<b>Sigles et abréviations utilisés</b> .....	<b>136</b>
<b>Résumé / Abstract</b> .....	<b>137</b>

## Introduction

Enseignante de lettres et histoire-géographie (désormais LHG) en lycée professionnel (LP) depuis 2016, ainsi que de français langue seconde dans une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) depuis quelques mois, le choix de ce sujet a pour point de départ une contradiction qui s'est très tôt imposée comme structurante et parfois limitante : en contexte plurilingue et multiculturel, la nécessité de l'attention portée aux cultures et individualités de chacun se heurte à la difficulté de mettre en œuvre une véritable démarche construite et constructive tant le terrain de l'interculturel est vaste et ses frontières en constante redéfinition. Partant d'une volonté de travailler le développement d'une compétence interculturelle par la médiation des œuvres d'art, nous nous sommes rapidement trouvée face à un problème de taille : l'interculturel, cette notion si féconde en didactique des langues (DDL) s'avère en réalité être un véritable labyrinthe dans lequel il est facile de se perdre. Cette introduction constitue une brève relation des cheminements pratiques et des errances théoriques qui nous ont permis d'entrevoir la complexité de ce domaine de recherche, et surtout de commencer à construire notre propre posture de praticienne-chercheuse.

Notre expérience enseignante a été profondément marquée par ce que nous considérons comme deux des spécificités du LP : dans un premier temps, la bivalence disciplinaire des matières dites « générales » se révèle une véritable polyvalence une fois à l'épreuve des programmes puisqu'elle implique également la prise en charge de l'éducation morale et civique, du volet histoire des arts et, dès la classe de terminale, d'objets et méthodes relevant de la philosophie<sup>1</sup>. Cet enseignement pluriel et transdisciplinaire offre une large part à l'éducation à la citoyenneté, au développement du répertoire artistique et à l'élaboration d'un jugement critique. Dans un second temps, le rapport particulier que les apprenants entretiennent avec l'institution et les savoirs dispensés est bien souvent marqué par un sentiment de domination sociale et culturelle pouvant générer une forme de défiance institutionnelle (Dubet, 1991). Il s'agit donc pour l'enseignant de LP de savoir constamment repenser ses pratiques pour susciter l'adhésion des apprenants.

---

<sup>1</sup> De plus en plus d'initiatives au niveau académique permettent de valoriser ce croisement disciplinaire, comme la pratique de la discussion à visées démocratique et philosophique (DVDP). Ce dispositif pédagogique permet l'apprentissage de la discussion dans l'espace public en confrontant son point de vue à celui des autres. (Source : <https://www.reseau-canope.fr/developper-lesprit-critique/debat-a-visee-philosophique.html>)



Au cours de nos expérimentations en classe de lettres, auprès d'un public de lycéens professionnels majoritairement francophones, nous avons pu constater l'efficacité du recours à l'image surréaliste et fantastique pour stimuler l'intérêt et la motivation et comme support fécond à des tâches globales complexes d'écriture individuelles et collaboratives. Nous nous sommes donc tout naturellement penchée sur les possibilités offertes par le médium artistique pour nous atteler aux nouveaux défis que représentait notre arrivée en UPE2A.

Ce contexte très particulier est caractérisé par une forte hétérogénéité de niveau et par une diversité des parcours de vie. Les apprenants, du fait de leurs situations de migration et de l'immersion soudaine dans la société française et son système éducatif sont quotidiennement en contact avec des altérités multiples : linguistique, culturelle, sociale, y compris entre pairs. Ces observations ont fait naître des questionnements : comment sont vécues et gérées ces diverses formes de contact avec l'altérité ? et comment concevoir des apprentissages à visée interculturelle prenant en compte les individualités de chacun ?

Les concepts de compétences interculturelle et pluriculturelle jalonnent le CECRL (2001) et son volume complémentaire (2018), sans être pour autant corrélés dans leurs définitions et mises en œuvre opératoires. Le premier est intégré aux compétences générales, dans les savoirs : « prise de conscience interculturelle » (Conseil de l'Europe, 2001 : 83), les savoirs faire : « aptitudes et savoir-faire interculturels » (*ibid.* : 84) et les savoir-être : « développement d'une « personnalité interculturelle » » (*ibid.* : 85). Le second est associé, voire subordonné à la notion de compétence plurilingue et développé en marge des compétences générales et communicatives. Il a canoniquement été défini comme suit :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, 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 (Coste, Moore et Zarate, 1997 : 12).

Ces compétences, pourtant de premier ordre, peuvent, de fait, apparaître comme secondaires, relevant de l'éducation plutôt que de la pédagogie<sup>2</sup>, et se développant par

---

<sup>2</sup> Dans son article « Pédagogie » (*Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 1911), E. Durkheim distingue la pédagogie de sa notion sœur d'éducation. La première consiste selon lui en des actions mises en œuvre de façon réfléchie, ponctuelle et théorisée, avec des objectifs d'apprentissage, tandis que la seconde est une « action de tous les instants, exercée par les parents, les enseignants » sans utilisation de métadiscours et dans un objectif très général d'élévation de l'âme.

acquisition, de façon parcellaire aux autres compétences. Pourtant, elles répondent à des enjeux sociétaux de plus en plus impérieux à mesure que se multiplient les circulations humaines et médiatiques mondialisées. Comme le souligne M. Abdallah-Preteille (2020 : 6), participer de l'émulation autour de ces questions est, encore et toujours, un acte engagé alors même que le champ de l'interculturalité, du fait de l'engouement grandissant qu'il suscite se trouve de plus en plus fragmenté (Briançon, M., Mallet, J et Eymard, C., 2013 : 108). Nous avons pu éprouver la difficulté d'articuler ces orientations parfois évasives avec des propositions de modélisation si nombreuses qu'il est facile de s'y perdre. Lors de nos séances d'observation et premières mises en pratique nous nous sommes vite retrouvée confrontée à notre vive volonté de « faire de l'interculturel » sans parvenir toutefois à dépasser une approche comparatiste devenue systématique jusqu'à relever de la routine pédagogique. Demander aux élèves de présenter des éléments de leur pays d'origine, dans une démarche relativiste : la fameuse « pédagogie couscous » dénoncée par M. Abdallah-Preteille (1992 ; 1999), ou proposer des supports et activités aux thématiques et problématiques culturellement transférables afin de faire émerger des universels-singuliers (Porcher, 1994) dans une démarche universaliste... Oui, mais pour quelles finalités ? Quelle opérabilité ? Comment exploiter ces pratiques afin qu'elles deviennent véritablement formatrices ? et d'ailleurs, quels seraient leurs objectifs d'enseignement ?

Face aux difficultés que nous rencontrons pour trouver notre chemin en terres interculturelles, nous avons fait le choix de nous distancier de ce premier objet de recherche, pour tenter d'entrapercevoir ce qui en constituait l'essence. Un recentrement sur la notion d'altérité, plus vaste, ou spécifique selon le point de vue duquel on se place, nous est alors apparu comme une évidence. Il s'agissait de revenir à la base philosophique et historique d'une notion, non encore instrumentalisée ou plutôt « acclimatée » par la recherche en sciences de l'éducation et les différentes « idéologies prédatrices » (Ogay & Edelmann, 2011 ; Dervin, 2022 : 21). Non que la notion d'altérité n'ait pas été amplement traitée par la recherche dans le domaine, mais elle offre une plus grande liberté conceptuelle en autorisant à déborder du cadre de la rencontre avec l'autre et interroge d'autres finalités que la seule fonctionnalité liée au vivre-ensemble.

En considérant les travaux sur la gestion de l'altérité en classe de langue et l'importance qu'a pris cette thématique dans la recherche en DDL, nous nous proposons, dans notre recherche exploratoire, par une méthodologie qualitative, d'examiner les gains professionnels et pédagogiques d'un dispositif spécifique d'enseignement des langues

mettant en œuvre le médium artistique surréaliste comme catalyseur. Il s'agit d'une recherche-action questionnant l'intérêt spécifique du matériau iconographique pour une éducation expérientielle à l'altérité autour de la problématique suivante : « Dans quelle mesure l'introduction d'œuvres iconographiques surréalistes en classe de français langue seconde dans le contexte multiculturel de la classe d'UPE2A favorise-t-elle une expérience de l'altérité et quels en sont les effets ? »

Bien que notre recherche s'inscrive dans une démarche expérimentale et que nous ne pouvons préjuger de ses résultats en raison des paramètres nécessairement variables liés au contexte, à la dynamique de classe et aux personnalités des apprenants, nous postulons néanmoins un certain nombre d'hypothèses. Tout d'abord, que la rencontre des œuvres est à même de provoquer une rencontre avec l'Autre dans toutes les dimensions que cela suppose. Qu'une telle rencontre, si elle a lieu, serait de nature à générer l'émergence de postures spécifiques, sur lesquelles nous pourrions exercer notre réflexivité afin de mieux comprendre les effets produits par une situation de mise en altérité sur le groupe d'apprenants. Nous envisageons ainsi de réfléchir aux bénéfices de cette expérience de l'altérité en classe et à leur transférabilité dans la gestion de celle réellement vécue dans un pays, une communauté, une langue, un système éducatif étrangers. Concernant la spécificité des œuvres surréalistes, nous estimons que leur apparente non-discursivité ainsi que leur fort pouvoir évocateur sont particulièrement propices à l'expression des émotions et à la prise de conscience identitaire des apprenants car leur herméneutique engage nécessairement la subjectivité. Des activités de mise en analogie et de verbalisation collective proposées autour de telles œuvres seraient ainsi de nature à bousculer le triangle didactique en générant différentes formes d'interactions, entre les apprenants et les œuvres par des médiations horizontales et verticales, mais aussi entre les apprenants eux-mêmes par la médiation des œuvres dans un apprentissage de l'intersubjectivité. Nos expériences antérieures de tels projets sortant du cadre traditionnel des apprentissages, nous encouragent à envisager cette démarche comme motivante pour les apprenants, et de nature à stimuler leur créativité et leur volonté de dépasser leurs limitations linguistiques par des formes d'expression multimodales langagières et translangagières que nous examinerons lors de la collecte des données. Enfin, nous nous inscrivons avant tout dans une conception éthique de l'altérité telle que théorisée par E. Lévinas (1961) notre dernier postulat porte donc sur la possibilité pour les apprenants de se constituer en « communauté interprétative » (Fish, 1976) et apprenante, reconnaissant le caractère absolu des altérités en présence au sein du groupe.

Dans une première partie théorique, nous adopterons une démarche transdisciplinaire pour questionner cinq grandes thématiques autour desquelles s'est articulée notre réflexion : l'image, l'expérience esthétique, l'altérité, le surréalisme et le rôle de l'enseignant. Nous interrogerons la valeur sémiotique de l'image, en particulier l'œuvre d'art, en contexte multiculturel et ses usages en DDL dans une perspective diachronique puis synchronique. Nous essaierons de comprendre en quoi l'expérience esthétique constitue un mode d'accès et de connaissance du monde par l'engagement total de l'être et définirons ainsi notre positionnement épistémologique qui s'inscrit dans la lignée de l'énaction. Nous tenterons de proposer une réflexion autour de la notion complexe d'altérité, ses évolutions épistémologiques et les enjeux qu'elle représente pour une perspective éthique de la DDL. Nous nous appliquerons ensuite à définir les caractéristiques qui font des œuvres surréalistes des matériaux de choix pour une exploitation pédagogique visant au développement de la perception et de l'expression subjective. Enfin, nous nous intéresserons à la façon dont s'articulent les notions de créativité, d'émotion et de motivation, au cœur de pédagogies nouvelles qui reconfigurent la relation apprenant-enseignant-savoir.

Dans une seconde partie théorique, nous expliciterons nos choix méthodologiques, entre recherche-action, observation participante et démarche compréhensive au regard du contexte dans lequel s'effectue notre enquête : la classe d'UPE2A du LP Théodore Monod de Noisy-le-Sec. Nous détaillerons notre dispositif ainsi que les divers modes de recueil des données que nous avons mis en place

Une troisième partie sera consacrée à l'analyse de la mise en œuvre du dispositif sur le terrain, dans une démarche réflexive. Nous verrons tout d'abord quelles réactions ont émergé de la mise en contact avec des œuvres et des pratiques pédagogiques inhabituelles à travers les verbalisations des apprenants et ce qu'elles révèlent de leurs façons de percevoir et exprimer l'altérité ressentie. Nous constaterons que ces pratiques, après avoir suscité un premier mouvement de perplexité, ont produit des effets émancipateurs puisqu'elles ont encouragé les apprenants à mettre en œuvre une variété de modes d'expression multilittératisés afin de dépasser leurs limitations premières et d'investir les images. Surtout, les activités de mises en analogie individuelles et en groupe ont conduit au déploiement de stratégies interactives permettant la construction d'un discours collectif centré sur l'expérience partagée dans une démarche véritablement interculturelle. Nous reviendrons pour finir sur les défis professionnels auxquels nous avons fait face, entre actions de médiation limitantes et facilitatrices, dans un équilibre parfois difficile à trouver.

# **PARTIE I - CADRE THÉORIQUE**

## 1.1. Enseigner par l'image, enseigner par l'art

En tant qu'enseignante prenant en charge une variété de disciplines relevant du champ des humanités, nous nous inscrivons dans le sillage de la philosophe M. Nussbaum ([2011] 2020), lorsqu'elle défend une approche éthique et sensible de l'enseignement et remet en question les impératifs de plus en plus pressants de profit immédiat des programmes. Dans le cadre d'une éducation citoyenne visant, outre l'acquisition de compétences disciplinaires, à développer les capacités démocratiques que sont l'esprit critique, la capacité à s'inscrire dans le monde et celle de faire œuvre d'empathie à l'égard d'autrui, les humanités et l'éducation artistique ont plus que jamais leur place (*ibid.* : 16). Il ne s'agit aucunement pour nous de prétendre à « former le citoyen de demain », un projet par trop ambitieux, mais plutôt de participer à notre échelle au mouvement de remise au centre des préoccupations et pratiques didactiques d'une approche socratique, plus proche des émotions, et des imaginaires permettant d'interroger les croyances et systèmes de valeur des individus et rendant possible leur émancipation. L'image, en tant qu'objet à dimensions psychologique, historique, sociologique et culturelle, et en particulier l'œuvre d'art, à la triple valence culturelle, esthétique et sensible (Borgé & Muller, 2020 : 22), offre des potentialités évidentes pour la mise en place d'un tel dispositif relevant d'une approche plurielle d'éducation à l'altérité.

### 1.1.1. Les vertus anthropologiques de l'image en contexte multiculturel

Le terme « image » recouvre des réalités très diverses : intentionnelles ou non, matérielles ou mentales, esthétiques, poétiques, fixes ou animées, uniques ou duplicables, littérales ou schématisées, analogiques ou purement visuelles... Elles sont des représentations *in absentia* d'éléments du réel et nous entourent constamment, certaines que nous produisons, d'autres que nous recevons<sup>3</sup>. Selon A. Pauzet (2005 : 141), l'image, et l'œuvre d'art tout particulièrement, engage l'interprétation de ceux qui la regardent. Elle représente à ce titre une porte d'entrée sur la culture et les représentations partagées, et a donc une forte valeur anthropologique en permettant d'« [a]ccéder à l'imaginaire d'une société à travers son art » (*ibid.*). Il n'est donc pas étonnant que l'image, à travers le croquis

---

<sup>3</sup> Krylyschin, M. « Approche(s) de l'image(s) et enseignement » [notes fournies dans le cours M1 - N8SD101-D - 2021-22]. Paris : Université Sorbonne-Nouvelle. Consultées le 25 mars 2023.

et les débuts de la photographie, ait constitué l'outil privilégié des premiers ethnographes pour rendre compte de leurs observations sur le terrain.

Nous sommes entrée dans notre cadre théorique à partir de la dyade réceptive obvie/obtus instaurée par le philosophe et sémiologue R. Barthes (1982) qui considère que l'œuvre fabrique le regard que l'on pose sur elle en conditionnant sa propre réception à des degrés divers :

Il me semble distinguer trois niveaux de sens. Un niveau informatif, ce niveau est celui de la communication. Un niveau symbolique, et ce second niveau dans son ensemble, est celui de la signification. Est-ce tout ? Non. Je lis, je reçois évident, erratique et têtue, un troisième sens, je ne sais quel est son signifié, du moins je n'arrive pas à le nommer, ce troisième niveau est celui de la signifiance. Le sens symbolique s'impose à moi par une double détermination : il est intentionnel (c'est ce qu'a voulu dire l'auteur) et il est prélevé dans une sorte de lexique général, commun, des symboles : c'est un sens qui va au-devant de moi. Je propose d'appeler ce signe complet le sens obvie. Quant à l'autre sens, le troisième, celui qui « vient en trop », comme un supplément que mon intellection ne parvient pas bien à absorber, à la fois têtue et fuyant, lisse et échappé, je propose de l'appeler le sens obtus (*ibid.*)<sup>4</sup>.

Outre la dimension physique de l'objet produit (dans ce recueil de textes, R. Barthes traite tout autant des arts graphiques et plastiques, que de la musique, du cinéma, et même des textes littéraires), il existerait ainsi un niveau symbolique renfermant l'intentionnalité de son auteur et s'appuyant sur un ensemble de conventions dont le partage crée la compréhension. Mais d'autres indices apparaissent de façon périphérique, de prime abord, difficiles d'accès qui font de chaque opération de réception d'une image un processus particulier et idiosyncrasique. Cet obtus agirait-il comme une première altercation ? quelles images mentales sont alors convoquées pour donner du sens à ce qui n'en a pas immédiatement ? et où sont-elles puisées ?

L'historien de l'art H. Belting (2004 : 18) considère également qu'« une image est plus que le produit d'une perception. Elle apparaît comme le résultat d'une symbolisation personnelle ou collective ». Il va cependant plus loin lorsqu'il propose d'envisager l'image d'un point de vue anthropologique, non plus comme un objet mais comme un concept en trois dimensions<sup>5</sup>. Il distingue ainsi en premier lieu, l'image, non comme un tout, mais

---

<sup>4</sup> Cette citation de l'auteur figure en quatrième de couverture de l'édition proposée par les éditions du Seuil en 1982.

<sup>5</sup> Non sans rappeler la tridimensionnalité du signe linguistique selon F. de Saussure ([1967] 2005).

comme un objet fugace « qui se déplac[e] dans le temps d'un médium à un autre », puis le médium (ou support visuel) qui sert à actualiser physiquement l'image, et enfin, le spectateur, aussi désigné sous le terme de « corps regardant » (*ibid.* : 15). C'est ce troisième élément qui nous intéresse tout particulièrement car pour H. Belting, une image n'existerait pleinement qu'à travers les yeux de celui qui la regarde, échappant en cela au contrôle de son producteur :

L'homme est naturellement le lieu des images. Naturellement, parce qu'il est un lieu naturel des images, une sorte d'organe vivant pour les images. En dépit de tous les dispositifs et agencements au moyen desquels nous émettons et stockons aujourd'hui des images, en dépit, également, de leur prétention à établir et à exercer des normes, il n'y a que l'homme qui soit le lieu où des images sont perçues et interprétées dans un sens vivant (donc éphémère, difficilement contrôlable, etc.) (*ibid.* : 77).

Dans cette théorie d'une trilogie perceptive, l'image, plus qu'une production humaine, apparaît alors comme une entité vivante, protéiforme et polysémique qui se développerait dans et par le regardant.

Nous appuyant sur les développements théoriques de R. Barthes et H. Belting, et sans entrer dans un questionnement d'ordre philosophique autour de la primauté de l'image ou du regardant, nous considérons néanmoins qu'il est possible d'entrevoir la variété des cadres symboliques et culturels des sujets à travers la variété des réceptions mises en œuvre. Tels les composants rendant possible le processus chimique de développement photographique, l'image constituerait le révélateur des processus cognitifs permettant de faire apparaître la multitude d'images intérieures qui habitent chaque individu. Selon A. Pauzet (2005 : 138), « [n]otre façon de regarder, la lecture que nous pouvons avoir d'une image est soumise à des modèles dont nous ignorons souvent qu'ils agissent et façonnent notre perception et notre jugement ». Les représentations picturales permettraient ainsi d'accéder à l'imaginaire collectif en mobilisant et élargissant le stock de références iconiques des apprenants, tout en permettant la comparaison, et donc la communication culturelle (*ibid.*).

Parce qu'il existe une variété virtuellement infinie d'images, et que toutes ne se prêtent pas à une utilisation didactique, nous avons centré notre recherche sur les œuvres d'art, et en particulier, les œuvres surréalistes picturales et/ou produites par des procédés photographiques, dont l'utilisation didactique nous était déjà familière. H-R. Jauss ([1972] 1978) théorise la réception comme les procédés d'appropriation d'une œuvre par son public qui ne se réduirait pas à la compréhension des intentions de l'auteur, mais se construirait en



fonction de nombreux autres facteurs, comme le contexte social, le système de valeurs du regardant, ou son horizon d'attentes créé par les œuvres antérieures. Il considère les œuvres d'art dans une perspective diachronique, comme des objets en perpétuelle reconfiguration et justifie ainsi le plaisir esthétique que peut procurer une œuvre, même isolée de son contexte historique et social de production (*ibid.*).

Pour N. Borgé et C. Muller (2020 : 20), « l'œuvre d'art, comme objet esthétique et discursif, possède autant d'interprétations que de récepteurs. [...] De ce fait, dans un dispositif d'apprentissage plurilingue et pluriculturel, c'est un objet d'échange, non seulement sur le plan langagier et discursif, mais également sur le plan culturel, interculturel et symbolique, qui renvoie à des expériences singulières et individuelles ». Selon L. de Serres (2010 : 2) également, les œuvres picturales en permettant de « s'éloigner de lieux propices à des jugements ethnocentriques », sont des outils dont l'enseignement/apprentissage des langues peut se saisir pour « développer une conscientisation culturelle » au sein des groupes d'apprenants, les « amener [...] à devenir des observateurs et des penseurs avertis », « les confronter à d'autres cultures sans sortir de la classe », et « développer chez eux des stratégies de lecture de l'image à teneur culturelle ». Ainsi, l'utilisation de l'œuvre d'art en contexte multiculturel présenterait comme vertu de faire expérimenter aux apprenants en interaction, l'absence de valeurs culturelles absolues et de mettre en évidence l'importance de leur propre subjectivité et univers référentiel dans leurs processus interprétatifs.

### 1.1.2. L'œuvre d'art en didactique des langues : du support iconique à l'objet sémiotique et esthétique

Un passage en revue en diachronie de l'utilisation de l'œuvre d'art<sup>6</sup> en DDL nous fait isoler trois grands mouvements précédés d'une préfiguration dans les usages et théories didactiques entourant ce support d'apprentissage.

Le XVII<sup>e</sup> siècle constitue pour nous cette préfiguration qui marque l'introduction de l'image dans les pratiques didactiques lorsque le pédagogue morave Comenius l'intègre à ses méthodes d'apprentissage. Dans son imagier pour l'apprentissage du latin : *Orbis Sensualium Pictus* à la traduction évocatrice « Images du monde sensible », il souligne l'importance de la perception sensorielle des apprenants dans les processus de mémorisation (Borgé & Muller, 2020 : 34). C'est le début des lexiques imagés. Mais c'est l'essor de la

---

<sup>6</sup> Il nous importe de préciser que dans cette partie de notre développement, nous alternerons les termes « image » et « œuvre d'art » en considérant que les qualités que nous choisissons de prêter à la première s'appliquent également à la seconde par synecdoque.

méthode structuro-globale audio-visuelle (désormais SGAV) dans les années 1950 qui signe véritablement la pénétration de l'image comme support dans les méthodologies d'enseignement des langues et entraîne une réflexion de l'ensemble de la communauté didactique sur ses usages et bénéfices. Avec son manuel emblématique *Voix et Images de France* (1958), le Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (Crédif) systématise le recours à l'image, couplée à des supports audios. Durant ce premier mouvement, l'image est pourvue d'une valeur illustrative et principalement exploitée pour sa dimension iconique. Elle facilite l'accès au sens et sert de support de production orale ou écrite dans des exercices de systématisation. Après un certain recul de l'usage de l'image, tombée en désuétude suite aux excès de la méthode SGAV (Muller, 2014 : 122), on observe un second mouvement dans les années 1970-80 porté par des didacticiens comme C. de Margerie ou F. Yaiche et des institutions comme le Bureau d'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger (BELC) chargé de la formation des enseignants et donc de la diffusion des pratiques nouvelles. L'image prend alors fonction de catalyseur de la verbalisation dans une visée principalement communicative. Autre nouveauté : elle commence à être exploitée pour autre chose que sa dimension purement iconique. Sa non-discursivité est ainsi mise au service d'activités de réception faisant appel à la créativité des apprenants. Néanmoins, ces activités ont toujours pour base fondatrice un objectif linguistique et visent à l'acquisition de formes langagières (grammaticales, lexicales...) explicitées par l'enseignant (Borgé & Muller, 2020 : 38). La publication du CECRL, contextualisée dans un monde globalisé où dominant des valeurs humanistes et un imaginaire démocratique, s'inscrit dans un mouvement de valorisation des plurilinguismes. Le cadre et ses textes complémentaires font référence à des usages variés de l'image qui peut être simple aide visuelle, support d'apprentissage ou de compréhension, mais également représentation de soi ou des autres, au sens de « stéréotype »<sup>7</sup>. Avec le développement des approches plurielles, les pratiques expérientielles et les objectifs interculturels gagnent en importance et la valeur anthropologique de l'image est alors exploitée au travers d'activités communicatives et interculturelles faisant appel à ses dimensions sémiotique et esthétique, parfois détachées des objectifs linguistiques. C'est un troisième mouvement qui se profile, au cours duquel les dimensions artistiques et esthétiques du support iconographique occupent une place de plus en plus importante dans les textes institutionnels (Borgé &

---

<sup>7</sup> Krylyschin, M. « Approche(s) de l'image(s) et enseignement » [notes fournies dans le cours M1 - N8SD101-D - 2021-22]. Paris : Université Sorbonne-Nouvelle. Consultées le 25 mars 2023.

Muller, 2020 : 51). Surtout, comme nous allons le constater, l'art est mis au centre de dispositifs pédagogiques de plus en plus nombreux qui permettent d'entrevoir de nouvelles façons d'enseigner et de nouveaux objectifs d'enseignement.

### 1.1.3. L'œuvre d'art comme catalyseur de l'expression individuelle identitaire et des interactions collectives dans une perspective interculturelle : préconisations et pratiques

N. Borgé et C. Muller (2020 : 21-22) questionnent le rôle de « support didactique » accordé à l'œuvre d'art en refusant d'emblée une approche dualiste opposant l'acquisition de connaissances et compétences culturelles<sup>8</sup> et artistiques à une instrumentalisation des œuvres au profit de la production langagière. Elles défendent une approche ouverte visant à : « développer une attitude sensible et critique face à l'objet artistique, en interrogeant à la fois les signes culturels, les significations qu'il reflète [...] et également ce qu'il suscite chez les récepteurs dans des dispositifs d'apprentissage » (*ibid.*). On retrouve pourtant cette dualité dans le traitement réservé aux œuvres d'art dans les textes institutionnels et manuels scolaires qui témoignent d'un équilibre encore instable entre aspirations et discours officiels. C. Muller (2014 : 122) souligne également que la majorité des manuels de langues « continuent de sous-exploiter les supports visuels ». Des réticences que l'on retrouve également dans les pratiques évaluatives (*ibid.*). Nous verrons que c'est finalement dans les pratiques enseignantes que cette vision d'une éducation « avec » l'art<sup>9</sup> trouve son actualisation la plus effective.

Peu mentionnés dans le CECRL, les arts sont ainsi principalement mentionnés dans une visée communicative, bien que leur intérêt pour une éducation interculturelle soit déjà souligné. Dans le *Livre blanc sur le dialogue interculturel* (Conseil de l'Europe, 2008 : 7) dont les objectifs sont de « promouvoir un dialogue interculturel renforcé dans et entre les sociétés européennes, ainsi qu'un dialogue entre l'Europe et ses voisins », sont exposées les orientations des gouvernements et donc des politiques linguistiques pour une citoyenneté européenne reposant sur une compétence à communiquer au-delà des frontières linguistiques et culturelles (Lüdi, 1994). Le texte donne à voir le développement de la place des arts dans les nouvelles modalités d'éducation interculturelle qui dépasse une visée purement linguistique. Les activités artistiques sont présentées comme des espaces de dialogues

---

<sup>8</sup> Au sens de culture générale

<sup>9</sup> Qui représenterait une voie médiane à la distinction établie par M. Fleming (2012) et reprise par N. Borgé et C. Muller (2020 : 20) entre « *learning through art* » et « *learning in art* ».

interculturels dans lesquels s'expriment les créativité individuelles et s'exercent des médiations permettant de développer des compétences liées au vivre ensemble :

Les activités culturelles favorisent la découverte d'expressions culturelles diverses et contribuent ainsi à la tolérance, à la compréhension mutuelle et au respect. La créativité culturelle peut largement favoriser le respect de l'altérité. Les arts sont aussi un terrain de contradiction et de confrontation symbolique, permettant l'expression individuelle, un lieu d'autoréflexion critique et de médiation. Ils traversent naturellement les frontières, établissent des connexions et parlent directement aux émotions des personnes. Les citoyens créatifs qui sont engagés dans des activités culturelles créent de nouveaux espaces et de nouvelles possibilités de dialogue (Conseil de l'Europe, 2008 : 36).

Est ici illustré le lien entre politiques linguistiques et politiques éducatives et le rôle joué en ce sens par le Conseil de l'Europe (COE). La configuration idéologique actuelle de la DDL « affiche une ouverture claire sur la pluralité (plurilinguisme et pluriculturalité) » (Spaëth, 2014a : 2) et l'éducation aux langues prouve qu'elle ne peut plus se passer d'une éducation à l'altérité. L'éducation artistique est l'une des approches permettant de développer ces savoirs d'ordre général qui font pleinement partie du capital économique et social associé à la valeur des langues (*ibid.*). Néanmoins, on ne trouve pas d'évolution notable de la place accordée à l'œuvre d'art en tant que support dans le volume complémentaire du Cadre, pourtant publié en 2018, preuve d'un manque d'actualisation des aspirations idéologiques institutionnelles dans les recommandations concrètes.

Notre formation initiale d'enseignante de LHG imprègne fortement nos réflexions et pratiques de néo-enseignante de langues. De plus, notre recherche prend place dans le système scolaire français, au sein du dispositif UPE2A du lycée professionnel dans lequel nous enseignons ces disciplines. Il nous semble donc important d'examiner les préconisations institutionnelles dont elles font l'objet concernant l'usage didactique des œuvres d'art.

Dans le cadre du « socle commun de connaissances, de compétences et de culture », l'arrêté du 1er juillet 2015 prévoit que le parcours d'éducation artistique et culturel (PEAC) « vise l'acquisition et l'appropriation par chacun d'une culture artistique ». « Il se fonde sur trois champs d'action indissociables qui constituent ses trois piliers : des rencontres avec des artistes et des œuvres ; des pratiques individuelles et collectives dans différents domaines artistiques et des connaissances qui permettent l'acquisition de repères culturels ainsi que le développement de la faculté de juger et de l'esprit critique » (Bulletin officiel n°28 du 9 juillet 2015). On retrouve dans le texte la distinction de M. Flemming (2012) entre « une

*éducation à l'art* qui vise l'acquisition par l'élève d'une véritable culture artistique, riche, diversifiée, équilibrée » reposant sur « la fréquentation des œuvres et du patrimoine, le développement de la créativité et des pratiques artistiques ainsi que sur la connaissance du patrimoine culturel et de la création contemporaine » et « une *éducation par l'art*, qui permet une formation de la personne et du citoyen » nécessitant « le développement de la sensibilité, de la créativité, des capacités d'expression et de la faculté de juger » (Bulletin officiel n°28 du 9 juillet 2015). Le PEAC s'accompagne d'une charte en dix principes rappelant les fondements de l'éducation artistique et culturelle<sup>10</sup> et vient renforcer les mesures prises par la circulaire du 29-4-2008 (Bulletin officiel n° 19 du 8 mai 2008) et l'article 10 de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 (Journal officiel de la République française n° 0157 du 09 juillet 2013). Ces textes dessinaient déjà les modalités d'une éducation artistique et culturelle sous la forme d'« un parcours pour tous les élèves tout au long de leur scolarité », « mis en œuvre localement » et auquel « des acteurs du monde culturel et artistique et du monde associatif peuvent [...] être associés » (Bulletin officiel n° 19 du 9 mai 2013). Mise en œuvre de l'école élémentaire jusqu'au lycée, l'éducation artistique et culturelle prend notamment la forme d'un enseignement transdisciplinaire à l'histoire des arts inclus dans les programmes de diverses disciplines comme l'histoire, dont il est prévu pour représenter un quart des contenus au collège (Bulletin officiel n° 19 du 8 mai 2008). En LP, les programmes de français mentionnent systématiquement des pistes de traitement des objets d'étude sous l'angle de l'éducation artistique et culturelle. Le programme de la classe de Seconde (Bulletin officiel spécial n°5 du 11 avril 2019) spécifie ainsi que : « (l)'enseignement du français ne peut aujourd'hui se limiter à l'étude de l'écrit. Les mots ne cessent en effet de se lier aux images, aux musiques et au monde de l'information : c'est pourquoi cet enseignement favorise la rencontre des arts ». L'approche expérientielle est particulièrement mise en avant dans les textes, et les projets valorisés au travers de rencontres avec des artistes ou de visites d'institutions culturelles, mais également via des dispositifs comme le désormais incontournable « Lycéens et apprentis au cinéma » qui prévoit sur une année, un parcours de visionnage d'œuvres cinématographiques patrimoniales et contemporaines enrichi d'une préparation et d'une exploitation en classe autour de la projection en salle.

---

<sup>10</sup> Voir la « Charte pour l'éducation artistique et culturelle » en annexe n°2 p. 116.

En DDL, les démarches sensibles et expérientielles autour des œuvres d'art représentent aujourd'hui un domaine bien plus fécond dans le champ des pratiques et de la recherche scientifique que dans les textes officiels. En témoignent les nombreuses recherches actions qui essaient autour de toutes les formes artistiques et donnent lieu à des publications riches en enseignement sur ces formes de pédagogies « nouvelles ». Citons par exemple celles de N. Borgé (2018) sur les médiations langagières et interculturelles de l'œuvre d'art plastique et chorégraphique, de C. Muller (2009) sur les négociations entre apprenants autour d'un dispositif présentant des œuvres photographiques, ou encore, l'article de F. Armand, M-P. Lory et C. Rousseau (2013) mettant en œuvre des ateliers plurilingues d'expression théâtrale en classe d'accueil. Le projet de médiation-production « Les Langues Comme Objets Migrateurs » expérimenté à Marseille entre 2020 et 2022 constitue également un parfait exemple de ces démarches spirales fertiles grâce à la mise en synergie de partenaires divers issus du milieu universitaire, scolaire et du monde de l'art dans une démarche multimodale et trans-langagière visant à construire et développer les liens entre l'art et les langues. Il convient de relever que les dispositifs UPE2A (anciennement Classe d'accueil) semblent représenter des terrains de choix pour la mise en œuvre de dispositifs artistiques dans une perspective interculturelle en raison du côtoiement des langues et cultures qui font leur spécificité.

Nous souhaitons clore ce chapitre en précisant que notre intérêt pour les démarches autour des œuvres d'art s'est trouvé conforté par les enseignements dont nous avons bénéficié à la Sorbonne Nouvelle durant notre cursus de Master. Les UE de Master 1 « Approche(s) de l'image(s) » et de Master 2 « Approche biographique et création multimodale » et « Médiation didactique en situation plurilingue », respectivement assurées par Mesdames M. Krylyschin et M. Molinié, sont venues légitimer à nos yeux ce champ en pleine expansion de la didactique des langues, ont enrichi nos connaissances théoriques et nous ont encouragée à poursuivre notre réflexion en ce sens. Nous ne pouvons que souhaiter que cette ouverture théorique et pratique de la formation des futurs enseignants se poursuive.

## **1.2. L'art comme expérience, l'expérience comme apprentissage**

Le plaisir esthétique que nous éprouvons devant une œuvre d'art, ou au contraire, l'indifférence ou le rejet que nous pouvons ressentir face à elle dépendent de notre capacité à percevoir les couleurs, les traits, les formes qui la composent. Pour J-M Schaeffer (1987 :

93) cité par N. Borgé et C. Muller (2020 : 57), il existe une « « mémoire perceptive » du récepteur » et « [n]os représentations de la réalité (externe et interne) sont des images mentales permanentes et sont le résultat *d'une transformation de ce qui a été perçu* ». La perception n'est donc pas un simple processus physique mettant en jeu l'action de nos organes sensoriels. Elle est une démarche cognitive incarnée dans une corporéité qui nous relie au monde et aux autres, et fait de chaque sujet un « être au monde » (Merleau-Ponty, [1945] 1976). Appliqué à l'enseignement/apprentissage des langues, cela signifie que les supports proposés en classe feront l'objet d'autant d'interprétations phénoménologiques qu'il y a d'apprenants. Pour la neuropédagogue H. Trocmé-Fabre ([1996] 2022 : 54), « [l]a première étape du savoir-apprendre est l'aptitude à utiliser notre sensorialité, nos yeux, nos oreilles, notre corps tout entier (notre « corps esprit ») pour nous relier au monde ». Cette corporéité représente selon nous le premier pas vers un apprentissage expérientiel du monde, incarné dans chaque sujet et au fondement de ses perpétuels reconditionnement perceptifs. Nous nous proposons d'interroger ces processus d'apprentissage à l'aune de leur rapport à l'art.

### 1.2.1. Perception, action, éaction

L'*Encyclopædia Universalis* (Bartolomeo, *Encyclopædia Universalis* en ligne, s. d.) définit le terme « perception » (du latin *percipio*, « saisir ») comme « ces capacités de reconnaître les personnes, les objets, les couleurs, les odeurs, les bruits et les sons de notre environnement, c'est-à-dire de mettre en relation notre expérience présente de l'environnement avec les expériences passées stockées en mémoire ». Selon les recherches en neurosciences, le cycle perception-action serait à la base des processus d'apprentissage humain. Le cerveau testerait ainsi continuellement des hypothèses sur le fonctionnement de son environnement à partir de ses expériences passées pour mettre en place des stratégies d'action. Grâce au *feedback* des résultats de ces actions, il renforcerait ses schémas existants et reconfigurerait sa connaissance du monde afin d'adapter ses hypothèses à venir. Cette théorie psychologique est aujourd'hui au cœur de nombreux travaux portant sur les sciences du mouvement humain, ou sur les intelligences artificielles, mais également dans la recherche en sciences de l'éducation. Elle s'appuie sur les travaux du psychologue J. Gibson (1979) qui y théorise le concept d'« *affordance* » (potentialité en français), soit les possibilités d'action offertes par un environnement à son sujet sur lequel nous reviendrons plus tard.

Dans le contexte de la classe de langue, cette incursion par les théories de la perception émotionnelle et sensorielle pour traiter de la place et du rôle de l'art dans les enseignements prend tout son sens. Elle permet de comprendre le paradigme énatif qui a pénétré le champ de la DDL et est venu grandement enrichir notre réflexion théorique, jusqu'à redéfinir les modalités de conception de notre recherche et de ses résultats. Pour F. Varela ([1988] 1989 ; 1993), à l'origine de cette pensée, le langage préside à la cognition, et notre capacité à l'abstraction - donc à la réflexion, est en lien avec notre motricité et nos perceptions émotionnelles et sensorielles. Comme nous l'avons vu plus haut, c'est le postulat selon lequel nos sens, par le biais de notre perception, guident nos actions dans un processus adaptatif. Mais pour F. Varela (1993), trois éléments sont indissociables et fonctionnent en interdépendance dans ces processus cognitifs : le corps, l'environnement dans lequel il se situe et les dynamiques de connectivité entre les différentes régions du cerveau. Il s'agit donc d'une « cognition incarnée » (*embodied cognition*) pour laquelle il propose le terme d'« éaction » :

Nous proposons le terme d'éaction [de l'anglais *to enact* : susciter, faire advenir, faire émerger], dans le but de souligner la conviction croissante selon laquelle la cognition, loin d'être la représentation d'un monde prédonné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde (*ibid.* : 35).

Ainsi, il ne s'agit pas seulement d'une boucle mécanique action-perception-action, mais d'une action conjointe action-perception grâce à laquelle l'individu génère autour de lui le monde qu'il habite à mesure qu'il s'y adapte par un processus de co-construction que F. Varela (Maturana et Varela, 1987), s'inspirant des sciences naturelles, nomme l'« autopoïèse ». En biologie, ce terme désigne la propriété d'un système à se produire lui-même, continuellement et en interaction avec son environnement. Les formes plus complexes de la cognition et des comportements humains, la compréhension du monde, « émerge » donc d'apprentissages spécifiques et des interactions environnementales et sociales grâce à une corporéité qui permet d'en faire l'expérience (Hilton, 2017 : 3-4).

E. Couchot (2013) explique en quoi l'acte d'admirer une œuvre n'est pas seulement une action passive de la vision, mais un engagement de tous les sens :



Regarder un tableau, c'est déclencher un enchaînement d'actions (balayer la surface des yeux, aller et venir pour choisir le meilleur point de vue, le meilleur éclairage, s'isoler de l'environnement visuel et sonore pour se concentrer), c'est solliciter non seulement la vue mais le sens du mouvement ou « kinesthésie », ce sixième sens qui fait coopérer entre eux les autres sens (*ibid.* : 28-29).

Il évoque notamment Merleau-Ponty ([1945] 1976 : 242) et ses travaux sur les effets produits par les couleurs sur les mouvements des spectateurs, pour décrire les « résonances corporelles » suscitées par la perception des œuvres d'art tout en insistant sur le fait que ces résonances ne se limitent pas au seul domaine sensorimoteur (Couchot, 2013 : 29). S. Eschenauer (2014, 2017) propose ainsi le terme « incorporé » pour *embodied*, en lieu et place de sa traduction usuelle « incarné » qui, selon elle, peut porter à confusion en renvoyant la cognition à son aspect charnel plus qu'au corps dans son ensemble. Le vocable « incorporé » établit selon elle un lien plus explicite entre les parties corporelles externes visibles [et] tout le système nerveux, centre des émotions, qui est relié au cerveau et est à la base de la perception sensorimotrice » (2014 : 4).

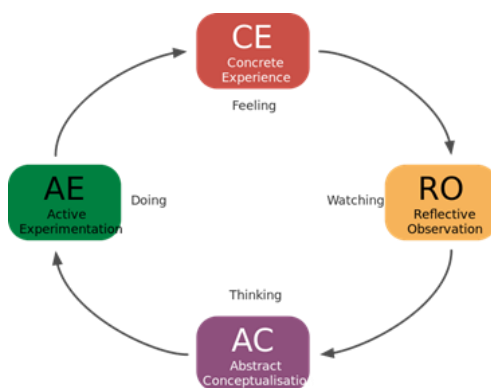
Partant de ce même postulat, nous considérons que les émotions et en particulier l'empathie font partie intégrante des processus cognitifs à l'œuvre dans la réception artistique, mais également dans la communication interindividuelle (Jeannerod, 2002 : 45), et qu'elles doivent être à ce titre envisagées comme des éléments essentiels d'une approche expérientielle d'éducation à l'altérité.

### 1.2.2. L'expérience esthétique et l'empathie aux sources de nouvelles formes d'apprentissage

J. Chevrier et B. Charbonneau (2000) définissent l'apprentissage expérientiel comme la transformation de l'expérience vécue en savoir personnel. Reprenant J.-S. Coleman (1976), ils considèrent que « [l]'apprenant, au lieu de chercher à comprendre et à assimiler une information verbale ou écrite, doit pouvoir donner un sens à ce qu'il a vécu et construire des connaissances qui lui sont utiles » (Chevrier et Charbonneau, 2000 : 287).

Le cycle d'apprentissage de D.-A. Kolb (1984) constitue l'un des modèles les plus fameux d'apprentissage expérientiel et instaure une base théorique des méthodes interactives de formation. Il implique une double relation savoir-expérience où le savoir se construit puis se vérifie lors des expériences vécues. S'inscrivant dans le sillage théorique des psychologues et pédagogues J. Dewey et J. Piaget, D.-A. Kolb (*ibid.*) élabore un modèle en quatre phases : l'expérience concrète qui plonge l'apprenant dans la réalisation de la tâche de façon intuitive et durant laquelle il ne réfléchit pas sur son action ; la phase d'observation

réfléchi qui représente un retour réflexif sur la tâche et permet de donner un sens à ses actions ; la phase de conceptualisation abstraite, temps d'interprétation et d'élaboration de concepts pouvant être généralisés à d'autres situations ; enfin, la phase d'expérimentation active durant laquelle il peut réinvestir ces savoirs nouvellement acquis lors de différentes expériences. Il s'agit d'un processus récursif « qui constitue une manière particulière d'entrer en relation épistémique avec son expérience et les connaissances que l'on construit » (Kolb, 1984 cité par Chevrier et Charbonneau, 2000 : 291).



*Figure 1 : Schéma du cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb. Izhaki, (2013), The four steps in Kolb cycle. From Experiential Learning Theories by David Kolb. In OmniGraffle (libre de droits)*

On retrouve cette dimension expérientielle dans les préconisations concernant les savoirs apprendre par le CECRL (2001 : 17) qui considère que c'est « au travers de la diversité des expériences d'apprentissage, dès lors que celles-ci ne sont ni cloisonnées entre elles ni strictement répétitives, [que l'apprenant] enrichit ses capacités à apprendre ». Ces composantes des compétences générales y sont notamment définies comme « « savoir/être disposé à découvrir l'autre », que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles » (*ibid.*). L'utilisation du terme « disposé » nous semble ici particulièrement intéressant puisqu'il renvoie à une attitude générale, ou à un ensemble de postures que déploierait l'apprenant lors du contact altéritaire, et qui pourraient être enrichies par des expériences d'apprentissage variées et « décloisonnées », empruntant comme on peut le deviner les voies des pédagogies nouvelles.

Dans une forme de pédagogie qu'elles nomment « énactive-performative », J. Aden et S. Eschenauer (2020 : 178) soulignent deux aspects qu'elles jugent fondamentaux des interactions plurilingues : les mécanismes d'empathie et l'expérience esthétique. C'est cette dernière qui permet « d'ancrer les savoirs abstraits dans une connaissance sensible et

incorporée du monde » (Aden, 2008 : 11). Pour comprendre leur propos, il est nécessaire de revenir au concept fondateur d'expérience esthétique théorisé par J. Dewey ([1934] 2010).

Ce dernier considère que toute expérience, même la plus banale, est une forme d'apprentissage en cela qu'elle participe à conditionner les expériences futures et donc, à façonner notre rapport au monde. Ce qu'il nomme « expérience esthétique » n'est pas à considérer comme une expérience artistique à proprement parler, mais comme une faculté humaine d'éprouver du plaisir esthétique même dans les situations les plus courantes :

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 (Dewey, 2010 [1934] : 32).

L'art peut bien sûr déclencher le plaisir esthétique, mais il n'en possède pas le monopole. Il en est plutôt l'un des vecteurs. Pour J. Dewey (*ibid.* : 87), il existe « une qualité esthétique dans l'action morale ». Ainsi, l'expérience esthétique constitue une éducation morale et éthique permettant d'émanciper, voire de réconcilier les hommes autour d'expériences sensibles partagées, créatrices d'un espace de dialogue avec soi et avec les autres. Selon E. Couchot (2013 : 30), la clé de voûte de cet édifice est à chercher du côté des émotions, et en particulier, de l'empathie qu'il définit comme « un état mental et corporel qui [...] simule la subjectivité d'autrui, en d'autres termes, c'est la capacité à se mettre à la place des autres ». Il ajoute que cet état mental est « très riche en résonances sensorimotrices et émotionnelles et intervient largement dans la réception esthétique » (*ibid.*).

Pour en revenir à l'approche mise en œuvre par J. Aden et S. Eschenauer (2020), elle s'inscrit dans le sillage de J. Dewey en développant le concept original de « translangageance » que S. Eschenauer (2014) théorise comme suit :

Cette notion décrit un processus complexe (Morin, 1995) d'émergence d'un langage commun dans un groupe. Elle désigne l'ensemble des stratégies évolutives et « liquides » (Bauman, 2000) de la médiation (émotionnelle, corporelle, linguistique et culturelle) en tant que pratique plurilingue, des comportements, attitudes et mécanismes de relation à soi et aux autres (Eschenauer, 2014 : 1).

La translangageance repose sur des mécanismes de l'empathie (kinesthésique, émotionnelle et cognitive), engage toutes les formes de langage (corporel, esthétique, culturel, linguistique) et peut être activée dans le cadre d'un apprentissage expérientiel centré sur l'esthétique.

Dans un contexte idéal, un dispositif ainsi constitué serait en mesure de favoriser la communication interindividuelle, en stimulant l'éclosion d'une perception collective, enrichie des perceptions individuelles de chacun des membres de la communauté. Cette perception collective enrichirait elle-même les perceptions individuelles de la réalité des élèves, formant ainsi un cercle vertueux « en transformant le perçu en notion et catégorie de la pensée » (La Rocca, 2007 : 33). Encore faut-il qu'une telle rencontre puisse se produire...

### 1.2.3. Organiser la rencontre

Pour commencer, nous considérons que la rencontre est événement, au sens phénoménologique du terme. Elle n'est pas simplement un fait positif et objectif qui se produit dans le cadre d'une conjoncture donnée, en présence de sujets donnés, mais bien une force signifiante et agissante qui, par son surgissement même, modifie son contexte, crée une conjoncture nouvelle et opère des transformations chez les sujets en présence.

Bien que nos vies se déroulent autour d'un entrelacs de rencontres, la philosophie a peu pensé cette thématique, comme le souligne le philosophe F. Jullien<sup>11</sup>. Lui-même distingue trois aspects constitutifs de la rencontre. Tout d'abord, son imprévisibilité : même lorsqu'elle est planifiée, elle demeure hasardeuse car elle ouvre à l'indéterminé, à un avenir qui n'est plus maîtrisé. En cela, elle constitue une forme de dérangement du sujet qui peut le bousculer jusque dans les fondements de son identité. La rencontre est également un face à face. Elle s'oppose à l'évitement et met en contact des présences dans une actualité temporelle. Enfin, la rencontre implique un affrontement, elle peut être inconfortable, voire dangereuse car elle relève du choc (*ibid.* : 3min50s). Ainsi, la rencontre produit un « désarmement » des sujets qui se rencontrent. F. Jullien souligne également que la relation n'est pas l'aboutissement de la rencontre car elle sous-entendrait une modification des sujets, à savoir : une aliénation, une intégration voire, une assimilation de l'autre symbolisant sa perte (*ibid.* : 16m10s). La pensée éthique nous fournit ici des clés pour réfléchir les contradictions qui sous-tendent la rencontre. En effet, selon F. Jullien (*ibid.* : 1h20m20s), elle relève d'une posture éthique car suppose une disposition à l'ouverture qui implique un choix et ne peut se réaliser que si se produit conjointement un « surgissement de l'Autre ».

---

<sup>11</sup> JULLIEN, F. (2018, 7 juin) : Rencontrer. Cours méthodiques et populaires de philosophie [Conférence], Paris : Bibliothèque Nationale de France. En ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=ElolgRw8IWU>, consulté le 16/03/2023 [Notre transcription].

Dans le cadre d'une éducation à l'altérité médiée par l'œuvre d'art, les rencontres attendues sont multiples. La rencontre des œuvres, mais également du camarade, de l'enseignant, voire de l'autre soi, sont des éléments distincts, qui sont susceptibles d'advenir de façon simultanée, ou, comme nous le supposons, par effet d'entraînement. Dans tous les cas, elles sont conditionnées par le cadre dans lequel elles s'effectuent.

Nous avons précédemment mentionné que l'expérience esthétique au sens de J. Dewey ([1934] 2010) n'entendait pas spécifiquement une expérience de nature artistique. Il précise en effet que le sujet peut rester hermétique à l'œuvre. C'est son engagement dans l'activité, les interactions qu'il est en mesure de nouer avec son environnement perçu, qui conditionnent la survenue d'une expérience au sens d'événement transformateur. Cette réflexion nous renvoie au concept d'« *affordance* » théorisé par Gibson (1979). Ce dernier la définit comme le fruit d'une relation écologique entre le sujet et son environnement. Elle est inhérente à ce dernier, mais également contextuelle puisque dépendante des possibilités d'interaction du sujet. Ce concept nous invite à réfléchir aux potentialités offertes par les œuvres d'art en contexte pédagogique. Selon N. Borgé et C. Muller (2020 : 58-59), « [l]'œuvre d'art serait « une invite » pour être regardée, à condition qu'elle puisse être regardée dans les conditions optimales. [...] Si l'apprenant n'est pas placé dans des conditions optimales, il ne percevra pas bien l'œuvre ». Les autrices rappellent ainsi les obstacles qui peuvent se dresser entre le sujet et l'œuvre et entraver ce « surgissement de l'autre » (Jullien, 2018). Elles soulignent que l'art, en tant que construction sociale et anthropologique peut être perçu comme élitiste par les apprenants, et représenter pour eux un horizon inatteignable (Borgé & Muller, 2020 : 58-59). Les œuvres patrimoniales, elles, par leur omniprésence dans l'univers iconique peuvent être perçues comme impossibles à subjectiver car déjà pourvues d'un consensus interprétatif apparaissant comme immuable.

Par le choix des œuvres, mais également par la capacité à instaurer un espace sécurisant et propice à l'expression de la subjectivité, c'est à l'enseignant qu'incombe la responsabilité de créer les conditions d'une rencontre. Plus qu'un maïeuticien comme nous le considérons au départ de notre étude, il nous apparaît désormais comme un architecte dont le travail de conception et de construction serait perpétuel.

### **1.3. L'altérité en question**

Notion transdisciplinaire issue de la philosophie, l'altérité concerne autant la morale

et le droit, que l'ensemble des sciences de l'homme et de la société. Elle est une problématique centrale dans nos sociétés globalisées où le contact avec l'« étrangeté » (Abdallah-Preteille, 1997 : 123) de l'autre fait désormais partie du quotidien. La mondialisation et l'accélération des processus de migration qui en découlent rendent nécessaire la gestion de la multiculturalité, également désignée sous la dénomination « diversité culturelle » dans l'article 1 de la *Déclaration universelle sur la diversité culturelle* de l'UNESCO et dont il semble opportun de présenter une définition à ce point :

[Elle] renvoie à la multiplicité des formes par lesquelles les cultures des groupes et des sociétés trouvent leur expression. Ces expressions se transmettent au sein des groupes et des sociétés et entre eux. [Elle] se manifeste non seulement dans les formes variées à travers lesquelles le patrimoine culturel de l'humanité est exprimé, enrichi et transmis grâce à la variété des expressions culturelles, mais aussi à travers divers modes de création artistique, de production, de diffusion, de distribution et de jouissance des expressions culturelles, quels que soient les moyens et les technologies utilisés (UNESCO, 2011).

Il est donc tout naturel que l'altérité soit un terrain particulièrement fécond dans le champ des sciences de l'éducation, notamment avec les questions liées à l'accueil des enfants migrants à l'école. La réflexion autour de cette notion répond donc à des impératifs sociétaux. Cependant, de nombreux auteurs expriment aujourd'hui leur crainte des risques de morcellement, réduction et/ou instrumentalisation qui la guettent, du fait des enjeux qu'elle représente pour la recherche. Ils interrogent sa prolifération, la pertinence de son institutionnalisation, par exemple sous la dénomination d'interculturalité dans le CECRL, ou encore, ses visées opérationnelles en didactique, souvent plus pragmatiques qu'éthiques.

### 1.3.1. Une notion aux mille et un visages

La notion philosophique d'altérité s'inscrit généralement dans une historicité officielle et principalement occidentalocentrée remontant aux philosophes grecs et se développant autour de trois grands mouvements théoriques comme autant de grandes orientations sociétales. Le premier, au XVI<sup>e</sup> siècle, accompagne les voyages d'exploration vers le continent américain et résulte de la mise en contact avec ce « nouveau monde ». Il trouve ses premiers éléments de théorisation dans l'essai *Des Cannibales* de Montaigne (1580). Le second, au XVIII<sup>e</sup> siècle trouve sa source dans la pensée des philosophes des Lumières sur l'individu, guide leurs positions en faveur de la tolérance et leurs premières

réflexions sur la figure de l'Autre comme un autre soi<sup>12</sup>. Enfin, le troisième, entre la fin du XIX<sup>e</sup> et le début du XX<sup>e</sup> siècle, suit l'essor du positivisme et des sciences humaines ainsi que les entreprises coloniales des puissances européennes dans un siècle qui restera marqué par des guerres meurtrières. Ce n'est qu'à partir de la moitié du XX<sup>e</sup> siècle avec les travaux fondateurs de C. Lévi-Strauss (1952), que l'anthropologie s'ouvre à la complexité des « autres », commence à poser sérieusement la question du décentrement de la culture occidentale et imagine différents centres de civilisation (Vulbeau, 2016 : 58). Corollairement à cette histoire, l'acception « officielle » de la notion d'altérité se précise en s'opposant classiquement à celle d'identité dans une co-construction notionnelle dialectique. Comme nous l'avons vu précédemment, cette première acception de la notion tend à la définir dans la relation à l'autre, par différenciation d'avec un « Même », c'est à dire soi, en premier lieu. Elle ne serait pas essentielle à celui qui en est qualifié, mais relèverait d'une assignation par un sujet à un objet ou un autre sujet. En cela, elle participerait de l'émergence identitaire en fournissant au sujet un miroir de lui-même.

L'ensemble des auteurs contemporains étudiés pour cette exploration théorique s'accorde pour remettre en cause cette acception jugée réductrice par son point de vue et sa logique bivalente. Pour D. Jodelet (2005), elle est abordée de façon incomplète en raison des perspectives de traitement de ce transfert, toujours univoques, négligeant la réciprocité qui lui est pourtant constitutive. L'autrice insiste également sur la relativité de la notion en distinguant une altérité « du dehors » qui naîtrait de la distance spatiale et sociale et se rencontrerait avec l'« autre », l'« étranger » ; et une altérité « du dedans » qui désignerait les rapports de différences au sein d'un même ensemble social ou culturel avec « autrui » (*ibid.* : 31). L'altérité, construite dans le rapport social, serait ainsi variable et graduelle en fonction du degré de différence ressenti ou spéculé. Nous lui postulons également un degré de variation supplémentaire, liée à la gamme des altérités en présence, se relativisant entre elles. A. Vulbeau (2006) pour sa part distingue trois processus graduels qui résultent de la mise en interaction entre identité et altérité : d'une part « l'aliénation », signant la perte de l'identité, puis « l'alternation » qui conduit vers sa reconfiguration totale et enfin celui d'« altération », soit la naissance de synthèses originales ou « métissages » (*ibid.* : 61-62). M. Briançon (2012 ; 2013 ; 2015), enfin, fait le choix radical de reculer sa focale pour proposer

---

<sup>12</sup> On pensera notamment au roman épistolaire les *Lettres persanes* (Montesquieu, 1721) qui, à travers la correspondance fictive entre les voyageurs Usbek et Rica, et leurs proches restés en Perse propose de jeter un regard sur la société française en adoptant le point de vue de cet autre.

une définition globale et tridimensionnelle de l'altérité qui serait à la fois « extérieure » dans la relation à autrui, « intérieure » dans notre rapport à nous-même, et « épistémologique » dans les « apories de la connaissance » (2013 : 108-109). Pour l'autrice, sous chacune de ses trois formes, l'altérité représente une opportunité d'apprendre pour ceux qui y sont ouverts. Elle propose ainsi d'interroger l'essence du concept général d'altérité à travers la notion d'« altérité enseignante » (2012 : 15), qui désigne tout particulièrement sa capacité à générer de la connaissance. L'altérité serait donc déjà, en elle-même, un programme d'enseignement / apprentissage :

[L]’altérité deviendra « épistémologique » si elle concerne les apories de la connaissance, l’inconnu, non-encore-connu ou inconnaissable, l’inexistant, l’impensable, l’incommunicable, la transcendance ou Dieu. Nous avons montré que l’altérité, sous chacune de ses trois formes, enseigne quelque chose à celui qui en est curieux, c’est pourquoi nous proposons en Sciences de l’Education le concept unifié d’Altérité enseignante (Briançon, 2015 : 2).

Ce faisant, elle s’inscrit dans le sillage de P. Ricoeur (1990) pour qui « [t]out discours sur l’altérité qui parviendrait à une réponse unique manquerait [...] son objet » (Ricoeur, 1990 : 410 cité par Briançon et *al.*, 2013 : 110) et remet en question la limitation traditionnelle de l’altérité à sa dimension extérieure, uniquement centrée sur le rapport à l’autre. Cette ouverture est particulièrement intéressante pour nous, puisqu’elle nous permet d’embrasser la totalité des altérités en présence desquelles se trouvent les apprenants de notre classe en la replaçant au cœur du triangle didactique de J. Houssaye (1988).



*Figure 2 : L'altérité au cœur du triangle didactique et pédagogique. Briançon, M., Mallet, J et Eymard, C. (2013). p.110*

Dans le cadre de notre étude, elle permet également d'envisager celle générée par la mise en contact des œuvres d'art.



### 1.3.2. Vers une éthique de l'altérité en didactique des langues

Le lien très fort entre la relation à l'Autre et l'enseignement des langues est également souligné par V. Spaëth (2014b) pour qui il s'agit d'une part constitutive de la DDL, et même de son point de référence (*ibid.* : 169). Elle fait notamment remonter cette corrélation à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et à l'avènement de la méthode directe, qui marque une articulation inédite entre idéologie, politique, théorie et ingénierie éducative (Spaëth, 2020 : 63-64). Dans un contexte national d'unification linguistique, et international de colonisation, une discrimination s'opère alors en fonction du degré d'altérité attaché au sujet, subordonnée au niveau de domination qu'il subit. V. Spaëth (*ibid.*) met en évidence le décalage dans le regard porté sur les sujets « étrangers » et « colonisés » qui se manifeste notamment par la valeur attachée à leurs langues sources. On y retrouve des similitudes avec la distinction établie par D. Jodelet (2005 : 31) entre une altérité « du dehors » et une altérité « du dedans » bien qu'elle ne soit pas ici marquée par une quelconque distance spatiale ou culturelle, mais plutôt par une différence de statut d'ordre anthropologique, qui fait, dans l'un des cas de l'enseignement du français une mission civilisatrice. V. Spaëth (2020 : 74) précise que les programmes destinés aux colonisés sont ainsi « adaptés », et la langue envisagée de façon utilitaire, selon « [les] besoins de formation des auxiliaires indigènes de l'administration coloniale ». Cette période constitue selon elle un « véritable laboratoire pour le FLE » (*ibid.* : 64) et participe de la formalisation de la discipline. Son analyse historique nous permet, à nous, de comprendre en quoi la notion d'altérité est au cœur des recompositions de la discipline, dont les mises en œuvre institutionnelles sont indissociables du contexte politique et des idéologies en présence et de leur évolution dans les décennies qui suivent. Ainsi, dès les années 1960, on observe une reconfiguration de la pensée sur l'Autre dans le domaine de l'enseignement apprentissage des langues, qui accompagne les reconfigurations qui traversent alors les sciences sociales<sup>13</sup> et s'inscrivent également dans le champ politique. L'institution de la discipline sous la dénomination de Français langue étrangère (FLE) vient effacer la ségrégation établie par la pensée coloniale et « [réunir] les deux catégories « étrangers » et « colonisés » sous un même sigle » (Spaëth, 2014b : 163). Le développement de la recherche dans la discipline permet de poursuivre cette réflexion et de l'enrichir, suivant l'essor de la pensée interculturelle dans le champ politique avec notamment la création de l'UNESCO en 1946 qui place au cœur de ses missions le développement du

---

<sup>13</sup> Nous avons mentionné plus haut le rôle des travaux de C. Lévi-Strauss (1952).

dialogue interculturel et sa promotion par l'éducation interculturelle. La publication du CECRL en 2001 entérine l'entrée dans ce paradigme plurilingue et pluriculturel (*ibid.* : 160) de la didactique des langues avec l'essor de la perspective actionnelle qui privilégie l'approche par compétences, transférables et applicables en situation de contact, à l'acquisition de connaissances décorrélées des expériences vécues. La question de l'Autre imprègne le Cadre, notamment la partie dévolue aux compétences générales (2001 : 82-86). Dans les compétences linguistiques, c'est la composante sociolinguistique qui marque la pénétration de ce champ de la linguistique dans les préoccupations associées à l'enseignement/apprentissage puisqu'elle « renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue » (*ibid.* : 18). On constate ainsi que la DDL matérialise les objectifs politiques des actions du COE dans sa mission de « répondre aux besoins d'une Europe multilingue et multiculturelle en développant sensiblement la capacité des Européens à communiquer entre eux par-delà les frontières linguistiques et culturelles » (*ibid.* : 10). Le terme de « besoins » est ici particulièrement éclairant, puisqu'il met en lumière « l'utilité sociale de la didactique des langues » et « renvoie à une rentabilisation, au sens large, (au plan économique, cognitif, institutionnel, etc.), de l'enseignement des langues étrangères » (Spaëth, 2014b : 161).

Néanmoins, l'interculturalité, telle que conceptualisée dans le cadre de l'enseignement des langues par le COE nous apparaît comme un concept incomplet car centré sur une altérité externe, aux fondements spatiaux et culturels. Ce concept laisse de côté la notion d'identité et toutes les autres formes d'altérité, sociales, personnelles, épistémologiques, qui peuvent être rencontrées dans la classe de langue et avec lesquelles une personne est amenée à composer tout au long de sa vie. Nous rejoignons le positionnement de C. Camilleri (1990 cité par Ogay et Edelmann, 2011 : 56), pour qui « la sacralisation des cultures représente l'écueil majeur du champ de l'interculturel ».

Au cours de notre documentation, nous avons pu observer une convergence dans les propos des auteurs étudiés qui plaident tous pour que la question de l'altérité soit pensée de façon spécifique dans le champ de l'enseignement/apprentissage, afin notamment qu'elle s'affranchisse des démarches trop généralisantes, moralisatrices et/ou prescriptives liées à son institutionnalisation dans le cadre d'un projet de société que nous avons mis en évidence plus haut et que tend à souligner la méthode modélisante, largement empruntée par les publications du COE (2001; 2012; 2015; 2018). M. Abdallah-Pretceille (1992; 1997; [1999])

2020)<sup>14</sup> va plus loin en invoquant la nécessité de penser l'altérité comme l'objet d'une discipline propre, avec ses théories, ses contenus, ses pratiques, ses objectifs, et ses compétences. Les positions de M. Abdallah-Preteille (*ibid.*), J-M. Lamarre (2006) et V. Spaeth (2014b; 2020) convergent ainsi vers les théories du philosophe E. Lévinas ([1961] 1991) qui refuse de circonscrire l'altérité à sa conception philosophique occidentale moderne, mais lui préfère une démarche profondément éthique, consistant à considérer tout ce qui est Autre, qu'il s'agisse d'une personne, d'un pan constitutif de son identité ou d'un savoir, dans sa fondamentale différence afin de reconnaître son impensabilité avant toute considération d'ordre théorique ou pratique. Cette invitation au décentrement trouve chez Lévinas (*ibid.*) son modèle dans l'étude des œuvres par la médiation du maître, qui offre à l'élève une double expérience de l'altérité en lui permettant de faire également connaissance de la subjectivité du maître par la médiation des œuvres. Ainsi, réfléchir à une éducation à l'altérité dans sa dimension éthique revient à élargir le champ de définition de la notion, tout en faisant preuve d'humilité quant à ses objectifs afin de sortir d'une démarche productiviste peu compatible avec son essence même. Comme le souligne A. Vergnioux (2006 : 40), « apprendre demande en effet l'expérience préalable du « ne rien comprendre », qui seule oblige à « sortir de soi » ; loin de vouloir amenuiser les distances, l'éducation devrait viser à éprouver altérité ou étrangeté dans leur plus exacte justesse pour les rendre fécondes ».

Nous considérons désormais que notre rôle d'enseignante consiste à donner aux apprenants des outils et matrices pour « penser le divers » afin de développer leur agentivité, ce pouvoir d'agir sur le monde par leurs actions et de s'adapter à un monde en perpétuel changement (Bandura, 2001) et donc, à une altérité continuellement renouvelée.

### 1.3.3. Apprenant, œuvres, enseignant : les actions de médiation face à l'altérité

Alors que le CECRL (2001 : 71) définit le médiateur comme un « intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct », J. Aden (2008 ; 2012) enrichit cette acception en l'élargissant. Il ne s'agit pas simplement de l'action limitée d'un individu, mais également d'un « espace de potentialisation » et « d'actualisation de la connaissance » dans et par lequel peuvent se réaliser de nouvelles formes de communication et d'intercompréhension (Aden 2008 ; 2012 : 268). Dans une publication du COE, D. Coste et M. Cavalli (2015 : 28) en proposent une définition, elle aussi élargie qui fait aujourd'hui

---

<sup>14</sup> Le titre de son article « Pour une éducation à l'altérité » (1997) est à ce titre porteur d'une intentionnalité forte.

référence : « Par médiation, on désigne toute opération, tout dispositif, toute intervention qui, dans un contexte social donné, vise à réduire la distance entre deux (voire plus de deux) pôles altéritaires qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre ». Ces deux propositions définitives présentent l'intérêt de ne pas limiter la médiation aux modes de facilitation de la communication déployés entre des locuteurs, mais d'y intégrer toute action de dépassement de l'altérité perçue, unilatérale ou mutuelle, engageant des acteurs, des groupes, ou des institutions entre eux, comme des comportements, phénomènes, des contenus, des règles, des normes, des savoirs...

Le CECRL marque, nous l'avons vu, une reconfiguration des orientations didactiques, où l'exploitation des répertoires langagiers, présentés comme dynamiques et expansifs, est encouragée. Dans le Cadre selon J. Aden (2012), la logique de l'expertise remplace celle de l'acquisition en priorisant le développement de stratégies d'adaptation à des contextes divers grâce à la médiation linguistique ou culturelle qui occupe une fonction centrale. Pour l'autrice (*ibid.* : 270), « [la médiation linguistique] est à la fois le produit (le sens émergent), le moyen (catalyseur) et le résultat (la réussite de l'interaction) et prend des formes variées, écrite, orale, non verbales, multimodales selon les interlangues des sujets en interaction ». La médiation peut donc être considérée comme émergente car elle constitue une dynamique qui se réalise dans l'interaction, tout en lui générant un espace de réalisation.

L'acteur social, du fait de ses appartenances multiples à diverses instances : « la famille, le groupe de pairs, l'environnement social proche (urbain, rural ou autre), les autres groupements d'appartenance (religieux, sportifs), les médias », « dans lesquelles peuvent coexister [...] plusieurs ensembles de valeurs, de représentations, de normes et de pratiques » (Coste et Cavalli, 2015 : 11) se trouve alors en contact avec des altérités multiples. C'est par des actions de médiation, principalement langagière, exercées par l'acteur lui-même, ses pairs, mais également les différentes instances dans lesquelles il évolue qu'il peut faciliter ces mobilités, apprendre à aborder l'altérité et s'intégrer plus avant dans les différentes communautés. J. Aden (2012) souligne cependant que malgré cette orientation prioritaire institutionnelle au niveau européen, la médiation (linguistique ou culturelle) peine encore à s'actualiser en France dans les pratiques sur le terrain, comme en témoigne son manque de représentation dans les programmes et manuels scolaires.

Analysant les observables recueillis dans le cadre d'un dispositif expérimental organisé autour d'activités théâtrales, J. Aden (2012 : 278-279) distingue plusieurs types de médiation mis en œuvre : linguistique formelle et informelle (verticale et horizontale dirons-

nous), corporelle, et émotionnelle. Les premiers résultats semblent tendre vers une capacité des apprenants à recourir de façon adaptée et située à leur répertoire linguistique grâce à la mobilisation de leurs émotions, facteur de motivation intrinsèque. Pour conclure, elle propose, reprenant les mots du biologiste A. Jacquart (2001 cité par Aden, 2012 : 281)<sup>15</sup> un renversement de paradigme didactique, en considérant que « la rencontre est la finalité du savoir ». Ainsi, la médiation est une « dynamique du lien » (Aden, 2012 : 281), permettant de satisfaire le besoin de reliance et de combler la distance entre la pluralité des cultures.

Considérant que le langage est l'instrument privilégié des relations sociales, et que les différentes formes de stratification sont d'ailleurs matérialisées par ses usages à travers des phénomènes de diglossie, de norme linguistique ou encore de primauté de l'écrit, introduire un dispositif mettant en jeu des œuvres d'art dans le contexte multiculturel de la classe d'UPE2A permettrait de créer de nouvelles dynamiques facilitantes, qu'elles soient langagières, translangagières ou multimodales. La médiation esthétique, comme le précisent N. Borgé et C. Muller (2020 : 64), « offre un intérêt pédagogique certain, dans la mesure où elle produit une relation médiatisée sur le plan langagier et culturel et une dynamique d'interaction ». Elle s'exprime à travers des processus d'expression de la subjectivité et des univers référentiels des apprenants, découlant de leurs multiples appartenances, ainsi que de la réception de ceux des autres. Des activités permettant de développer et déployer des compétences de perception, de négociation et de co-construction du sens peuvent être alors envisagées dans le cadre d'un dispositif expérientiel et d'une démarche éactive visant une éducation à l'altérité. Le recours à la mémoire iconique des apprenants par des activités de mise en analogie nous semble également pertinent dans le cadre d'une étude visant entre autres à observer les formes de médiation déployées en contexte altéitaire. En effet, en exprimant les liens qu'il est capable d'établir entre son univers référentiel et celui de l'image, l'apprenant exprime sa propre subjectivité et se fait le médiateur de son univers imaginaire et culturel. Il donne à voir une partie de son identité. L'œuvre d'art remplit de cette façon un double rôle de médiation, en permettant de rendre compte de façon sensible de l'intériorité de l'apprenant, mais également en permettant à ce dernier d'y accéder.

---

<sup>15</sup> Un extrait de la conférence d'A. Jacquart à la Fondation Maison des sciences de l'homme (23 mai 2001) est consultable à l'adresse suivante : [http://www.canal-u.tv/video/profession\\_formateur/education\\_1\\_art\\_de\\_la\\_rencontre.429](http://www.canal-u.tv/video/profession_formateur/education_1_art_de_la_rencontre.429)

## 1.4. Le surréalisme : de l'insolite au subversif

La possibilité d'une rencontre, avec les œuvres, avec soi, avec l'Autre... naît forcément d'un contexte propice à l'expression de soi et à la réception des expressions extérieures à soi. Le mouvement surréaliste dont nous apporterons une tentative de définition plus avant, présente l'intérêt d'offrir un éventail très large de styles, thématiques et médiums parmi lesquels sélectionner des œuvres. Il est de plus intrinsèquement modelé par une étrangeté empruntant aux registres fantastique et merveilleux propres à stimuler les imaginaires. Nous postulons ainsi que les œuvres surréalistes, par leur dimension mystérieuse, parfois difficile d'accès, et leur polysémie interprétative, reproduisent l'expérience de l'altérité que peut être amené à vivre l'apprenant face à des langues et des cultures qui lui sont étrangères et peuvent le conduire à la décentration.

### 1.4.1. Le surréalisme ou « la subversion des images »<sup>16</sup>

Parfois méprisé ou rejeté, souvent incompris, le surréalisme est un mouvement artistique protéiforme, évolutif, transdisciplinaire et engagé qui a essaimé par-delà les frontières françaises et a durablement imprégné l'art et les théories artistiques du XX<sup>e</sup> siècle. Émergeant autour d'A. Breton dans les années 1920, il revendique la primauté du collectif sur l'individu tout en s'élevant contre toute forme d'embrigadement. A. Breton en fixe les contours esthétiques et théoriques dans le *Manifeste* publié en 1924 :

**Encycl Philos.** Le surréalisme repose sur la croyance à la réalité supérieure de certaines formes d'associations négligées jusqu'à lui, à la toute-puissance du rêve, au jeu désintéressé de la pensée. Il tend à ruiner définitivement tous les autres mécanismes psychiques et à se substituer à eux dans la résolution des principaux problèmes de la vie (Breton, [1924] 1988 : 328).

Outre l'art pictural et la littérature, en particulier la poésie, les différents groupes surréalistes se sont emparé des nouvelles techniques de production d'images modernes que sont la photographie et le cinéma dont ils ont exploré les potentialités, les poussant jusque dans leurs lisières. Dans une recherche constante des moyens de détourner la matière, ils développent de nouveaux procédés créatifs comme l'écriture automatique, le cadavre exquis, les montages, collages, distorsions, expériences chimiques, jusqu'à subvertir

---

<sup>16</sup> Ce titre est emprunté à une publication de M. Mariën (1968) réunissant un ensemble de 19 photographies réalisées par l'artiste belge P. Nougé dans les années 1920. Ces clichés mettent en scène des hommes et femmes adoptant des postures étranges et décalées, et commentées dans un style purement descriptif. Pour P. Nougé (1956), il s'agit de montrer que même l'objet « le plus banal et le plus simple » (*ibid.* : 235) possède le pouvoir de mettre en échec les « pentes figées de la pensée » (*ibid.* : 49).

les images, considérées comme des médiums pour faire émerger la vision de l'artiste. Visant à « libérer l'homme des contraintes d'une civilisation trop utilitaire » (Duplessis, [1950] 2002 : 3), l'approche surréaliste vient ainsi bouleverser les codes artistiques établis en refusant l'esthétique traditionnelle et en sortant les objets de leur contexte - comme l'illustrent les travaux de P. Nougé dans les années 20, ou encore ceux de M. Duchamp avec le *ready-made* -, tout en puisant dans l'imagerie populaire, dans l'iconographie « profane ». L'objectif n'est pas de produire du beau, mais de pousser le spectateur à poser des yeux nouveaux sur le monde, sur sa dimension mystique, sur la surréalité qui l'enveloppe, afin d'en percevoir l'inhérente beauté. Pour A. Breton (1992 : 1260), « changer la vue, cet espoir qui peut paraître insensé n'en aura pas moins été l'un des grands mobiles de l'activité surréaliste ».

C'est la même chose que les surréalistes recherchent dans les arts et les civilisations lointaines à l'époque du primitivisme, que dans « l'attention scrupuleuse portée aux hasards du quotidien » (Bajac et Cheroux, 2009 : 123). Ils choisissent de nommer « merveilleux » ce bousculement altérité qui constitue la valeur fondamentale de leurs poétique et esthétique. C'est l'*ostranenie* des formalistes russes, ce changement de perspective qui « ravive notre perception figée par l'habitude » (Chlovsky, [1917] 2008). A. Breton ([1924] 1988 : 321) insiste sur sa relativité. Pour lui, le merveilleux « n'est pas le même à toutes les époques : il participe obscurément d'une sorte de révélation générale dont le seul détail nous parvient : ce sont les *ruines* romantiques, le *mannequin* moderne ou tout autre symbole propre à remuer la sensibilité humaine durant un temps ». Selon nous, cet obtus (Barthes, 1982), est produit dans les œuvres surréalistes par un déplacement du réel dans les sphères de l'étrange, ce que L. Aragon (1925 : 30) qualifiait alors de « contradiction qui apparaît dans le réel ».

Il est difficile de circonscrire le mouvement dans le temps ou dans l'espace. Les idées des surréalistes ont fait des émules à l'étranger et le mouvement a poursuivi son internationalisation bien après la mort d'A. Breton en 1966. Des groupes continuent de se former, comme autant de foyers d'incendie bien souvent corrélés à des mouvements politiques d'ordres révolutionnaires. Les théories et pratiques surréalistes sont protéiformes. Elles s'adaptent aux réalités de chaque pays traversé et évoluent dans le temps tout comme la multiplicité des formes d'expression choisies par les artistes, si bien que lorsque l'on parle de surréalisme, il est bien difficile de faire émerger une quelconque unité formelle ou stylistique (Bajac et Cheroux, 2009 : 17). L'essence du surréalisme est, selon nous, plutôt à rechercher dans une démarche artistique et intellectuelle, une attitude face à la société, à l'art

et à sa fonction. C'est ce goût pour l'étrange, le rêve, le merveilleux qui a motivé notre choix de nous intéresser à ces œuvres.

#### 1.4.2. L'étrangeté comme catalyseur pour faire affleurer la subjectivité et rendre possible la décentration

Selon C. Muller (Borgé et Muller, 2020 : 128), l'utilisation d'« œuvres ouvertes » (Margerie, [1979] 1981) est à privilégier en classe de langues, car, elles encouragent la polysémie. Ainsi, l'on évite d'enfermer le sujet dans une interprétation figée qui ne lui permettrait pas de dépasser l'étape descriptive. L'étrangeté d'une œuvre surréaliste peut déclencher la curiosité, ou au contraire, produire une forme de dérangement ou de rejet, mais, elle ne laisse pas indifférent. Dans notre cas, nous nous attendons à une mobilisation des imaginaires et de la motivation. Tenter de donner du sens à une œuvre équivoque peut ainsi relever de la résolution d'énigme et revêtir une dimension ludique pour les apprenants.

Selon G. Zarate (1982 : 141), le décodage d'une image s'inscrit en diachronie dans la mobilisation d'un « stock de références visuelles » qui est fonction de l'histoire personnelle de chaque apprenant et fait de chaque lecture d'image un processus subjectif et idiosyncrasique. Pour A. Pauzet (2005 : 139), l'explicitation de ces réseaux de sens et de signification permet d'éloigner « la vision naïve de l'image comme représentation du réel ». Dans le cas d'œuvres surréalistes, par définition ambivalentes, cette action de l'interprétant dans l'accès au sens se trouve renforcée et permet de dépasser l'interrogation de l'image en elle-même, pour questionner les modèles qui ont façonné sa création mais surtout sa réception. On entre alors dans un processus de décentration où chacun est amené à réfléchir aux modèles qui conditionnent sa lecture ainsi que celle des autres.

A. Feunteun (Feunteun et Simon, 2009 : 58) met néanmoins en garde contre l'un des aspects de l'étrangeté pouvant parasiter l'expérience de ce qu'elle nomme « espace de négociation perceptive » (ENP) pour désigner les échanges destinés à exprimer les perceptions des apprenants et la négociation qui en émerge, constituant un « lieu privilégié où s'effectue pour des enfants de cet âge un travail sur l'altérité et donc d'ouverture à l'autre ». Il s'agit du concept de « xénité » tel que défini par H. Weinrich (1989), ou, une forme d'altérité ressentie comme indépassable. Un phénomène que nous espérons être en mesure de prévenir, notamment grâce à une médiation enseignante adaptée afin de permettre aux apprenants d'interroger, voire de remettre en question leurs perceptions face à ce qu'ils ne peuvent pas expliquer.



## 1.5. Émotions, créativité et expression de soi : bousculer le triangle didactique

Outre la question de la pertinence de notre dispositif dans le cadre d'une éducation à l'altérité, nous nous sommes très tôt interrogée sur les effets plus généraux d'une telle démarche. Tout comme C. Muller (2020 : 142), nous considérons que l'œuvre d'art – et de surcroît l'œuvre surréaliste, est un catalyseur émotionnel propre à déclencher une effervescence créative et expressive et ce, quel que soit le niveau d'interlangue des apprenants. Trois concepts nous sont alors apparus comme essentiels pour anticiper la portée de notre étude sur les dispositions des apprenants face aux apprentissages : la créativité, les émotions et la motivation. Cependant, nous avons également conscience que nous ne pouvons initier une telle démarche sans nous attendre à un certain « bousculement » du triangle didactique. En effet, faut-il encore sacraliser la place de l'enseignant ? comment caractériser son rôle dans un dispositif qui vise le développement de l'autonomie et l'agentivité des apprenants ? quelles leçons peut-il en tirer pour faire évoluer sa pratique ?

### 1.5.1. L'expérience esthétique sensible et créative en classe de langue pour renforcer la motivation des apprenants

Selon le psychologue canadien A. Bandura ([1997] 2007), la conscientisation des processus émotionnels impliqués dans les apprentissages a une influence positive sur ces mêmes apprentissages et est de nature à favoriser la réussite scolaire des apprenants. Dans le cadre d'une éducation à l'altérité médiée par l'œuvre d'art, cette affirmation nous semble particulièrement vraie. En effet, la mobilisation du répertoire émotionnel des apprenants y constitue tout à la fois une fin et les moyens mis en œuvre pour y parvenir. Mais comment une approche créative autour de l'œuvre d'art permet-elle d'activer ces processus émotionnels facteurs de motivation ?

M. Besançon et T. Lubart (*Encyclopædia Universalis* en ligne, s. d.) définissent la créativité comme « la capacité à réaliser une production (une idée, un objet, une composition, etc.) à la fois nouvelle, originale (c'est-à-dire différente de ce qui existe) et adaptée au contexte et aux contraintes de l'environnement dans lequel la production s'exprime », précisant qu'elle est un atout pour « répondre aux défis de la vie personnelle et professionnelle, et [favorise] le développement sociétal ». S'appuyant sur les travaux de A. Craft (2005 : 78-79), I. Puozzo (2013 : 2) explicite comment cette capacité peut être développée dans le cadre des curricula à travers l'exemple d'activités d'interprétation narrative en classe de langue pour encourager la créativité des apprenants.

Les travaux de A. Damasio (1995, 1999 cités par Puozzo, 2013 : 3) en neurosciences ont initié le développement d'un nouveau domaine de recherche : « les sciences affectives ». Il y distingue trois catégories d'états émotionnels que sont les « émotions primaires » avec le « bonheur, [la] tristesse, [la] peur, [la] colère, [la] surprise ou [le] dégoût », les émotions « secondaires ou sociales, telles que l'embarras, la jalousie, la culpabilité ou l'orgueil » et les « émotions d'arrière-plan, telles que le bien-être ou le malaise, le calme ou la tension ». I. Puozzo (2013 : 3) met en évidence le lien entre une pédagogie créative et le déclenchement d'émotions primaires dans l'accomplissement de tâches à dominante créative : un travail d'écriture pourrait ainsi produire chez le sujet les émotions qu'il développe dans son texte par catharsis. On peut dès lors émettre l'hypothèse qu'une telle transposition émotionnelle entre aussi en jeu dans les tâches interprétatives autour d'œuvres d'art, par exemple, le plaisir esthétique ou au contraire le sentiment de dérangement ressenti devant une œuvre. Pour I. Puozzo (*ibid.*), l'engagement émotionnel lié à la pédagogie de la créativité va encore plus loin, puisqu'elle considère qu'une telle approche peut également produire des effets plus généraux sur les émotions d'arrière-plan, par exemple, en favorisant « une émotion d'arrière-plan caractérisée par le calme afin de réduire celle de la tension liée au contexte de classe et à l'apprentissage ». Ainsi, le psychologue N. Frijda estime que :

[L]es émotions, de façon générale, sont des états motivationnels. Elles sont constituées d'impulsions, de désirs ou aversions, ou plus généralement, elles comportent des changements de motivation. Elles poussent l'individu à modifier sa relation avec un objet, un état du monde, ou un état de soi, soit à maintenir sa relation existante malgré des obstacles ou des interférences. Pour ceci elles exigent la priorité, elles absorbent l'attention, elles résistent à la distraction (Frijda, 2003 : 16).

Selon la théorie du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) développée par A. Bandura ([1997] 2007), les états physiologiques et émotionnels des apprenants sont au fondement de leur perception de leurs compétences et conditionnent leur engagement dans les apprentissages. Contrairement à l'exigence de résultats ou de récompenses, voire à la crainte de sanctions, qui font appel à une motivation dite « extrinsèque », l'approche créative aura tendance à donner un fort sentiment d'autonomie et d'appropriation aux apprenants grâce à des activités dans lesquelles ils s'investissent émotionnellement et sur les modalités desquelles ils exercent un plus grand contrôle. Les apprenants s'engageraient donc plus aisément dans l'action dont ils sont en mesure de tirer plaisir et satisfaction personnelle, mobilisant ainsi une motivation dite « intrinsèque » (Blanchard et al, 2013 : 23).

Mais quel rôle l'enseignant peut-il jouer dans le développement de ces facteurs de motivation « intrapersonnelle » (Puozzo, 2013 : 4) ? Selon I. Puozzo (*ibid.*), l'un de ses moyens d'action peut-être de « réfléchir sur des modalités de tâche qui réduisent fortement [les] émotions parasites », notamment grâce au développement d'une pédagogie de la créativité à même de développer le sentiment de sécurité et l'agentivité des apprenants.

### 1.5.2. Quand dire ne suffit plus : la créativité à l'œuvre dans les activités de réception et de production ou les littératies multimodales

Selon A. Grésillon (2002 : 21-22), les langues ne sont rien de moins que les outils dont nous disposons pour « extérioriser notre langage intérieur ». Seulement, que se passe-t-il dans un contexte multiculturel et plurilingue où les niveaux hétérogènes d'interlangue brident parfois la communication exolingue entre des participants qui ne disposent pas des ressources sémiotiques suffisantes à l'expression d'une pensée complexe dans la langue cible ? Ici encore, nous considérons que les œuvres iconographiques surréalistes constituent un enjeu communicatif fort puisqu'elles permettent de stimuler le besoin de s'exprimer des apprenants et les encouragent à dépasser leurs limitations linguistiques et langagières. Qui plus est dans le contexte de la classe d'UPE2A, dont le cadre communicatif particulier que nous venons de préciser représente à la fois la richesse, mais aussi la principale difficulté pour les apprenants comme pour les enseignants. Cette interrogation centrale nous a conduite à nous intéresser à la question des littératies, à ses récents élargissements conceptuels ainsi qu'à ses liens avec le concept de multimodalité.

Le terme « littératies » est apparu il y a une vingtaine d'années en didactique afin de désigner le champ d'étude de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Dagenais, 2012 : 1). Dans un contexte mondialisé, marqué par le développement de nouvelles formes de communication et de nouvelles pratiques pédagogiques, le concept a évolué :

Les recherches sur les pratiques de littératie dépassent maintenant l'étude des interactions autour de textes écrits pour prendre en compte la grande diversité des formes de communication intégrant plusieurs moyens d'expression : l'oral, l'écrit, la musique, la gestuelle, le son, l'image fixe et mobile, et la gestion de l'espace (*ibid.*).

Dans un souci d'adaptation aux publics plurilingues et aux pratiques translangagières de plus en plus courantes, D. Dagenais et D. Moore (2008) s'inspirent du modèle de répertoire plurilingue (Coste, Moore & Zarate, 1997) et des notions de compétences pluriscripturales et plurilittératiées (Moore, 2006), pour proposer, en français, le terme « répertoire plurilittératié ». Ils entendent prendre ainsi en compte les nouveaux usages des

apprenants plurilingues incluant « toutes [leurs] langues, leurs diverses formes scripturales et graphiques, la diversité des modes situés de leur expression, ainsi que l'ensemble des contextes et des conditions de leur développement » (Dagenais & Moore, 2008 : 15).

G. Kress (2000), de son côté, interroge la pertinence de la survalorisation de l'écrit comme mode de communication. Il met en évidence le rôle des autres pratiques sémiotiques au moins d'égale importance comme la mimogestuelle ou encore la disposition des corps dans la construction et l'interprétation des multiples sens d'un message qu'il désigne sous le terme de multimodalité (*ibid.*). Il propose avec C. Jewitt le terme « littératie multimodale » (Jewitt et Kress, 2003 : 1) pour insister sur la variété des ressources sémiotiques pouvant être déployées par des communicants dans la construction et l'interprétation du sens d'un message en contexte situé.

Ces considérations sont entrées en jeu dès la conception de notre dispositif, puisque nous avons accordé une attention toute particulière à la réalisation du support des apprenants afin d'éviter de créer un « entonnoir » réceptif ou expressif susceptible de brider leur expression. Pratiquement, cela s'est matérialisé par une mise en page proposant des cases réponses assez grandes et dépourvues de lignes pouvant réduire les attendus à des écrits uniquement, par l'usage de termes ouverts dans la formulation des consignes comme « montrer » au lieu d'« écrire », ou par l'explicitation de la variété des ressources pouvant être mobilisées : « Vous pouvez rédiger un texte, faire un dessin ou choisir n'importe quel autre moyen d'expression de votre choix ». Lors des phases de travail individuel, il nous paraît important d'adopter une attitude d'observation active et d'intervenir lorsque nécessaire pour accompagner les apprenants dans la formulation de leurs idées, quel que soit le mode d'expression choisi : langue source, schéma, gestuelle... Enfin, lors des phases d'échange en groupe, toute pratique active de dépassement des barrières linguistiques devra selon nous être valorisée, même si elle va à l'encontre des à priori concernant les exigences d'acquisition linguistique et du rôle du français en tant que seule langue modélisante à l'école. Nous considérons en effet qu'au-delà des capacités utiles liées à l'art, et communicatives liées au langage, ce dispositif engagé autour des œuvres est en mesure d'engendrer une capacité à reconnaître sa propre subjectivité et à l'exprimer par tous les moyens nécessaires tout en engageant une réflexion sur la valeur des langues et le rôle actif de chacun dans la construction d'un cadre communicatif. Mais alors quel rôle pour l'enseignant loin de sa traditionnelle fonction de détenteur/transmetteur de la connaissance ? en quoi les littératies multimodales permettent-elles de réfléchir les pratiques de classe en

développant l'agentivité des apprenants tout en entraînant une nécessaire redéfinition de la place de l'enseignant ?

### 1.5.3. Déconstruire ses pratiques enseignantes : un apprentissage isomorphe

Selon le modèle du triangle pédagogique de J. Houssaye (1988), l'acte pédagogique peut-être défini comme l'espace entre les trois sommets d'un triangle : enseignant, apprenants, savoirs. En partant du sommet « enseignant », l'on va se focaliser sur la façon dont ce dernier rend les savoirs accessibles, à savoir : la « transposition didactique » (Verret, 1975) qu'il opère entre savoirs savants et savoirs enseignables, ainsi que sur la relation d'enseignement qui l'unit à l'apprenant marquée par une répartition asymétrique des rôles et statuts de chacun. Traditionnellement, ce type d'interaction est caractérisé par le recours à la séquence ternaire (*display question*)<sup>17</sup> qui se décompose en trois phases : question(s) de l'enseignant, réponse de l'apprenant et évaluation de la réponse par l'enseignant avec correction plus ou moins marquée didactiquement à l'aide de commentaires métalinguistiques. V. Bigot (2002) souligne déjà la particularité des interactions qui se nouent entre enseignants et apprenants dans le cadre spécifique de la classe de langue. En effet, elle montre en quoi l'objectif interactionnel/communicationnel prend le pas sur l'objectif d'apprentissage des savoirs, puisque l'accent y est mis sur la pratique de la langue ce qui sous-entend une nécessaire déréférentialisation, c'est à dire une focalisation sur le matériau linguistique plus que sur le thème des échanges<sup>18</sup>.

Outre les spécificités inhérentes à la classe de langue, qui reposent comme nous l'avons souligné, sur un rapport à la langue comme objet et non simplement comme vecteur d'apprentissage, ainsi que sur l'abandon d'un certain formalisme et l'importance accordée à la consensualité des échanges, nous considérons que l'approche créative et sensitive par l'œuvre d'art suppose un bousculement du triangle pédagogique traditionnel et une reconfiguration de ses interactions communément verticales entre enseignant et apprenants. En effet, les tâches de verbalisation proposées autour de l'œuvre d'art surréaliste sont de nature à faire sortir l'apprenant de la situation pédagogique de classe et à l'encourager à produire un discours authentique plus proche des situations de communication réelle, avec notamment l'émergence de plusieurs niveaux et thématiques de modules conversationnels

---

<sup>17</sup> Bigot, V. (s. d). « Analyse des interactions verbales et enseignement des langues » [notes fournies dans le cours de M1 - N7SI201-D - 2021-22]. Paris : Université Sorbonne-Nouvelle. Consultées le 25 mars 2023.

<sup>18</sup> *ibid.*

(*ibid.*) non gérés par l'enseignant. Cela signifie également que face à de telles activités interprétatives et d'expression de la subjectivité, ce dernier se met en position de perdre le monopole de l'expertise, puisque les sujets abordés seront fonction des interventions de chacun. Ce facteur peut représenter pour lui une situation d'insécurité. De plus, l'organisation des phases d'interaction collectives sous la forme d'échanges interpersonnels conflictuels cognitivement (négociation de sens, mais aussi divergences de point de vue) sous-entend la délégation de certaines attributions de l'enseignant (faire circuler la parole, ouvrir l'interaction...) aux apprenants. Bien que permettant le développement des compétences langagières par la production d'interactions plus authentiques et désinhibées, donc plus productives, cela implique une certaine remise en question du statut de l'enseignant.

Face à un tel niveau d'autonomie dévolu aux apprenants, l'enseignant peut alors adopter une position de guide, d'animateur et de médiateur des échanges. Il n'est plus l'unique détenteur de la connaissance, mais organise les conditions de l'apprentissage en permettant l'accès au savoir. Il ne trace pas la voie des apprenants, mais chemine à leur côté jusqu'à bénéficier également de ces savoirs en construction. Ainsi, selon A. Feunten et D-L Simon citant N. Mercer :

« Pour rendre possible l'enseignement pour le maître et l'appropriation pour l'apprenant, ils doivent s'engager mutuellement dans l'échange au sein d'une activité conjointe afin de créer un *espace* de communication. Dans cette zone de mise en synergie de pensée, qui ne cesse d'être redéfinie par et dans le dialogue, apprenant et enseignant co-construisent leur cheminement par et dans la *négociation* » (Mercer, 2000 : 141 cité par Feunten et Simon, 2009 : 62).

Ces réflexions font écho à une lecture qui a très tôt influencé l'enseignante en construction que nous étions (et que nous ne cesserons d'ailleurs jamais d'être), celle du *Maître ignorant* de J. Rancière ([1987] 2004). A travers son exploration de la figure du pédagogue et révolutionnaire J. Jacotot, J. Rancière (*ibid.*) remet en question les fondements de la pédagogie traditionnelle, basée sur l'acte d'explication du maître à l'élève comme seul mode d'accès au savoir pour ce dernier. Ce paradigme participerait selon lui à perpétuer un schéma de domination dont la culture serait l'arme privilégiée. Pour J. Rancière (*ibid.*) une véritable éducation émancipatrice ne se résume pas à la transmission des savoirs détenus par le maître, mais vise au développement de la capacité à exercer son esprit chez l'élève. Il s'agit, avant l'heure, des « savoir-apprendre ». Trouver les ressources en soi-même, développer son esprit critique, reconnaître la valeur de sa pensée propre et être en mesure de l'exprimer, toutes ces capacités représentent selon nous l'essence d'une éducation éthique

dont nous défendons également les valeurs. Le maître est « ignorant » en cela qu'il ne détient pas l'exclusivité du savoir. Il se trouve lui aussi dans une démarche d'apprentissage.

Afin que la classe de langue devienne un espace d'émancipation et de construction des savoirs par les apprenants, l'intervention didactique est donc de première importance. M. Molinié (2015 : 127) parle de démarches « extrospectives » pour désigner la rétroaction de l'intervenant sur le dispositif pédagogique de façon à créer en permanence un espace réflexif et affectif, favorable à l'élaboration individuelle et collective des compétences plurilingues. Cela passe par l'adoption d'une posture d'écoute compréhensive, réflexive, interprétative et empathique. Dès lors, la formation des enseignants est primordiale afin de favoriser les allers-retours entre savoirs singuliers et savoirs globaux, savoirs des sujets et savoirs de l'École. Afin d'introduire de la réflexivité dans le processus de formation et d'autoformation des futurs enseignants, M. Molinié propose le développement des dispositifs de professionnalisation à et par la recherche biographique dont nous avons pu expérimenter les applications dans le cadre de notre cursus de Master à la Sorbonne-Nouvelle<sup>19</sup>. En réalisant notre sociobiographie en collaboration avec nos camarades, nous avons pu découvrir de nouvelles façons d'apprendre et de construire du savoir à partir de notre propre expérience de vie. Cette approche formative en isomorphie nous a permis de nous mettre au niveau des apprenants et de réaliser la nécessité d'élaborer une vision critique de nos actions avant leur mise en œuvre pragmatique. Nous avons adopté cette démarche lors de la conception de notre dispositif et n'avons cessé de la mettre en pratique tout au long du déroulement de l'unité didactique. Cela nous a permis de développer le dialogue avec les apprenants et de créer un cadre tendant plus vers la communauté de pratique (Lave et Wenger, 1991) que vers la classe verticale, où chacun aurait un rôle à jouer dans la construction de savoirs et savoir-faire socialisés. Nous avons par exemple choisi de repenser notre espace de classe sous la forme d'îlots bonifiés (Rivoire, 2012) afin de créer les conditions favorables à des échanges interpersonnels sur et par les productions artistiques. Il s'agit à terme d'envisager les apports des activités de négociation, régulation et co-création dans une dynamique nouvelle, vers la constitution d'une « communauté discursive », productrice de connaissances tournées vers l'extérieur (Reuter et al., 2013 : 27) et se réalisant dans la co-construction d'un discours commun, auquel l'enseignant participerait plutôt que de le dominer.

---

<sup>19</sup> Molinié, M. (s.d.b). « Approche biographique et création multimodale » [cours N9SL303-D]. Paris : Université Sorbonne-Nouvelle.

## **PARTIE II - CADRE MÉTHODOLOGIQUE**



## 2.1. Construire notre posture et notre démarche de chercheuse

Fondamentalement indissociable de la discipline et du terrain dans lesquels elle prend place, ainsi que de l'inscription épistémologique du chercheur qui la mène, toute démarche de recherche gagne à être explicitée afin de permettre d'en contextualiser et d'en légitimer les résultats dans le paysage scientifique. P. Blanchet et P. Chardenet (2011 : 2) désignent ces quatre dimensions que sont : la méthode, le cadrage épistémologique, le cadrage théorique et le terrain, comme les « quatre faces du carré de la recherche », mettant en évidence la cohérence que leur association permet de produire. Bien que chaque champ disciplinaire possède ses propres modèles dominants, les auteurs insistent sur le fait qu'il n'existe « ni cadre épistémologique et théorique, ni méthode, qui puissent être « plaqués » dans l'absolu sur un champ et un terrain de recherche » (*ibid.* : 7).

Au cours de l'élaboration de notre cadre théorique et de notre dispositif, nous avons en effet été conduite à modifier notre trame méthodologique que nous avons faite évoluer à mesure que nous construisions notre projet et que nous le mettions à l'épreuve du terrain. Nous présenterons ici notre démarche scientifique, les interrogations que son élaboration a pu générer, ainsi que les effets produits par cette réflexion sur notre compréhension des enjeux de la recherche et l'émergence progressive de notre posture de chercheuse.

### 2.1.1. Recherche-action et « participation observante »

La recherche en DDL interroge et répond à des problématiques sociétales qui dépassent le cadre purement disciplinaire de l'enseignement des langues. Elles « accompagnent la construction de l'individu sujet et [...] permettent l'organisation de la vie collective dans les sociétés » (Blanchet et Chardenet, 2011 : 2). Loin de se limiter à sa dimension pratique, l'enseignement/apprentissage des langues produit des connaissances porteuses de dynamiques politiques et sociales et ne saurait être réduit à sa valeur utilitaire. Les modalités de notre recherche s'inscrivent dans le champ tout à la fois très spécifique et très vaste de l'interculturel, point de convergence privilégié entre des objets de recherche au croisement de plusieurs disciplines des sciences sociales (Byram dans Blanchet et Chardenet, 2011 : 41). A ce titre, des notions issues de l'anthropologie et de la sociologie imprègnent notre cadre théorique et il est donc logique que nous tendions également vers les méthodologies de recherche de ces disciplines dans la mise en place et l'analyse de notre étude.

En DDL et tout particulièrement dans le cadre d'un Master combinant sensibilisation à la recherche et formation professionnalisante, la démarche la plus communément répandue est celle de la recherche-action. Attribuée au psychologue américain K. Lewin (1946), elle émerge dans le cadre des études psychosociales en milieu urbain. S'effectuant directement sur le terrain et caractérisée par un engagement du chercheur, elle est selon D. Macaire (2011 : 19) « orientée vers l'action, vers l'intervention et l'avenir. Elle génère des savoirs en contexte et en prospective ». Elle est donc située et relative en fonction du contexte dans lequel elle prend place et des reconfigurations qu'elle entraîne. La spécificité de la recherche-action repose sur une démarche spiralaire, faite de constants aller-retours entre événements se déroulant sur le terrain et réflexions du chercheur qui se nourrissent l'un l'autre. A ce titre, elle constitue donc un :

processus de distanciation par rapport à soi-même en tant que chercheur et [...] un processus de prise de recul critique par rapport aux pratiques, inscrit dans l'action, c'est à dire en interaction avec l'action, donc un processus engagé dans un mouvement de va et vient ou de circulation pour une part et de contacts pour une autre part (*ibid.* : 15).

Les éventuelles adaptations de pratique survenant en cours d'étude font partie intégrante du processus de recherche et en constituent même l'un des objets. Pour J-P Narcy-Combes (2001 : 44), ces paramètres en font une démarche innovante puisqu'il s'agit d'« une recherche en interaction sociale, dans la vie réelle, et non en laboratoire, où il convient d'allier innovation, créativité, scientificité et donc distanciation ». Traditionnellement, la recherche-action peut-être schématisée en plusieurs phases distinctes, qui divergent selon les chercheurs, mais comprennent toujours une phase de collecte d'informations et de questionnement, une phase d'interprétation et d'explication et une phase d'action et de résolution des problèmes (Stringer, 1999: 18 ; 43-44 ; 160 cité par Macaire, 2011 : 19). Cette dernière phase est charnière, et constitue comme nous avons pu le constater l'une des caractéristiques définitoires de ce type de méthode. Ainsi, selon J-P. Astolfi (1993 : 7), « [l]a recherche-action, [...] permet l'atteinte d'un autre objectif majeur, à savoir solutionner des problèmes concrets et transformer la réalité. Elle s'inscrit dans la dynamique du changement et met en œuvre une méthodologie spécifique qui se caractérise essentiellement par l'intervention ». Bien qu'il précise qu'« elle peut aussi avoir pour visée la compréhension » (*ibid.*), celle-ci n'apparaît que secondaire au regard des objectifs transformateurs qui la caractérisent, comme l'illustre le tableau suivant :

		Recherche DESCRIPTIVE	Recherche EXPÉRIMENTALE	Recherche ACTION	Recherche THÉORIQUE
objectif	démarche	observation	expérimentation	intervention	analyse conceptuelle
	description	+++			
	compréhension	+		+	+
	explication	+	+++		
	transformation			+++	
	conceptualisation				+++
	faire des prédictions				+
	falsifier des prédictions		+		

D'après Sprenger-Charolles et al., 1987.

*Figure 3 : Tableau comparatif des objectifs et démarches des différentes méthodes de recherche. Élaboré par Sprenger-Charolles et al. (1987), repris par Astolfi (1993 : 7).*

Notre recherche n'est bien sûr pas dépourvue de finalités pragmatiques et éducatives : stimuler la créativité et la motivation des apprenants, leur permettre de faire l'expérience de l'altérité grâce à la médiation des œuvres d'art, créer un cadre favorable à l'expression de la subjectivité et de l'individualité de chacun. Cependant, elle ne vise pas à solutionner un problème (Catroux, 2002 : 13). Ce point représente les limites du recouvrement entre la méthode de la recherche-action et les modalités de notre étude.

Au cours de notre travail de documentation, nous avons, en effet, été amenée à redéfinir notre perception du concept d'altérité. Cela nous a conduite à articuler notre ancrage épistémologique autour des théories de l'émergence et de l'énaction, et à nous orienter vers des objectifs et une posture plus éthique. Nous avons peu à peu adopté une approche moins interventionniste, visant avant tout l'identification et la compréhension des phénomènes observés, plutôt que leur transformation ou même leur explication. De plus, placer au centre de notre étude les reconfigurations de nos pratiques nous a permis de déplacer notre focale afin de nous constituer nous-même en objet de notre propre recherche. Dans notre conception de l'enseignement, l'enseignant-chercheur ne peut être vu comme un élément extérieur au groupe étudié. Il fait partie intégrante de l'écosystème de la classe et participe de ses dynamiques. C'est particulièrement vrai dans une démarche telle que la nôtre, tendant à valoriser les interactions horizontales et la négociation entre apprenants. Il nous a ainsi semblé pertinent de considérer également la méthode de l'observation participante comme élément de cadrage méthodique. Traditionnellement associée au champ de l'ethnologie (Cuisenier, 1993 : Lombard : 1994 cités par Blanchet, 2011 : 73), cette démarche « consiste à réaliser des observations en participant soi-même aux situations

authentiques qui les produisent, en contextes spontanés, hors de toute situation explicite et formelle d'enquête » (*ibid.* : 74). C'est notre cas puisque nous effectuons cette étude dans notre établissement de rattachement avec, de surcroît, les apprenants auprès desquels nous intervenons depuis le début de l'année. En raison de notre haut degré de participation aux interactions de la classe, l'on serait à même de parler de « participation observante », que P. Blanchet (*ibid.*) distingue de l'observation participante par le niveau élevé d'implication participative de l'enquêteur. Grâce à ce travail, nous espérons être en mesure de développer nos capacités d'observation afin d'apprendre de cette expérience et de faire évoluer nos pratiques pour accueillir au mieux la diversité dans nos classes.

### 2.1.2. Pour une recherche empirico inductive, compréhensive et qualitative

M. Byram (2011 : 42) interroge la différence entre recherche et prise de position dans les travaux didactiques, et en particulier, ceux portant sur l'interculturel, un champ en tension en raison des « problématiques liées aux idéologies et aux valeurs ». Il distingue trois types de recherches empiriques en éducation : « les recherches qui cherchent à établir des explications en termes de causes et d'effets, celles qui cherchent à comprendre l'expérience des acteurs impliqués dans l'éducation, et celles qui cherchent à impulser des changements dans une certaine direction » (*ibid.*). Il reprend ici la dichotomie établie par l'historien allemand J-G. Droysen (1858) entre « *Erklären* » et « *Verstehen* » ou entre explication causale et compréhension interprétative selon un paradigme herméneutique. Comme nous venons de le développer, notre positionnement de chercheuse est orienté vers la compréhension des phénomènes et des acteurs plutôt que vers l'explication des causes. A ce titre, nous nous inscrivons dans la lignée de la « *Verstehen* » et mobilisons les méthodes afférentes, à savoir, une approche empirico-inductive et qualitative. Selon P. Blanchet :

Le projet d'une méthode EI est de proposer une compréhension (une interprétation) de phénomènes individuels et sociaux observés sur leurs terrains spontanés, en prenant prioritairement en compte les significations qu'ils ont pour leurs acteurs eux-mêmes et donc en vivant ces phénomènes aux côtés des acteurs, comme un acteur parmi d'autres mais selon des procédures méthodiques qui garantissent la significativité des situations observées et comparées et qui exploitent consciemment les relations intersubjectives entretenues au sein du groupe, notamment celles où le chercheur est impliqué (Blanchet, 2011 : 16).

Selon Blanchet (*ibid.*), cette méthode de recherche répond à quatre principes, à savoir : le principe d'humanisme qui garantit l'éthique du chercheur et le respect de l'individualité des sujets, le principe d'intersubjectivité qui met les interactions vécues ou observées au

centre des processus de compréhension des phénomènes, le principe d'endoréférentialité ou, la nécessité d'adopter les cadres référentiels des sujets pour expliquer les phénomènes et éviter ainsi une démarche essentialiste et enfin, le principe d'hétérogénéité qui assure le respect des altérités en prenant en compte les individualités de chacun. Notre recherche s'est déroulée de façon qualitative, en raison du groupe restreint des apprenants de notre classe, mais également car son objectif principal est de fournir des significations à des phénomènes ponctuels et situés (*ibid.*) et non des conclusions générales et absolues.

Mettant à profit nos enseignements de Master<sup>20</sup>, nous avons spécifiquement travaillé notre posture au contact des apprenants. En effet, dans ses travaux portant sur l'approche biographique, et pouvant être rapprochés de notre recherche développant une approche créative et intersubjective, M. Molinié (2015 : 86-87) défend une posture d'écoute compréhensive, rompant avec la traditionnelle « neutralité scientifique ». Elle propose de déconstruire les modèles encore prégnants dans les milieux universitaires qui véhiculent une représentation « scientifique » de l'écoute « neutre » vis-à-vis de l'informateur (*ibid.*). S'appuyant sur les travaux de G. Pineau (1983) et H. Desroche (1984), elle distingue deux postures d'écoute pouvant être développées par l'enseignant-chercheur : une écoute hétéroformative à visée scientifique qui permet la formation de celui qui recueille, et, une écoute éducative à visée auto-formative dont les effets formateurs émergent de la co- production de discours autobiographiques (*ibid.* : 88), ou dans notre cas, du discours sur et par les œuvres. Cette double compétence d'écoute s'appuie sur un positionnement éthique de l'enseignant et sur un cadre formatif négocié avec l'apprenant et le groupe qui permet alors à chacun de faire expérience de l'altérité.

Ainsi, plutôt que de viser la production de résultats scientifiques absolus et généralisables, de générer des modifications au sein du groupe des apprenants, ou d'impulser des transformations au niveau institutionnel, nos finalités formatives se sont principalement dirigées vers nous-même, dans une dynamique réflexive, autoformative et isomorphe. Tout au long de notre cheminement intellectuel, nous avons peu à peu pu voir émerger les valeurs qui sont devenues nos guides dans cette démarche : l'écoute, l'empathie et l'ouverture à toutes les formes d'altérité que nous pourrions rencontrer, y compris celle que nous ne sommes pas encore en mesure de concevoir.

---

<sup>20</sup> Molinié, M. (s.d.b). « Approche biographique et création multimodale » [cours N9SL303-D]. Paris : Université Sorbonne-Nouvelle.

## 2.2. Constitution du corpus

### 2.2.1. Terrain d'expérimentation : l'UPE2A du lycée professionnel Théodore Monod un contexte marqué par sa diversité

Nous avons effectué notre recherche au sein de l'UPE2A du LP Théodore Monod situé à Noisy-le-Sec (93130) dans l'académie de Créteil qui est également l'établissement dans lequel nous exerçons en tant que professeure de LHG depuis 2018. Le lycée propose les filières tertiaires Métiers de la relation client-usager, et Gestion-administration, ainsi que les filières industrielles Métiers de l'électricité, Maintenance des équipements industriels et Métiers de la mode, en CAP et Baccalauréat professionnel. Le lycée compte également deux classes de 3ème « prépa-métiers » ainsi qu'une classe passerelle vers le BTS. Il accueille près de 900 élèves, et selon les données en ligne publiées par le Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse en 2023, son Indice de positionnement social (IPS)<sup>21</sup> s'élève à 74,6 pour la rentrée 2012-22. Ce chiffre, nettement inférieur à celui de la moyenne nationale tout type de lycée confondu (103,9) est également inférieur à celui de la moyenne nationale des établissements professionnels (87,5). De plus, bien que nous ne disposions pas de données chiffrées officielles à l'échelle de l'établissement, nous estimons important de mentionner le nombre conséquent d'élèves allophones scolarisés en classes ordinaires, ainsi que la proportion élevée d'élèves bi-plurilingues. Cette constatation nous permet de mettre en évidence le multilinguisme et le multiculturalisme comme éléments caractéristiques du public de l'établissement. C'est cette expérience de l'hétérogénéité linguistique et culturelle qui nous a remise sur la voie des études universitaires en nous incitant à intégrer ce Master ainsi qu'à passer, en 2022, la certification FLS afin d'être en mesure d'offrir un enseignement adapté à la diversité des apprenants de nos classes.

Auparavant connue sous la dénomination de « Classe d'accueil », l'UPE2A est un dispositif destiné à accueillir des élèves allophones nouvellement arrivés (désormais EANA), présents en France depuis moins d'un an, n'ayant pas une maîtrise suffisante de la langue française et, dans notre cas, ayant déjà été scolarisés dans leur pays d'origine. N'excédant habituellement pas une année scolaire, leur passage au sein de ce dispositif a notamment pour objectif de leur permettre d'acquérir les compétences communicatives en

---

<sup>21</sup> Selon le site du Ministère de l'Éducation, « l'IPS d'un établissement scolaire est un indicateur calculé par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). Ce dernier résume les conditions socio-économiques et culturelles des familles des élèves accueillis dans l'établissement. L'IPS permet ainsi de rendre compte des disparités sociales existantes entre établissements, mais aussi à l'intérieur de ces mêmes établissements ».

français nécessaires à la poursuite de leur scolarité et à leur intégration dans l'école et la société française. Ils bénéficient d'un enseignement intensif de douze heures de français par semaine, auxquelles s'ajoutent des heures de disciplines non linguistiques (histoire-géographie-EMC, mathématiques, enseignement professionnel, anglais...) où une attention particulière est cependant portée au développement des compétences langagières<sup>22</sup>. Mis à part l'anglais, ces enseignements sont dispensés en langue cible par des professeurs francophones ne bénéficiant pas systématiquement de formation spécifique à l'enseignement des disciplines non linguistiques en langue étrangère ou du français langue seconde. Leurs pratiques sont donc configurées par le système éducatif français et peuvent déjà relever d'une forme d'altérité pour les apprenants. Au lycée Théodore Monod, la cellule UPE2A a la particularité de fonctionner en dispositif fermé, bien que le BO du 2 octobre 2012<sup>23</sup> stipule que l'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Cela, afin de respecter les règles de sécurité en ateliers (leur accès nécessite souvent l'obtention d'une habilitation), et d'éviter aux apprenants de subir une orientation forcée.

La classe accueille 20 apprenants<sup>24</sup>, provenant de 12 pays différents, et utilisant au total 19 langues<sup>25</sup>. Il s'agit d'un groupe mixte, multiculturel, plurilingue et hétérogène, aux niveaux de français allant du A.1.1 grand débutant au B2 (à l'oral). Nous enseignons au sein du dispositif les disciplines non linguistiques histoire, géographie et EMC (avec toutefois des objectifs linguistiques) à raison de quatre heures par semaine. Nous tenons ici à souligner la portée éducative et d'ouverture à l'altérité spécifique à nos disciplines, qui recouvrent comme nous l'avons précédemment mentionné l'enseignement de l'histoire des arts. Les compétences propres à l'histoire-géographie et la dimension citoyenne de l'éducation à la citoyenneté relèvent déjà d'une exposition à des altérités spatiales et temporelles, quant à la dimension artistique des contenus, elle suppose l'expérience d'une altérité esthétique à travers la confrontation à de nouveaux cadres de références culturels. L'enseignement dispensé tout au long de l'année auprès de la classe est pluriel et transdisciplinaire et la

---

<sup>22</sup> Voir « Emploi du temps de la classe pour l'année 2022-23 » en annexe n°3, p.117.

<sup>23</sup> Voir partie 2 du BO : « Scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés » : « L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers ».

<sup>24</sup> Les données recueillies et échantillons présentés ont tous été anonymisés. Chaque apprenant est désigné par une combinaison de deux lettres générées aléatoirement. Les transcriptions et faits rapportés par écrit ont été débarrassés de toute information permettant d'identifier les apprenants.

<sup>25</sup> Les langues parlées dans la classe (langues sources, secondes et de scolarisations antérieures) sont : le bengali, l'hindi, l'anglais, l'ourdou, le malinke, l'arabe, le français, le bambara, l'espagnol, le lingala, le kurde, le turc, l'allemand, le roumain, le russe, le pachtou, le dari, le soninké et le portugais.

porosité des disciplines a d'ailleurs parfois généré la confusion des apprenants auprès de qui il nous a fallu être particulièrement attentive à expliciter systématiquement le métalangage disciplinaire.

A partir du mois de novembre 2022, et ce, jusqu'en mars 2023, nous avons également rempli les missions de professeure principale de la classe et de co-coordinatrice du dispositif en l'absence de notre collègue et ancienne tutrice de stage alors en congé maternité, aux côtés de sa remplaçante. Nous avons ainsi assuré en plus de nos heures de cours, le suivi pédagogique et administratif des élèves ainsi que l'organisation des périodes de stage et des procédures d'orientation. Cette configuration particulière nous a permis de développer très rapidement un lien de confiance avec les apprenants et d'instaurer un climat favorable à une approche compréhensive et herméneutique.

### 2.2.2. Créer un espace propice à la découverte de soi et de l'autre

En raison des spécificités que nous venons de détailler, nous considérons que l'UPE2A du lycée professionnel Théodore Monod représente un contexte particulièrement opportun à la mise en place d'une recherche portant sur l'éducation à l'altérité. Citant B. Py (1992 [2004] : 95) pour qui « l'altérité est au cœur de la langue et du discours, et ceci sous les formes les plus variables », V. Spaëth (2010 : 3) présente les situations de contact des langues comme un « espace singulier de relation/confrontation à l'altérité », à l'Autre. La forte dimension expérientielle que représente l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangère est soulignée par le CECRL (2001 : 106) : « Il s'agit bien surtout d'aider les apprenants – à construire leur identité langagière et culturelle en y intégrant une expérience diversifiée de l'altérité ; – à développer leurs capacités d'apprenants à travers cette même expérience diversifiée de la relation à plusieurs langues et cultures autres ».

Selon G. Vigner (1989 : 45) qui introduit le terme de « Français langue de scolarisation » (désormais FLSco), la langue de l'école revêt ainsi un triple rôle : elle est la langue d'enseignement puisque c'est la langue des contenus disciplinaires, elle est également la langue de communication dans l'espace scolaire, enfin, elle est la langue d'apprentissage, dans laquelle sont formulées les consignes/explications/évaluations. La didactique du FLSCo ne se limite donc pas au cadre scolaire, et l'apprenant en UPE2A, en plus d'apprendre le français dans un contexte homoglotte doit aussi apprendre à être un élève dans le système scolaire français. Outre les motivations « extrinsèque » et « intrinsèque » (Blanchard et al, 2013 : 23) que nous avons déjà mentionnées, J-C. Beacco (2017 : 34) citant un essai clinique



réalisé par R. Gardner et W. Lambert (1972), distingue la « motivation instrumentale », caractérisée par la possibilité d'obtenir une reconnaissance sociale ou des avantages économiques : être en mesure d'effectuer ses démarches administratives par exemple ; et la « motivation intégrative », caractérisée par une attitude positive face aux locuteurs de la langue cible, notamment le désir d'intégration dans leur communauté. La motivation intégrative montre à long terme des résultats plus probants dans l'apprentissage d'une langue étrangère car selon les chercheurs, « [l]'apprenant d'une langue seconde qui veut réussir doit être psychologiquement préparé à adopter différents aspects du comportement qui caractérise les membres d'un autre groupe linguistique et culturel » (Gardner et Lambert, 1972 : 3). Elle se trouve au fondement d'une attitude d'ouverture à la culture source et aux comportements qui y sont associés, et, par extension à d'autres types de comportements pouvant être rencontrés au sein du groupe classe qui représente le noyau relationnel des apprenants. Contrairement à des élèves captifs, apprenant une langue étrangère dans un contexte hétéroglotte, l'apprentissage du français pour des élèves d'UPE2A est pourvu d'une visée hautement utilitaire à tous les niveaux. Il constitue à ce titre une source de motivation importante mais peut également représenter un obstacle dans le cadre de notre étude. Certes, les apprenants d'UPE2A font preuve d'une grande ouverture à la culture et à la langue française, ainsi que d'un haut degré de confiance en l'enseignant mais cette pression à l'intégration peut aussi générer des manifestations diglossiques internes à la classe en diminuant la valeur des langues sources ainsi qu'en créant une forme de hiérarchisation des marqueurs culturels. Ce processus peut d'ailleurs être inconsciemment renforcé par les enseignants lorsque ceux-ci tentent, dans une démarche « interculturelle », d'établir des liens avec les langues latines et cultures occidentales, qui leurs sont mieux connues car plus proches de leurs systèmes de référence, au détriment de celles qu'ils connaissent moins bien.

Dans le même temps, les apprenants, probablement en partie du fait de leur non-maîtrise de la langue véhiculaire, évoluent dans une sorte de « bulle » au sein même de l'établissement. Ils fonctionnent en quasi-autarcie en dehors de la classe et ne fréquentent pas ou très peu les apprenants des classes ordinaires. Face à ces constats parfois contradictoires, notre solution a été d'adopter une posture compréhensive et nuancée, faisant au maximum fi de nos idées reçues et des représentations circulantes sur l'UPE2A. La norme de l'éducation en France est essentiellement monolingue et monoculturelle et conduit à des processus de glottophobie, stigmatisation, insécurité linguistique, clivage et injonction à choisir entre deux camps linguistiques/identitaires. C. Goï et D. Bruggeman (2013 : 5)

soulignent ces tensions en mettant en évidence les représentations de l'altérité à l'école en France qui oscillent entre deux pôles : l'indifférence aux différences (idéologie égalitariste) et l'assignation à l'altérité. Des auteurs comme T. Ogay et D. Edelman (2011 : 58) appellent ainsi à un dépassement du traitement binaire habituellement réservé à la diversité culturelle. Selon eux, il importe aux professionnels de reconnaître cette dialectique et de ne pas s'enfermer dans un schéma univoque tendant à n'adopter qu'une seule position figée, face à la diversité : sa négation ou au contraire sa naturalisation (*ibid.*). Nous avons choisi d'appréhender ce public de la façon la plus éthique possible : comme une communauté circonstancielle et hétérogène, composée d'autant d'identités individuelles qu'elle comporte de membres, et donc, résistante à toutes formes de généralisation.

### **2.3. Le dispositif « Parlons d'Art ! »**

Aux sources de ce travail de conception didactique, se trouvent nos lectures de deux ouvrages, centrales dans la mise en place de nos cadres épistémologique et méthodologique : *Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues* (Borgé et Muller, 2020) et *L'altérité en classe de langue* (Beacco, 2017). Il s'agit de publications de référence traitant des deux thématiques au cœur de notre mémoire, appliquées au champ de la DDL : l'exploitation de l'œuvre d'art et la gestion de l'altérité, et proposant des modalités pratiques de mise en œuvre. Leurs lectures concomitantes et les perpétuels allers-retours réflexifs que nous avons effectués entre elles malgré leurs ancrages théoriques divergents nous ont permis de bâtir la charpente articulant notre réflexion conceptualisatrice. Nous tenons à préciser que nous ne sommes pas dans le cas d'une démarche applicationniste, mais bel est bien d'une adaptation située, dans un contexte éducatif donné.

#### 2.3.1. Concevoir et mettre en place un dispositif original

Ce dispositif prenant place durant nos heures d'histoire-géographie à visée non linguistique, sa dimension trans- voire para- disciplinaire, est de nature à dérouter les apprenants puisque sortant du cadre des disciplines enseignées. Il nécessitera donc, dès la première séance une explicitation de la démarche poursuivie. Ce recours à leur métacognition vise à la fois une exigence éthique de transparence envers les apprenants, partie prenante du projet, et permettra nous l'espérons de susciter leur adhésion, ou tout au moins leur curiosité. Le dispositif a par ailleurs été spécifiquement élaboré dans le cadre de notre travail de recherche et adapté au contexte hétérogène de notre classe d'UPE2A. Lors

de notre préparation à la certification FLS, nous avons été sensibilisée à la différenciation pédagogique. Pour P. Perrenoud ([1997] 2014 : 12), une différenciation réussie repose sur la capacité du formateur à « imaginer les dispositifs favorisant des interactions entre élèves, dans le cadre de divers groupes de travail, sans empêcher une individualisation du *parcours* de chacun ». Nous avons donc été particulièrement attentive à proposer un éventail diversifié d'activités afin de permettre à chacun de trouver un espace d'expression qui lui soit accessible, en fonction de son niveau de maîtrise de la langue, mais également de ses appétences en termes d'activités et de modes d'expression. Cette diversification des processus se traduit également par la pluralité des options de réalisation offertes aux apprenants, ou la possibilité de recourir, lorsque cela est nécessaire, et ce durant toute l'unité didactique (désormais UD), à l'aide d'un outil de traduction, dont l'usage est déjà courant et normalisé dans la classe<sup>26</sup>. Cependant, comme le souligne Muller (2020 : 123), « la description, la comparaison, l'interprétation ou encore l'expression des goûts ne sont pas uniquement liées à des niveaux de compétence, mais peuvent être réalisées de manière « imparfaite » avec des capacités linguistiques limitées ». Ainsi, ces aménagements sont en partie proposés aux apprenants afin de les mettre à l'aise et de désamorcer les blocages et découragements que pourrait générer une telle approche de l'enseignement des langues, de type subjective, avec laquelle ils ne sont pas familiers.

Afin que les expressions individuelles aient une chance d'émerger et de se consolider sans être ensevelies sous le poids de la multitude, nous avons privilégié une évolution progressive des structures de travail allant de l'individuel vers le groupe classe, à la façon du *think-pair-share* (Lyman, 1987). Cette progression permet aux apprenants de laisser s'exprimer librement leur subjectivité, avant la mise en commun lors d'un premier niveau d'interaction en petit groupe dans lequel pourront entrer en jeu des processus de médiation et d'étayage entre pairs. Pour autant nous ne qualifions pas cette articulation de « progression » - ce qui sous entendrait l'existence d'un trajet cognitif unique dans l'approche par l'image - et les activités mises en œuvre proposent plusieurs formes successives d'entrée dans les œuvres : descriptive, narrative, sensible, interactive, interprétative, expérientielle, expressive, créative, ainsi que des activités de mise en analogie et de présentation faisant entrer en jeu les capacités de médiation, auprès cette fois, du groupe classe.

---

<sup>26</sup> D'autant plus que nous ne visons pas ici d'objectif communicatif langagier, même si nous n'excluons pas que le dispositif produise des effets bénéfiques sur la compétence communicative.

Cette planification nous a été inspirée du canevas proposé par N. Borgé et C. Muller (2020 : 126), que nous avons adapté aux profils des apprenants de notre classe et à nos objectifs particuliers. L'ensemble des activités vise à une réalisation collective concrète : une exposition au CDI, destinée donc, à transcender le cadre de la classe, dans une perspective actionnelle et une démarche de projet. Cet objectif est présenté aux apprenants dès l'ouverture de l'UD car selon P. Bange (1992 : 70 cité par Borgé et Muller, 2020 : 32), il s'agit de « donner à l'apprenant des buts qu'il désire réaliser ». Accoutumée au public du LP, nous avons pu constater la motivation engendrée par l'inscription des réalisations scolaires dans un réel en partage, une façon de valoriser le travail des apprenants, mais aussi de leur permettre de se constituer en acteur social et de revendiquer leur place dans l'écosystème de l'établissement.

Enfin, au cours de nos lectures nous avons pu constater une forme de tension épistémologique au sujet de l'introduction d'éléments historiques, culturels et méthodologiques dans le cadre d'une approche perceptuelle de l'œuvre d'art. Ainsi, N. Borgé et C. Muller (2020 :45) mettent en perspective les propos de J-M. Schaeffer (1987 : 206 ; 209) : « Ces savoirs d'ordre esthétique et historique apportent aux récepteurs une « maximalisation du plaisir esthétique ». Ils permettent de « dégager les choix de l'artiste et donc d'apprécier la portée de son geste figuratif » » et ceux de H. Gottesdiener (1992 : 78) : « Cependant, l'accès à ces informations modifie la perception des œuvres d'art ». Nous ajoutons à cela un autre point qu'il nous semble intéressant de considérer. L'introduction d'éléments historiques, culturels et méthodologiques peut permettre de stimuler l'intérêt des apprenants. En effet, elle permet de mobiliser leur motivation intrinsèque par le plaisir de la découverte d'une culture et d'une individualité artistique, ainsi que leur motivation extrinsèque grâce à l'apport de connaissances plus « académiques ». Les apprenants peuvent ainsi se trouver rassurés sur les finalités de cette séquence d'apprentissage peu orthodoxe, prises en charge par l'enseignant et rentrant dans le cadre d'une formation à la culture source et d'un apprentissage scolaire qui leur permettront d'évoluer par la suite en classe ordinaire. N. Borgé propose une approche intermédiaire en deux temps, mettant en œuvre un « partage collectif d'impressions et d'émotions » (2017 : 352), « avant l'apport par l'enseignante d'éléments historiques et culturels » (Borgé et Muller, 2020 : 45). C'est la démarche que nous choisissons ici d'adopter avec trois séances dédiées à des activités de réception et d'interaction suivies d'une quatrième séance à vocation plus transmissive autour de la caractérisation du mouvement surréaliste. Cette dernière est néanmoins aussi conçue pour

générer, des échanges autour de la réception des œuvres, en introduisant d'autres travaux des artistes étudiés et en proposant aux apprenants de réfléchir sur l'impact de l'ajout d'éléments biographiques à propos des auteurs sur leurs perceptions et interprétations initiales des œuvres. De plus, les activités mises en œuvre dans notre dispositif, loin d'être décorréelées des savoirs disciplinaires que nous enseignons usuellement s'appuient en réalité sur une base de compétences méthodologiques historiques, géographiques et inévitablement linguistiques acquises en cours d'année et transférables à ces nouvelles situations de classe.

Notre objectif principal est la conception d'un dispositif permettant une rencontre avec l'altérité sous toutes ses formes grâce à la médiation d'œuvres surréalistes afin de mesurer leur potentiel expérientiel. Il se décline en plusieurs sous-objectifs spécifiques, que les différentes activités permettront de dérouler : Réunir les conditions nécessaires à une « rencontre » avec les œuvres à l'origine d'une expérience sensible, susciter des réactions spontanées (de nature sensitive) chez les apprenants, permettre leur verbalisation langagière ou expression translangagière, favoriser la mise en interaction de ces réactions, encourager l'entrée dans une démarche interprétative et créative individuelle, puis collective face à l'œuvre d'art, constituer les apprenants en médiateurs de leur expérience individuelle et collective et de leur univers référentiel à travers des activités d'interaction et de présentation orale, et enfin, si possible, impulser chez les apprenants une démarche réflexive sur les formes d'altérité rencontrées et les postures de réaction et de médiation adoptées. Nous visons également la découverte du mouvement surréaliste et de ses caractéristiques iconographiques comme objectif secondaire, que nous n'évaluerons pas dans notre analyse.

Il convient ici de rappeler les objectifs que nous ne visons pas. Ce dispositif ne vise ni la maîtrise des savoirs en histoire de l'art, ni des méthodes d'analyse picturale. Il ne vise pas non plus à déclencher des interactions ciblant l'acquisition langagière. Enfin, nous inscrivant dans une démarche compréhensive, notre objectif n'est pas d'impulser des changements d'ordre psychosociaux à l'échelle individuelle et/ou au sein du groupe classe.

### 2.3.2. Synopsis de l'Unité didactique

#### **SEANCE 1 : S'EXPRIMER SUR UNE ŒUVRE SURRÉALISTE**

Des reproductions d'œuvres d'art au format A4, sont glissées dans des enveloppes fermées et distribuées aux apprenants. Cinq œuvres sont proposées en quatre exemplaires chacune, afin de constituer les sous-groupes au moment des activités collectives.

Après réflexion, nous avons choisi de ne pas constituer les groupes au préalable, et de laisser fonctionner le hasard. En effet, il aurait été plus simple de s'assurer de la séparation des élèves hispanophones, ou de constituer des groupes de niveau hétérogène afin de favoriser les processus d'étayage - il s'agit d'ailleurs bien souvent de la façon dont nous organisons les structures de travail au quotidien - mais cela nous est également apparu comme une forme trop étendue de contrôle, de nature à instrumentaliser le cadre de notre étude. Avant d'entrer dans la première activité, nous laissons le temps aux élèves, de décacheter leur enveloppe et de découvrir l'œuvre. Durant cette étape, les interactions spontanées ne sont ni encouragées, ni dissuadées. Au contraire, ce temps de réaction constitue pour nous, une première étape d'observation, dont nous rendons compte dans notre carnet de recherche.

### **Activité 1 : Décrire**

Entrée : Descriptive (expérientielle, interprétative)

Organisation : Travail individuel / écrit

Consigne : Quels mots peuvent vous aider à décrire cette œuvre d'art en français ? Cherchez-les et recopiez-les dans le cadre ci-dessous. Puis, utilisez-les pour écrire une courte description de l'œuvre.

Objectifs : Réunir les conditions nécessaires à une « rencontre » avec les œuvres à l'origine d'une expérience sensible // Susciter des réactions spontanées chez les apprenants // Permettre leur verbalisation langagière

Éclaircissements méthodologiques : Cette activité peut permettre de faire émerger des thèmes universels-singuliers (Porcher, 1994) qui seront par la suite révélés au moment de la mise en commun durant l'activité 5. Nous avons ici fait le choix de ne pas fournir de ressources lexicales aux apprenants car leur sélection de notre part, nécessairement subjective, car corollaire de notre propre perception de l'œuvre, orienterait sa réception par les apprenants. Bien que cet exercice n'intègre pas de visée méthodologique, il nécessite la mobilisation d'un vocabulaire de base de l'analyse de l'image. Dans le cadre du cours d'histoire-géographie, les élèves ont pu acquérir les prérequis nécessaires au cours de deux séquences abordant l'analyse d'image : une première UD de géographie ayant comme objectif pragmatique : « Décrire un paysage en géographie », et une UD d'histoire ayant pour objectif pragmatique : « Décrire et contextualiser un document iconographique en histoire ». Y-ont été abordés les notions et le vocabulaire de la spatialisation, des plans, des couleurs, de la position des personnages. De quoi, selon Zarate (1993 : 59), « donner à

l'élève, interprète [du] document, les moyens de mettre en œuvre une analyse réflexive de ses propres représentations ».

## **Activité 2 : Apprécier**

Entrée : Dominante sensible (interprétative)

Modalités : Travail individuel / écrit

Consigne : Quelles sont les émotions positives que vous ressentez devant cette œuvre ? Et négatives ? Quels éléments de l'œuvre provoquent ces émotions ? Vous pouvez rédiger un texte, faire un dessin ou choisir n'importe quel autre moyen d'expression de votre choix.

Objectif : Exprimer son ressenti, ses émotions face à une œuvre d'art

Eclaircissements méthodologiques : Afin d'éviter l'écueil que représente le fait de donner son avis sous la forme du traditionnel « j'aime car », « je n'aime pas car » que nous jugeons trop limitant, nous avons privilégié des consignes permettant le développement d'un avis plus nuancé. Notre objectif est de faire ressortir les tensions et le ressenti parfois contradictoire, voire relevant de l'indicible, que la mise en contact de l'œuvre peut provoquer, afin de favoriser l'expression émotionnelle et argumentative. Ici encore, il leur est possible d'utiliser un traducteur, de recourir à leur langue source, ou à toute autre modalité de leur choix, l'activité visant davantage l'expression de soi que la communication en langue cible.

## **Activité 3 : Raconter**

Entrée : Dominante narrative (créative, interprétative)

Modalités : Travail individuel / écrit

Consigne : Que se passe-t-il dans cette image ? Racontez son histoire. Vous pouvez imaginer ce qui se passe avant, après, ou même faire parler les personnages s'il y en a.

Objectif : Entrer dans une démarche créative individuelle grâce à des activités de narration et de création

Eclaircissements méthodologiques : Une fois passées les premières phases de description et de formalisation du ressenti, les apprenants sont encouragés à poursuivre leur démarche interprétative en proposant une mise en mots de l'action qu'ils imaginent se dérouler dans la scène. Les consignes sont volontairement réduites afin de leur laisser toute liberté d'investir par leurs imaginaires l'espace d'ambiguïté offert par l'œuvre.

## **HORS LA CLASSE**

⇒ **Activité 4 : Mettre en relation**

Entrée : Dominante expressive (interprétative)

Organisation : Individuel, hors temps scolaire

Consigne : Cette œuvre vous fait-elle penser à quelque chose que vous connaissez déjà ? Choisissez un document visuel que vous pouvez mettre en relation avec elle. Il peut s'agir de n'importe quel type de document (photographie, tableau, film, dessin, publicité...), de n'importe quelle époque et culture. Vous présenterez ce document à votre groupe lors de la prochaine séance. Expliquez en quelques lignes pourquoi vous l'avez choisi. (Vous pouvez utiliser « car » et « parce que » pour exprimer la cause)

Objectifs : Mobiliser son répertoire iconique personnel // Préparer la médiation avec son propre imaginaire et univers interprétatif

Éclaircissements méthodologiques : Cette activité nous a été inspirée par la proposition d'A. Pautet (2005 : 141) de faire créer aux apprenants un musée imaginaire, afin de révéler « le « Texte » sans fin de l'iconographie ». Par la mobilisation de son répertoire visuel et la mise en relation analogique, l'apprenant est encouragé à amorcer une réflexion personnelle pour ensuite endosser le rôle de médiateur (Byram et Zarate 1997 : 10) entre son univers référentiel et le reste du groupe. Tout comme N. Borgé (2018 : 6), nous pensons que cette activité est de nature à favoriser l'engagement des apprenants dans le dispositif : « [le] fait que l'étudiant puisse choisir l'œuvre d'art qu'il souhaite présenter à ses camarades modifie sa relation esthétique et favorise son autonomie et son aptitude à l'empathie ». Les documents proposés peuvent être de toute nature, époque, culture et les analogies de tous ordres : esthétique, thématique, historique, ou encore liées à un vécu personnel évoqué par des éléments de l'œuvre car ce sont avant tout des images mentales. Selon M. Abdallah-Preteille (2020 [1999] : 10), la culture est un processus dynamique, et un même sujet se construit autour de multiples appartenances. Ainsi, nous avons délibérément choisi d'éviter de circonscrire ce travail de mise en relation à des documents issus de la culture géographique d'origine des élèves, afin de nous prémunir de toute forme d'essentialisme. Ici encore, les apprenants sont invités à mobiliser des compétences méthodologiques et les structures linguistiques déjà travaillées en amont.

## **SÉANCE 2 : ÉCHANGER EN PETIT GROUPE SUR UNE OEUVRE SURREALISTE**

Après une première séance consacrée à la découverte et l'appropriation individuelle des œuvres, les apprenants sont réunis en groupes autour de leur œuvre commune.



### **Activité 5 : Construire collectivement (simulation narrative)**

Entrée : Dominantes interprétative, narrative et interactive

Organisation : Travail de groupe ( $\approx$  4 As) / oral puis écrit

Consigne : Nous allons organiser, au CDI, une exposition des œuvres sur lesquelles vous avez travaillé. Chaque œuvre sera exposée en grand format, accompagnée de vos documents personnels ainsi que d'un titre et d'un texte pour aider les spectateurs à comprendre ce qui se passe dans l'installation. Discutez entre vous pour trouver un titre et rédigez ensemble le texte qui accompagnera votre installation.

Objectifs : Permettre la verbalisation langagières ou l'expression translangagières des réactions face à l'œuvre d'art // Favoriser la mise en interaction de ces réactions // Constituer les apprenants en médiateurs de leur expérience individuelle // Entrer dans une démarche interprétative individuelle puis collective grâce à des activités de négociation et de co-construction du sens

Éclaircissements méthodologiques : Cette activité vise le déclenchement d'interactions verbales horizontales d'argumentation et de négociation (Muller, 2009). La mise en partage des réactions esthétiques, sensibles et des interprétations de chacun fait entrer en jeu des processus de médiation multimodaux et plurilingues. Il s'agit de donner accès à l'autre à son imaginaire et à ses perceptions. Illustrant le célèbre « je est un autre » de Rimbaud, la recomposition collective de ces productions individuelles sous la forme d'une simulation, permet la distanciation d'avec la réaction première et idiosyncrasique, favorisant la décentration par l'adoption d'une autre identité, d'un autre statut et donc, d'un autre point de vue. Elle rend possible la négociation, nécessaire la coopération et acceptable l'inévitable dilution des interprétations individuelles lors d'un travail de groupe.

### **SÉANCE 3 : PARTAGER LE TRAVAIL DE SON GROUPE AVEC LA CLASSE**

#### **Activité 6 : Présenter ET écouter un exposé collectif**

Entrée : Dominante interactive (narrative)

Organisation : Classe / oral

Consigne : Choisissez un rapporteur qui présentera au reste de la classe le travail de votre groupe. Vous pourrez ensuite répondre ensemble aux questions de vos camarades.

Objectifs : Constituer les apprenants en médiateurs de leur expérience individuelle et collective à travers une activité de présentation orale. Les encourager à faire preuve d'une écoute compréhensive et totale.

Éclaircissements méthodologiques : Cette activité vise à mettre à l'épreuve le travail de co-construction de sens effectué durant l'activité de groupe. Les apprenants sont invités à agir en médiateurs de leur propre subjectivité, mais également de celle des autres membres du groupe. Cette activité permet de recréer de façon indirecte l'expérience de l'altérité vécue lors du premier contact avec les œuvres, cette fois-ci au travers des réactions de leurs camarades.

#### **SÉANCE 4 : DÉCOUVRIR LE MOUVEMENT SURREALISTE**

Nous ne détaillerons pas dans cette partie les modalités de cette séance dédiée à l'introduction d'éléments contextuels sur le mouvement surréaliste et à l'ajout de connaissances additionnelles sur les artistes et œuvres proposées. Néanmoins, les retours des apprenants, ainsi que leurs réactions face à la mise au contact d'un échantillon d'autres œuvres seront consignés dans notre journal de terrain en vue d'un éventuel enrichissement de notre analyse.

#### **TÂCHES ET ACTIVITÉS ANNEXES**

Exposition au CDI en collaboration avec la professeure documentaliste :

Les apprenants conçoivent les panneaux de chaque groupe réunissant l'œuvre étudiée et les apports iconographiques de chacun. Ils sont invités à s'approprier le lieu et ses espaces en choisissant où et comment placer leur accrochage.

Visite guidée du Centre Pompidou (le jeudi 20 avril) :

Ici également, les retours des apprenants, ainsi que leurs réactions face à la rencontre expérientielle des œuvres authentiques dans un cadre qui ne leur est pas forcément familier seront consignés dans notre journal de terrain et mobilisés au moment de l'analyse.

#### 2.3.3. Le choix des œuvres<sup>27</sup>

Bien qu'elles se présentent à première vue comme un panorama disparate de l'iconographie surréaliste n'affichant pas d'hétérogénéité formelle ou thématique, les œuvres de notre matrice montrent toutes des attributs communs qui en font un ensemble cohérent. Elles se distinguent par leur insolite, le mystère qu'elles convoquent et l'ambiguïté qu'elles dégagent. Leur degré d'abstraction capture le regard et demande un engagement du

---

<sup>27</sup> Voir l'annexe n°4 : « Matrice d'œuvres » pp.118.

spectateur qui est alors tenté dans un réflexe d'en comprendre le sens, adoptant une démarche interrogative, interprétative voire projective qui nécessite de mobiliser son imaginaire.

Nous souhaitions éviter une hiérarchisation culturelle de l'image en réduisant nos choix à des images issues de notre seul univers référentiel, mais avons finalement dû accepter de nous recentrer sur un corpus plus restreint dont nous avons une meilleure connaissance. Nous nous sommes ainsi concentrée sur des œuvres picturales et photographiques que nous considérons comme très représentatives du mouvement et qui nous semblaient plus aisées à exploiter en classe à l'aide des outils numériques à notre disposition, à savoir un ordinateur, une imprimante et un vidéo projecteur.

Nous avons volontairement écarté du corpus des artistes comme S. Dalí ou J. Miró, et avons choisi une œuvre plus confidentielle de R. Magritte, issue d'une collection privée, afin d'éviter ce que A. Puzet (2003 : 508) qualifie d'« aspect paralysant » d'une œuvre trop référencée. Tout comme N. Borgé et C. Muller (2020 : 47), nous considérons que proposer des œuvres moins connues ou ne correspondant pas à l'univers culturel des apprenants leur permet d'engager leur sensibilité davantage que leurs connaissances.

Pour favoriser la décentration et l'expérience de l'altérité (Borgé et Muller, 2020 : 50), nous avons porté notre choix sur des œuvres « suffisamment ouvertes pour se prêter à des lectures plurielles et à des interprétations multiples selon les participants » (Beacco, 2017 : 144). Soit, des œuvres à la discursivité limitée mais à la figurativité suffisante pour permettre, grâce à la présence d'éléments identifiables, l'émergence d'universels-singuliers (Porcher, 1994). Selon C. Germain (2015 : 143), ces motifs sont « présents partout, en tout temps et en tout lieu et, d'autre part, [...] dotés d'une singularité locale ». Ils offrent une variété d'interprétations que l'ambiguïté propre au surréalisme vient également enrichir. Dans notre matrice, l'ambiguïté se niche dans chaque élément pourtant familier, il s'agit de ce visage statuesque - ou est-il humain ? associé à des objets sans autre forme de contexte, de ces mains semblant n'appartenir à personne sur un fond radiographique, de cette silhouette de dos, qui s'ouvre comme un miroir sur un ciel trop tranquille. L'altérité peut alors trouver à se manifester dans l'étrangeté évidente des images, mais également dans la subjectivité alors révélée de chacun, offrant un cadre propice à une rencontre expérientielle.

## 2.4. Corpus d'analyse et choix méthodologiques

Au cours de la mise en place de notre dispositif, nous avons recueilli un corpus varié et conséquent dans lequel il nous a nécessairement fallu effectuer des choix<sup>28</sup>. Il comprend :

- **Les productions textuelles et multimodales (individuelles et collectives) des apprenants.** Produites dans le cadre des cinq activités et adoptant des formes variées, il s'agit : Du lexique et éventuellement du texte descriptif (activité 1), du texte ou des autres formes de production de l'appréciation individuelle et ses justifications (activité 2), du récit construit autour de l'œuvre (activité 3), des titres et textes produits collectivement (activité 5) et de toutes les autres réalisations multimodales et/ou translinguagiques produites durant les phases de négociation et de co-construction dans le but de permettre la médiation ou de faciliter l'intercompréhension entre les apprenants.

- **Les enregistrements audios des groupes de travail et des phases de présentation collectives.** Ayant donné lieu à un travail de transcription<sup>29</sup> de notre part, ils ont été récoltés durant les activités 5 et 6. Le découpage de ces interactions<sup>30</sup> s'est révélé un travail complexe et nous avons nécessairement dû opérer des choix « pré-interprétatifs » (Bigot, 2018 : 103). Nous avons ainsi distingué une interaction par groupe, produite durant l'activité 5 et divisée en deux sous-unités : une séquence de présentation en alternance des images de chacun, ainsi qu'une séquence dédiée à la négociation du titre du corpus. Nous avons également distingué une seconde interaction, collective cette fois, produite durant l'activité 6 de présentation et divisée en cinq séquences correspondant au passage de chaque groupe. Nous nous sommes pour cela appuyée sur la définition de l'interaction en tant qu'unité proposée par C. Kerbrat-Orecchioni (1990 : 216), à savoir la mise en présence d'« un groupe de participants modifiables mais sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture ». Dans le cadre de l'activité 5, après avoir expliqué aux apprenants notre démarche et nous être assurée de leur accord, nous avons demandé à chaque groupe d'enregistrer les échanges. Les apprenants pouvaient allumer et éteindre la captation audio à tout moment. Nous verrons que cette méthode a eu une influence sur les données puisqu'elle a généré chez certains une forme d'auto-contrôle de la parole.

---

<sup>28</sup> Nous avons par exemple fait celui de ne pas exploiter les données recueillies grâce aux questionnaires distribués en début et en fin d'UD.

<sup>29</sup> Voir les « Conventions de transcription » en annexe n°5 p. 119.

<sup>30</sup> Voir le « Découpage des interactions » en annexe n°6 p. 120.

### **- Les corpus d'images constitués par les apprenants dans le cadre des activités 4, 5 et 6.**

Servant d'interface à l'univers référentiel des apprenants, de catalyseur à leur expression individuelle et de déclencheur des échanges, ces supports ont été exploités conjointement avec les productions écrites, orales et multimodales que nous avons détaillées plus haut. Ces corpus sont composés des différentes images proposées par les membres du groupe et accompagnés du titre choisi collectivement<sup>31</sup>.

Bien que nous en proposons ici une classification sous forme de typologie, il convient de préciser que les différentes données recueillies ne peuvent être décorréliées et que ce sont les aller-retours continuels que nous avons effectués entre elles qui ont permis de construire notre analyse. Elles ont donné lieu à une analyse croisée des formes langagières et plurilittératiées à l'œuvre pour exprimer l'altérité ressentie et des modes de gestion déployés. Nous avons ainsi mobilisé l'analyse lexicale, énonciative et multimodale (Jewitt, 2009) des discours tenus sur les images, l'analyse pragmatique des formes langagières mobilisées et des actes de paroles (Austin, 1962) qu'elles mettent en évidence, et enfin, l'analyse des interactions verbales entre les apprenants. Nous avons tout particulièrement mis à profit les travaux de C. Kerbrat-Orecchioni (1990 ; 92 ; 94 ; 2005) et V. Bigot (1996 ; 2002) sur les modes de construction de la relation interpersonnelle dans les interactions didactiques, et notamment l'axe horizontal de sa modélisation, sur laquelle les notions de proximité cognitive, sociale et affective jouent un rôle non négligeable dans les postures réactives ou facilitatrices adoptées face à l'altérité.

**- Notre journal de terrain.** Alimenté pendant toute la durée de l'UD notamment pour recueillir des données sur le vif et hors la classe, il est un moyen selon Fouquet (2006 : 106) de « revisiter de manière jalonnée et à travers des éléments qui encadrent et structurent la pensée (les états d'âme, le ressenti personnel, etc. dont il est le cadre d'expression) les matériaux à la base de la réflexion », tout en « [adoptant] un positionnement toujours actif face à des phénomènes ou des événements qui parfois nous dépassent largement ». Grâce à sa tenue régulière nous avons pu garder trace d'événements qui nous semblaient d'importance sans toutefois être classifiables au moment de leur recueil. Cette méthode de travail a rendu possible la réflexivité différée sur les données recueillies ainsi que sur notre propre pratique.

---

<sup>31</sup> Voir les « Corpus iconographiques constitués par les apprenants lors des activités 4 et 5 » en annexe n°7 pp.121.

## **PARTIE III – ANALYSE DU CORPUS**

Notre dispositif initialement prévu pour une durée d'environ deux semaines s'est finalement étalé sur un peu plus de trois. En raison d'un mouvement social, l'établissement a été inaccessible aux élèves pendant plus de 10 jours et nous n'avons malheureusement pas pu mettre en œuvre l'exposition prévue au CDI. La visite des collections du Centre George Pompidou a bien pu avoir lieu, mais a dû être différée, et a pris place plus de deux semaines après la fin du dispositif. Outre ces imprévus liés au contexte, nous avons également dû procéder à des adaptations en cours d'étude afin de permettre aux apprenants de s'approprier des consignes parfois déroutantes pour eux. Ces ajustements inhérents à la méthode de la recherche-action nous ont permis d'effectuer un premier retour réflexif sur nos pratiques et notre rôle en tant que médiatrice face aux œuvres, aux savoirs et aux pratiques pédagogiques.

Durant ces trois semaines, nous avons recueilli un corpus conséquent et varié que le cadre de ce travail ne nous permet pas d'exploiter méthodiquement dans sa globalité. Nous proposons ici une interprétation des données centrée sur notre question de recherche et articulée autour de quatre thèmes particulièrement saillants. Il s'agit tout d'abord de mettre en évidence la distance générée par les altérités ressenties et ses effets sur les mécanismes perceptifs et expressifs des apprenants, notamment lors de la phase de découverte du dispositif et des œuvres. Notre axe central divisé en deux parties concerne les moyens mis en œuvre pour dépasser ces limitations et les bénéfices du recours à l'éducation artistique pour développer leur subjectivité et leur agentivité dans une démarche socialisée. Enfin, notre rôle de médiatrice a constitué un point de questionnements et d'adaptations constants, tant nous avons pu constater que la limite est mince entre guidance et contrôle.

### **3.1. L'altérité qui fait obstacle**

#### 3.1.1. Une lecture principalement littérale...

La perception constitue la première étape de la rencontre avec les œuvres, et donc, d'entrée dans une démarche expérientielle pour les apprenants. Après une première lecture à dominante analytique et iconique qui « décompose la représentation en éléments palpables » (Muller, 2020 : 196) les apprenants sont invités à formuler un ressenti. La sélectivité puis la hiérarchie perceptuelle (De Serres, 2010 : 5) qui s'opèrent parmi les différents éléments composant les œuvres s'appuient sur « l'identification des motifs, lignes, couleurs, formes, en tant qu'objets du monde » (Panofsky, [1967] 1995 : 17 ; Eco, [1968] 1972 cités par

Muller, 2020 :196). Elles permettent d'isoler et d'organiser ces éléments comme autant de référents nommables donc familiers et de rendre le matériau esthétique abordable et interprétable subjectivement selon les cadres référentiels des sujets.

Nous avons procédé à l'analyse lexicométrique des verbalisations produites par les apprenants lors de l'activité 1 pour tenter de caractériser les motifs interprétatifs dessinés par leurs occurrences. Est présentée ici une synthèse de ces relevés, il s'agit des noms et adjectifs produits par la totalité des apprenants<sup>32</sup> :

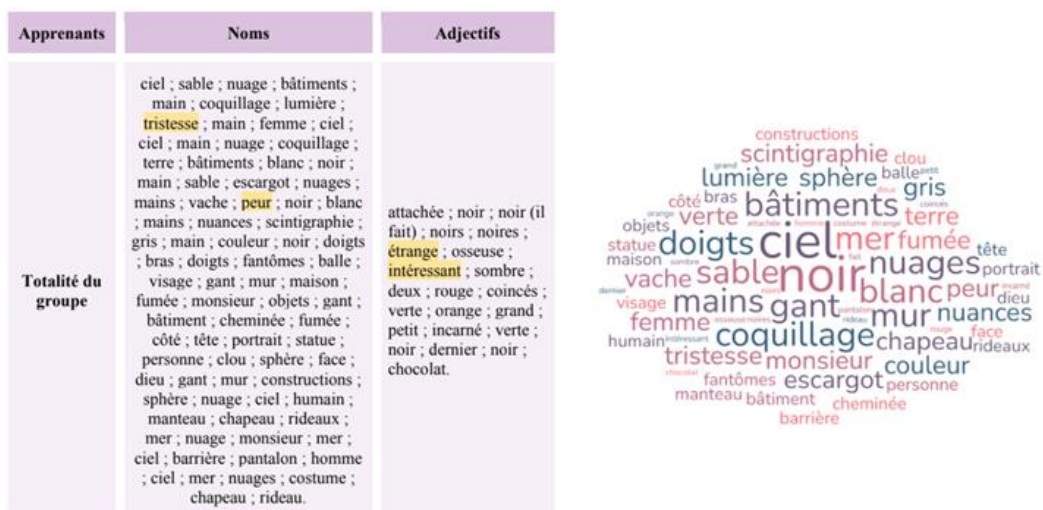


Figure 4 : Noms et adjectifs produits par les apprenants lors de l'activité 1 de description des œuvres.

L'un de nos objectifs était de « susciter des réactions spontanées (de nature sensibles) chez les apprenants ». Lors de la formulation des consignes nous avons donc prêté attention à laisser un certain espace de « liberté perceptuelle » aux apprenants en évitant les verbes trop spécifiquement sensoriels<sup>33</sup> comme « voir » ou « observer », mais leur avons plutôt proposé d'« écrire une courte description de l'œuvre ». A l'étude des données, nous constatons pourtant la teneur globalement référentielle des productions. Lorsque l'on observe la totalité des 107 termes comptabilisés, 103, réfèrent à la composition visuelle de l'image, à savoir le style (scintigraphie, portrait...), les éléments distingués (coquillage, bâtiment, monsieur...), les tailles/formes (petit, sphère...) ou encore les couleurs ou la luminosité (chocolat, sombre...). Seules quatre occurrences expriment une disposition sensible. Il s'agit des deux substantifs servant à exprimer une émotion : « tristesse » pour JV

<sup>32</sup> Voir les relevés par groupe en annexe n° 8 « Relevés lexicométriques des verbalisations descriptives » p.124.

<sup>33</sup> Ou, qui renverrait ce processus uniquement à son aspect charnel, selon la subtile distinction introduite par S. Eschenauer (2014a, 2017) avec l'expression « cognition incorporée ».



et « peur » pour SB ainsi que des deux adjectifs exprimant l’appréciation personnelle également employés par SB : « étrange » et « intéressant ». Cette analyse rend donc compte d’une entrée principalement sensorielle et surtout visuelle dans les œuvres que nous avons certes anticipée mais qui se manifeste de façon plus généralisée que prévue puisque seuls deux apprenants sur 19<sup>34</sup> adoptent dès la phase de découverte des œuvres une posture de récepteur sensible.

### 3.1.2. ... qui tend vers l’objectivité

En catégorisant les dénominations selon leur valeur sémantique, nous avons constaté une convergence élevée des champs mobilisés. Ainsi, même lorsqu’un champ ne comprend qu’un seul terme, il est toujours employé par au moins deux apprenants. C’est le cas par exemple du substantif « bâtiment » employé par RS et HC pour désigner l’arrière-plan de l’œuvre de Dora Maar et pouvant être rangé dans le champ des « constructions humaines ». Ces résultats dénotent une tendance à la lecture littérale, reposant sur le repérage des mêmes éléments saillants et mobilisant l’objectivité des apprenants plus que leur subjectivité.

Deux occurrences ont néanmoins retenu notre attention, qui témoignent d’une amorce de lecture idiosyncrasique. Il s’agit des substantifs « fantôme » et « vache », employés par SH et BN pour nommer l’élément central de l’œuvre *Rayogrammes* de Man Ray. Ces deux lexèmes constituent des exceptions sémantiques, puisqu’ils ne s’inscrivent dans aucun champ partagé :



*Figure 5 : Exemple d’analyse des champs sémantiques : exceptions lexicales dans le groupe 2.*

Il est intéressant de souligner que cette lecture, marginale pour la cohorte, est survenue au sein du même groupe. L’œuvre de Man Ray avec cette forme centrale indéfinissable, serait-elle selon les préconisations de N. Borgé et C. Muller (2020 : 128)

---

<sup>34</sup> Sur 20 élèves dans la classe, 19 étaient présents lors de la tenue du dispositif.

l'œuvre la plus « ouverte » et donc, la plus susceptible de générer des interprétations divergentes, mettant en jeu l'imagination ? Quoiqu'il en soit, BN et SH ont été les seuls à ébaucher ce que l'on peut considérer comme une démarche interprétative singulière lors de cette étape. Cependant, ils n'ont pas été en mesure de modaliser plus avant leur propos pour exprimer la probabilité ou l'opinion et ont utilisé ces dénominations de manière isolée.

De façon plus flagrante, les productions des apprenants lors de l'activité 3 de mise en narration illustrent la position d'observateur extérieur que les apprenants ont adoptée face aux œuvres. Pour commencer, tous n'ont pas effectué ce travail, en raison parfois d'une maîtrise insuffisante des structures de la phrase simple (c'est le cas de BN, NH et AI) mais aussi par manque d'inspiration selon leurs retours. D'autres n'ont pas été en mesure de produire un énoncé narratif et ont repris les verbatims de l'activité précédente. Au total, parmi les 19 apprenants, six seulement ont produit un discours de type narratif, c'est-à-dire prenant en charge une histoire. Tous les récits ont un ton résolument descriptif et bien que trois d'entre eux adoptent un point de vue interne mentionnant les pensées d'un personnage, ils sont tous racontés à la troisième personne et ne contiennent aucun marqueur énonciatif renvoyant à leur auteur ou élément relevant de l'irréel. Bien que cette activité narrative n'ait semble-t-il pas mobilisé les imaginaires en favorisant la créativité des apprenants dans une démarche sensitive, il nous semble néanmoins qu'elle a joué un rôle inattendu dans la gestion de la distance altéritaire et nous y reviendrons plus en détail dans la suite de notre analyse.

### 3.1.3. Cet insolite qui dérange

Une étude lexicale des termes utilisés par les apprenants lors de l'activité 2 centrée sur leur appréciation de l'œuvre et faisant appel au vocabulaire des émotions nous renseigne sur les postures adoptées face à l'altérité esthétique<sup>35</sup>. Les réactions émotionnelles sont dans l'ensemble négatives et font état de l'expérience d'un dérangement qui pose problème. Pour M. Molinié (2015 : 141) reprenant C. Gilon & P. Ville (2014 : 105) :

le dérangement est un déplacement hors des positions assignées et que l'on croyait établies, un trouble gênant le fonctionnement normal, une désorganisation du classement habituel, de la hiérarchie des choses et des gens, de l'ordre généralement admis, des rôles et des clivages coutumiers (Gilon et Ville, 2014 : 105 cités par Molinié, 2015 : 141)

---

<sup>35</sup> Voir l'Annexe n°9 : « Relevé lexical des verbalisations appréciatives » p. 130.

Ce dérangement peut avoir des conséquences limitantes. Générer une distance telle, que cette « xénité » (Weinrich, 1986 : 187) devient obstacle à la verbalisation et probablement aussi à la perception. Sept apprenants se sont ainsi abstenus de traiter cette consigne et deux d'entre eux ont même précisé qu'ils ne ressentaient « rien » face aux œuvres. Mais pour M. Molinié (2015 : 141), il peut aussi produire des processus dynamiques en déclenchant l'analyse. Dans la classe, la médiation de l'enseignant est alors primordiale car par son intervention, il peut aider au développement de la conscientisation et de la réflexivité autour de ces phénomènes, et accompagner l'adoption de stratégies pour communiquer sur eux.

L'entrée visuelle initiée par l'activité 1 a permis à certains apprenants de caractériser le dérangement ressenti comme résultant non pas de l'œuvre dans sa globalité, mais de référents spécifiques considérés comme insolites, ou encore, du côtoiement d'éléments dissonants au sein du même ensemble. On retrouve cette appréciation analytique dans la production de BI pour qui « les couleurs vert et rouge ne se conjuguent pas avec la couleur sombre de l'œuvre », ou encore, celle de JV : « les mains ont étrange, tout est étrange sur cette œuvre » ; « les figures n'ont pas de sens ». Plus intéressant encore, certains apprenants ont matérialisé cette étrangeté en organisant spatialement leur appréciation de l'image grâce aux déictiques « droite » et « gauche ». NH écrit ainsi : « a droite je trouve l'image un peu bizarre mais à gauche je trouve que c'est bien », KV, lui trouve que : « la côté droite est bizarre ». Ils ont tous deux travaillé sur l'œuvre de R. Magritte, qui est en effet composée de deux scènes en miroir. D'après E-M. Lipiansky (1992 : 147), la perception de l'altérité génère nécessairement un premier mouvement de défiance qui se manifeste à l'échelle macro sociale par des phénomènes d'ethnocentrisme. Ces phénomènes sont corollaires d'un mécanisme de distinction visant à reconnaître le familier et écarter l'étranger (*ibid.*) qu'on retrouve ici avec les apprenants tendant à apprécier positivement les éléments identifiables et à rejeter à la marge ceux qui suscitent leur incompréhension. Mais que se passe-t-il lorsque l'on met les apprenants au défi d'investir personnellement cet obtus qui dérange ?

#### 3.1.4. Une démarche déroutante

Selon L. Porcher (1974 : 3), cité par C. Muller (2020 : 176), « [o]n n'interprète jamais une image que par rapport à d'autres images ». Ainsi, nous possédons tous un répertoire d'images mentales qui nous permet de traiter la multitude de celles que nous recevons chaque jour. L'activité 4 du dispositif, centrée autour de l'intericonicité, constituait ainsi

pour nous une opportunité de conscientiser ces réseaux d'analogie et d'amorcer « une réflexion de fond sur les liens entre la lecture de l'image et l'émulsion de savoirs locaux et de savoir-faire des apprenants, selon leur perspective et leur appréhension-compréhension du monde » (De Serres, 2009 : 2) dans une démarche réellement interculturelle. Nous avons formulé notre consigne comme suit : « Cette œuvre vous fait-elle penser à quelque chose que vous connaissez déjà ? » et « Choisissez un document visuel que vous pouvez mettre en relation avec elle ». En optant pour des termes vagues comme « quelque chose » ou « document visuel », nous espérions encourager les apprenants à se saisir de ces visions quasi hypnagogiques affleurant lors de la mise en contact avec le support visuel.

Dans les faits, cette activité a constitué un véritable défi d'ordre métalinguistique à mettre en œuvre. Certains apprenants se sont retrouvés démunis devant cette consigne d'un genre nouveau et lors de la première phase de partage en classe, cinq d'entre eux nous ont proposé des œuvres réalisées par les artistes étudiés qu'ils avaient trouvées grâce à l'outil de reconnaissance d'image de *Google*. Nous avons dû nous résoudre à différer l'activité de mise en commun et à mettre en place une séance dédiée à la réflexion autour des images mentales. En observant les propositions iconographiques des apprenants, on constate que deux d'entre eux n'ont pas été en mesure de soumettre une trouvaille personnelle : AI, qui n'a proposé aucune image et RD qui a conservé son image première, à savoir une autre œuvre de Chirico trouvée sur Internet. On peut supposer que le faible niveau de maîtrise de la langue (grand débutant pour AI et A1 pour RD) de ces deux apprenants a entravé leur compréhension des consignes et leur capacité à investir la dimension expressive de l'activité. Cependant, nous avons pu constater que d'autres apprenants de niveau minimal ont pu surmonter leurs limitations langagières pour s'investir dans les échanges. Le blocage perceptif et expressif qu'ont rencontré ces deux élèves est peut-être à chercher dans la dimension aporétique du dispositif. Une aporie qui, contrairement à celle théorisée par J. Derrida (1996) n'a pas été pour eux à l'origine d'une reconfiguration de la pensée.

L'exemple de JV est à ce titre assez révélateur. A plusieurs reprises à partir de la mise en place du dispositif et surtout lors du lancement de l'activité 4, il a fait état de son incompréhension teintée d'agacement devant ces nouvelles modalités de travail. C'est un autre apprenant, RS, effectuant sa seconde année en UPE2A qui est intervenu comme médiateur inattendu, lors d'un échange spontané que nous avons immédiatement consigné dans notre journal de terrain et restituons ci-dessous :

ECHANGE SPONTANE		
1	<b>JV</b>	madame pourquoi ça ↗
2	<b>P</b>	comment ça pourquoi ça + tu veux dire pourquoi ce travail ↗
3	<b>JV</b>	oui pourquoi + pourquoi pas comme les cours normal ↗ normalement on apprend et questions on apprend et questions
4	<b>RS</b>	c'est pour faire penser ( <i>geste avec la main autour de sa tête</i> )
5	<b>P</b>	+ oui + pour vous faire RÉFLÉCHIR
6	<b>JV</b>	en [pays d'origine] pas comme ça + en [pays d'origine] le prof ( <i>mime un professeur qui écrit au tableau</i> ) et les élèves écrit ( <i>mime des élèves qui écrivent</i> ) + après travail maison + si pas compris demande au prof et le prof explique
7	<b>RS</b>	tu vois c'est pour réfléchir on apprend à réfléchir
8	<b>JV</b>	mais madame je dis pas c'est pas bien mais POURQUOI je comprends pas + vous travaillez beaucoup + tout le cours vous allez voir un élève après un élève + c'est beaucoup de travail après vous fatiguée + vous travaillez comme ça cinq ans après vous trop fatiguée pour travailler ( <i>rire</i> )
9	<b>RS</b>	mais JV ++ ( <i>rires</i> )

Dans cette interaction, JV exprime son incompréhension devant nos pratiques pédagogiques par la répétition à quatre reprises de l'interrogatif « pourquoi ». Il établit ensuite une comparaison avec la culture éducative de son pays d'origine. Les pratiques pédagogiques artistiques et créatives, si elles sont aujourd'hui de plus en plus valorisées dans le système éducatif français, comme nous l'avons développé dans notre cadre théorique, ne sont pas toujours naturelles pour des apprenants ayant connu d'autres expériences éducatives, où le rapport au savoir est majoritairement vertical, et où les œuvres artistiques sont considérées comme des vecteurs de connaissances et non comme des outils de médiation de l'expression individuelle. JV fait ainsi clairement référence à la séquence ternaire (*display question*) qu'il considère comme une norme pédagogique. Il est ici face à une forme d'altérité épistémologique que RS lui propose de réduire en insistant sur les bénéfices du dispositif en termes de compétences réflexives qui représentent un apprentissage concret : « on apprend à réfléchir ». Cette intervention semble produire un effet sur JV qui atténue ses propos grâce à l'humour. L'intervention médiatrice de RS illustre selon nous le concept d'« altérité enseignante » développé par M. Briançon (2012 ; 2013) puisqu'il replace notre dispositif dans une démarche de production des savoirs. RS fait pour cela appel à la « motivation extrinsèque » (Blanchard et al, 2013 : 23) ou « instrumentale » (Gardner et Lambert, 1972 dans Beacco, 2017 : 34) de JV, très préoccupé par ses performances scolaires.

## 3.2. L'apprenant acteur d'une pédagogie émancipatrice

### 3.2.1. Les multilittéracies comme mode de familiarisation

L'une de nos pratiques récurrentes d'enseignante de lettres et histoire-géographie lorsque nous voulons faire réagir les élèves sur un support (quelle que soit sa nature), consiste à leur demander de « réfléchir à l'écrit » avant de s'exprimer à l'oral. Cette expression en dit long sur une conception encore répandue, si ce n'est prévalente (Kress, 2000 : 185) dans l'enseignement/apprentissage qui considère l'écrit comme principal mode d'organisation des idées. Nous avons pu constater lors de la première séance de notre dispositif que cette prémisse s'avère peu concluante puisque les premières productions écrites des apprenants se caractérisent par un faible niveau d'engagement interprétatif et donc réflexif. Elles témoignent d'une distance prenant la forme d'émotions et de sentiments négatifs plus ou moins intenses face à l'altérité générée par les œuvres qui semblent bloquer à la fois les processus de perception, de réception et d'expression. Les différentes activités de notre UD sont articulées autour de pratiques pluri-sémiotiques visant à expérimenter différentes formes de contact avec l'altérité et nous avons pu constater que les diverses pratiques littéraires constituaient autant de façon de se réapproprier les œuvres, dans une démarche visant à familiariser et donc à rassurer.

Un exemple parlant est celui de SH qui verbalise dans un premier temps un sentiment de « haine » face à l'œuvre de Man Ray mais ne parvient pas à le justifier. Il aura recours à notre intervention didactique pour finalement exprimer sa pensée, non pas à l'écrit, mais sous une forme multimodale, en entourant des objets directement sur le support et en nous dictant des annotations à écrire dans la marge : < il y a pas de problème + c'est normal >, < ça c'est bien > pour évaluer les deux mains situées en haut à gauche de l'image et < ça c'est négatif + pas bien > pour qualifier sa partie inférieure. Il ajoute ensuite < c'est pas normal ça ressemble comme des doigts de fantômes + il y en a pas assez > (*il délimite la main avec un crayon, à la façon d'un croquis*). Alors qu'il n'avait précédemment pas été capable de justifier son analogie du fantôme, SH a finalement mobilisé toutes les ressources écrites, verbales, graphiques à sa disposition, ainsi que la médiation de l'enseignante pour exprimer avec précision son ressenti. Cette fois il s'aventure même à formuler l'acte de parole correspondant avec l'utilisation des comparatifs « comme » et « ressemble ». Dans cette situation altéraitrice qui a dans un premier temps déclenché un fort sentiment négatif, et face à laquelle le code écrit ne suffit pas à « extérioriser [son] langage intérieur » (Grésillon,

2002 : 21-22), c'est par le recours à la variété de son répertoire plurilittéraire qu'il parvient à véhiculer sa pensée. SH reprend ainsi le contrôle de son environnement, action matérialisée par son appropriation créative du support didactique.

Un autre type de donnée inattendue révèle l'importance de la diversité des modes d'expression pour dépasser les pannes perceptives ou verbales induites par l'étrangeté. Il s'agit du recours à la représentation graphique. Dans la mise en page de notre support apprenant, nous avons intégré l'illustration d'un tableau vide en première page de la séance 1. Cet espace initialement décoratif a été largement investi par les apprenants et 12 d'entre eux y ont réalisé des représentations, parfois partielles, des œuvres étudiées. Ces représentations ont ceci de particulier qu'elles sont presque toujours en cohérence avec les verbalisations produites durant les activités 1 et 2 et mettent en évidence les éléments saillants dans les descriptions et appréciations. BN y a par exemple représenté des mains et ce qu'il nous a désigné comme une vache, tandis que SH n'a représenté que deux mains, les seuls éléments perçus comme positifs. Nous postulons que ces représentations picturales schématiques ont été utilisées comme des outils d'organisation perceptifs par les apprenants et ont favorisé leurs processus descriptifs et appréciatifs grâce à l'expression créative.

Comme mentionné plus tôt, la mise en récit<sup>36</sup> a constitué une étape difficile à mettre en place. Peu investie par les apprenants elle a néanmoins été l'occasion, pour ceux y ayant participé, de rétablir un peu de familiarité avec les œuvres. Ainsi, BI la met à profit pour tenter de donner du sens au tableau de Chirico en imaginant non pas l'antériorité, la postériorité ou le hors champs de l'image, mais les motivations de l'artiste. Elle écrit : « Un jour, un monsieur qui s'appelle Giorgi a eu un journée difficile. [...] Ce jour là quand il a arrivé a sa maison, il a fait un peinture pour exprimer sa tristesse et fatigue ».

On constate que la mise en narration représente pour ces apprenants un moyen de replacer les œuvres dans une réalité qui leur est familière plutôt qu'une opportunité de laisser voguer leur imagination. Pour SB, elle permet même d'« annuler » l'étrangeté de l'œuvre de Man Ray, puisque dans son récit cette dernière ne résulte finalement que d'une erreur de la machine radiographique. Cette constatation nous a poussée à mettre en place sur le vif une parenthèse de cours dialogué avec la classe, visant à réfléchir collectivement aux notions d'imagination et d'imaginaire. Les apprenants ont alors fait état d'une conception littérale de l'imagination, visant à < dire comment on pense que c'est quand on ne sait pas ce que

---

<sup>36</sup> Voir « Un exemple de production narrative – SB raconte *Rayogrammes* » en annexe n°10, p. 133.

c'est > (RS) soit, une façon de lever le voile sur l'inconnu. Il s'avère ainsi que, contrairement à notre impression première, certains ont bien mobilisé leurs imaginaires dans une démarche créative d'atténuation de la distance altéraitre. Non pas pour s'aventurer dans l'univers de l'œuvre, mais plutôt pour la rapprocher du leur.

### 3.2.2. Investissement personnel et bénéfices en termes de motivation

C'est à partir de l'activité 4 de mise en analogie que nous avons noté un investissement accru et une émulation au sein du groupe qui se sont poursuivis lors des phases de travail collectif. Preuve de leur engagement, huit apprenants nous ont sollicitée par message pour échanger au sujet de leurs réflexions hors du temps scolaire, et le canal de discussion instantanée du groupe est devenu un premier espace d'échanges intersubjectifs et multilittéraciés à travers l'envoi de messages textuels, iconographiques et vocaux. KV nous a téléphoné un soir après 21 heures pour nous demander s'il pouvait « changer d'image » car, en navigant sur *Instagram*, il venait enfin de trouver « Son Image »<sup>37</sup>. Alors qu'il aurait pu nous en parler le lendemain, ou nous envoyer un message et attendre une réponse différée, il a exprimé un sentiment d'urgence à nous en faire part. Ainsi nous avons remarqué chez les apprenants une effervescence à trouver « l'image juste ». Selon nous, un tel investissement dans l'activité est motivé par des facteurs d'ordre intrinsèque (Blanchard et al, 2013 : 23). Cette recherche a représenté une forme de quête ludique dans laquelle ils se sont engagés d'autant plus qu'ils évoluaient en autonomie et endossaient le rôle d'expert.

Nous considérons qu'il s'agit également d'une forme de motivation intégrative (Gardner et Lambert, 1972 : 3), fondée sur une curiosité à l'égard des autres et sur la possibilité de s'offrir en lecture dans un cadre contrôlé. La présentation d'images au reste du groupe permet aux apprenants d'exprimer leur subjectivité et de « parler [d'eux] tout en préservant la pudeur (les œuvres ou les thèmes choisis par les participants leur permettent de se dévoiler tout en restant à distance) » (De Serres, 2010 : 507). En endossant la responsabilité du discours autobiographique grâce à la médiation de l'image, ils entrent dans une démarche de construction de leur identité narrative (Ricoeur, 1985 : 229) et par cette appropriation du dire, entretiennent leur habileté à construire.

---

<sup>37</sup> L'usage des majuscules nous permet ici d'insister sur le caractère électif qu'a pris cette démarche de recherche pour KV.



### 3.2.3. La question des images et le pouvoir du « corps regardant »

Selon C. Muller (2020 : 176), les images mentales constituant le stock iconique d'un observateur peuvent être de différents types, il peut s'agir d'« images externes » rencontrées dans l'univers médiatique et culturel (films, publicités, œuvres d'art..) mais aussi des « souvenirs de scènes réelles, traduites en images mentales ». Nous ajoutons que la frontière entre ces deux catégories est bien plus floue qu'il n'y paraît et que certaines de ces images peuvent en réalité constituer des hybrides entre objet culturel et souvenir personnel. Nous nous sommes nous-même heurtée à cette aporie lorsque, forte de notre répertoire de pratiques d'enseignante de lettres et histoire-géographie, nous avons entrepris de classifier les images proposées selon leur nature et les points de convergence établis avec l'œuvre de référence par les apprenants. Très rapidement, nous avons réalisé l'impossibilité de cette tâche tant son approche typifiante se trouvait à l'encontre de la dimension émergentiste de notre étude. Ainsi, comment catégoriser la proposition de l'apprenante qui soumet à ses camarades l'affiche du film *Léon* (Besson, 1994) ? Dans un premier temps l'opération paraît simple, il s'agit d'une affiche de film et la première justification de l'apprenante repose sur la similarité entre la silhouette du personnage principal et celle visible de dos dans le tableau de Magritte. Néanmoins, lorsqu'elle entreprend de développer son propos, elle explique qu'elle aime beaucoup ce film car il met en scène la rencontre entre deux âmes solitaires : un tueur à gage et une jeune fille qui vient de perdre sa famille. Elle le visionne souvent car elle a de grosses difficultés à communiquer avec les autres et s'identifie à la jeune protagoniste. Elle perçoit cette même solitude dans le tableau de Magritte qui lui a immédiatement évoqué le film. Notre certitude est alors ébranlée et la question se complexifie : Quid de l'affiche ou du film constitue la véritable image mentale ? et quel lien analogique l'unit à l'œuvre de Magritte ? s'agit-il d'une ressemblance visuelle entre les deux silhouettes masculines ? ou du sentiment de solitude que le personnage de l'homme en costume et celui de Léon personnifient ?

Partant de ces réflexions, nous sommes arrivée à la conclusion que toute tentative de catégorisation des images relèverait d'une surinterprétation de notre part, amenuiserait leur potentiel évocateur et réduirait la liberté d'expression formelle donnée aux apprenants. Suite à cela nous avons adapté notre consigne première en supprimant la partie leur imposant de présenter l'image sélectionnée selon la méthode documentaire propre à l'enseignement de l'histoire-géographie, à savoir les traditionnels : nature, auteur, date, source, sujet. Cette réflexion théorique sur la question des images induite par les données récoltées sur le terrain

nous a permis de véritablement saisir les enjeux de la théorie d'une anthropologie des images d'H. Belting (2004). Ces images que nous aurions souhaité catégoriser, ne peuvent réellement l'être par nous car elles ne constituent pas en elle-même des objets du monde. Elles sont fugaces et insaisissables et ne peuvent être formellement rattachées à aucun producteur, si ce n'est celui par le regard duquel elles s'actualisent à un instant T. Ce ne sont pas les images qui se trouvent au centre de notre dispositif, mais les apprenants et ce sont les discours produits par eux qui constituent le cœur de notre analyse. En reconnaissant l'aptitude des apprenants à investir l'image d'une symbolisation propre, nous légitimons leur force performative en tant que « corps regardant ». Par là même, nous entérinons leur pouvoir d'action sur le monde par le langage à travers le discours sur les œuvres.

#### 3.2.4. Le « surgissement du moi »

L'examen des verbalisations principalement orales produites par les apprenants pour expliciter leurs propositions iconographiques, nous permet de relever les premières manifestations d'un discours autobiographique. Certaines de ces verbalisations ont émergé des échanges des groupes, que nous avons enregistrés. Les autres ont été émises durant les temps de discussion individuelle que nous avons pris avec les apprenants et nous en avons rapporté le contenu dans notre journal de terrain. Au cours de cette activité, nous avons pu constater que certains apprenants, bien que rendant parfois également compte d'une analogie d'ordre visuelle entre œuvres et images, mettaient à profit cette phase d'interaction pour se raconter à travers l'évocation d'un vécu personnel. L'image devient ici un catalyseur mémoriel dans le sens où elle fait surgir le souvenir et permet de le partager.

C'est par exemple le cas de SH qui présente une image trouvée sur internet reproduisant vraisemblablement un moulage de la sculpture *La Cathédrale* d'A. Rodin (1908)<sup>38</sup>. Nous avons retranscrit ci-dessous un échange survenu dans le cadre du travail de groupe et dans lequel il justifie son choix :

INTERACTION 1 - GROUPE 2 – SÉQUENCE 1		
1	<b>SB</b>	explique + ton image
2	<b>SH</b>	mon image ↗ <u>qu'est-ce que</u>

---

<sup>38</sup> La sculpture en question est exposée au musée Rodin à Paris et il en existe de nombreux moulages disséminés dans des musées à travers le monde. Nous ne savons pas avec certitude si RS évoque l'un de ces moulages ou la photo de l'un d'eux.

3	<b>SB</b>	<u>oui</u> pourquoi tu::
4	<b>SH</b>	j'ai choisi cette photo là ++ le jour où j'étais en Italie avant de: venir en France + j'ai choisi photo là + parce que on est partis: de sortie avec mon éducatrice ++ de musée avec mon collègue + mon groupe de foyer + ensemble + après moi j'ai vu cette photo là + j'ai pensé que c'est même photo quand j'ai vu en Italie c'est ressemblant + avec cette photo là
5	<b>SB</b>	très bien

Lorsque SH répond à la question posée par sa camarade, il ne mentionne pas les éléments des images permettant leur mise en analogie. Bien qu'il emploie à deux reprises le vocabulaire de la comparaison avec les adjectifs « même » et « ressemblant », on note qu'il n'utilise ni le terme « main », ni le champ lexical des formes ou des couleurs. Cette fois, il s'exprime à la première personne et prend soin de préciser le contexte de cette première rencontre esthétique en décrivant son cadre spatio-temporel « avant de venir en France », « quand j'ai vu en Italie » et situationnel « avec mon éducatrice ». On peut alors en déduire que SH n'établit pas de lien entre deux images, mais plutôt entre deux expériences esthétiques déclenchées par des images, la première affleurant à sa mémoire comme souvenir convoqué par la seconde.

Pour RS, l'expérience esthétique produite par la mise en analogie met en synergie ses perceptions corporelles et émotionnelle. Nous pouvons le constater dans cet échange spontané avec nous que nous avons directement transcrit dans notre journal de terrain :

ECHANGE SPONTANE :		
1	<b>P</b>	Ça c'est un film que tu aimes bien ↗
2	<b>RS</b>	c'est la affiche de film *train to busan* c'est *horror film* ++
3	<b>P</b>	pourquoi as-tu choisi cette image ↗ qu'est-ce qui te fait penser à l'œuvre de Dora Maar ↗
4	<b>RS</b>	parce que quand on était au *lockdown* pendant le corona on était terrifiés (met ses deux mains devant sa bouche et renverse sa tête en arrière) on a pensé: et si autre virus ↗ si il vient le monde peut-être XX devenait zombie

Tout comme SH, RS emploie le « je » autobiographique. Il n'utilise pas les structures linguistiques de la comparaison, ni le vocabulaire du commentaire d'image. Le lien entre les images s'établit sur la base de l'émotion qu'elles convoquent pour lui : la peur. RS fait état d'une expérience émotionnelle forte, la terreur ressentie pendant la pandémie qui émerge de son expérience esthétique avec l'œuvre. Les mécanismes de la cognition qui se mettent en

place chez RS sont véritablement « incorporés » (Eschenauer, 2014, 2017). En effet, dans son discours, la résonance avec l'œuvre ne se limite pas au domaine sensorimoteur, mais engage également ses émotions. Il verbalise cet ensemble par le langage mais aussi grâce à l'utilisation d'un geste fort qui peut évoquer le port du masque, les troubles respiratoires, ou encore l'asphyxie.

Dans ces exemples, en déclenchant le discours sur soi, l'image devient le médium entre apprenants et œuvres, apprenants et enseignante, ainsi qu'entre les apprenants eux-mêmes puisque les discours prennent place dans le cadre socialisé d'une activité en interaction. Elle sert de catalyseur à l'expression du discours autobiographique et constitue en cela une ressource sémiotique qui permet de convoquer et de traduire l'expérience vécue. Au regard des productions analysées, il apparaît que ces expériences peuvent relever de plusieurs types : La nostalgie ou les réminiscences de vécus marquants, positifs ou négatifs comme pour SH et RS, un désir d'ailleurs comme chez ED qui propose la photographie d'un site touristique turque qu'il a vu dans un documentaire et qu'il trouve « très attractif », ou encore de l'attachement ou de la loyauté pour la culture source d'un apprenant qui propose la photographie en noir et blanc du Cheikh Saïd Piran, une figure de l'indépendantisme kurde. Les images proposées mettent également en évidence l'importance des parcours scolaires dans la construction des univers référentiels des individus puisque quatre apprenants ont soumis au groupe des œuvres d'art découvertes à l'école. Ces productions ont néanmoins cela de commun que la pensée subjective, ce « surgissement de soi » (Lévinas, [1947] 2002 : 113 ; 120) qui émerge grâce aux images, ne naît et ne s'extériorise que par le langage, à partir du moment où se produit l'interaction. Elle découle de la rencontre avec une double altérité donc, celle de la rencontre avec les œuvres et avec l'autre.

### **3.3. Construire un discours commun et du sens partagé en contexte altérita**

Les méthodes de l'analyse des interactions élaborées par C. Kerbrat-Orecchioni (1990 ; 1992 ; 1994 ; 2005) ainsi que celles de l'analyse des interactions spécifiques à la classe de langue développées par V. Bigot (1996 ; 2002) ont constitué un cadre méthodologique pertinent pour observer les modalités de gestion de l'altérité dans le contexte socialisé des activités d'échange autour des images. Nous les avons mobilisées pour examiner les presque trois heures d'enregistrement que nous avons collectées et en faire ressortir quelques points d'importance. Les observations réunies dans les parties qui vont suivre traitent de façon croisée la forme de ces interactions ainsi que leur teneur.

### 3.3.1. La parole de groupe : une démarche ritualisée pour rassurer

D'après F. Cicurel (1993 : 95) citée par V. Bigot (1996 : 36) l'interaction didactique constitue « un dialogue finalisé dont le but est l'apprentissage » et repose sur un consensus entre les participants pour la réalisation de ce but commun. Dans la classe de langue, P. Bange (1992a : 55) parle de « bifocalisation » pour qualifier l'égale attention portée au référent et au matériau langagier, le second constituant l'objet principal des apprentissages ce qui explique la tendance des enseignants à encourager des interactions de type conversationnel. Ainsi, « dans [les cours de langue] où professeurs et apprenants sont portés par la volonté de reproduire des conditions d'appropriation semblables à celles de l'acquisition non-guidée, le rituel de la communication didactique se trouve partiellement modifié » (Bigot, 1996 : 33) sans toutefois s'affranchir réellement des contraintes didactiques.

L'activité 5 dédiée à l'échange en petits groupes autour des images, offre un cadre communicationnel qui semble la rapprocher encore davantage de ce type d'interactions informelles. Les apprenants sont réunis à trois ou quatre, disposés en îlots et leur relation est égalitaire puisqu'ils échangent uniquement entre pairs. Chaque groupe est autorisé à moduler la durée des échanges et à clôturer l'interaction quand il estime avoir terminé. Néanmoins, d'autres éléments viennent ancrer ces échanges dans un cadre didactique. Le thème des interactions est fixé par l'enseignante et porte sur les images. De plus, leur visée est la co-production d'un énoncé qui sera présenté au reste de la classe. La présence à chaque table d'un enregistreur a également généré un certain niveau d'autocontrôle dans la conduite des apprenants et ce même si nous avons pris soin de leur préciser que ce travail de recherche universitaire ne donnerait lieu à aucune évaluation. Les élèves ont été laissés libres d'allumer et d'éteindre l'appareil à tout moment, et nos enregistrements gardent les traces de ces pauses réflexives. Nous nous sommes mise en retrait pour observer discrètement les conduites interactionnelles, munie de notre journal de terrain et n'intervenant que lorsque nous étions directement sollicitée. Cependant la simple présence de l'appareil a reproduit la pression exercée par le regard évaluateur de l'enseignant, entraînant ce que W. Labov (1972 : 113) a défini comme le « paradoxe de l'observateur », à savoir la transformation du milieu de la recherche par la seule présence de celui qui observe.

Ainsi, les interactions attestent d'un niveau élevé d'organisation. Tous les groupes ont spontanément adopté la même routine : La première séquence est dédiée à la présentation

de l'image de chaque membre durant laquelle ils interviennent à tour de rôle. Les autres membres du groupe peuvent demander des précisions ou la répétition d'un passage qu'ils n'ont pas compris, mais dans l'ensemble ils n'interrompent que rarement. La deuxième séquence vise la co-production d'un titre et d'un texte de présentation du corpus réuni par les apprenants et s'ouvre souvent selon le schéma de la première séquence avec une distribution alternée des tours de parole entre les participants. Néanmoins, cette organisation est vite remplacée par de nouveaux modules interactionnels de type plus informel dédiés à la négociation. Les ouvertures et clôtures des deux séquences principales sont matérialisées par le démarrage et l'arrêt de l'enregistreur, et parfois par de micro-séquences dédiées.

Ci-dessous, un extrait d'interaction survenue au sein du groupe 3 :

INTERACTION 1 – SEQUENCE 1 – GROUPE 3		
1	<b>BI</b>	RD RD tu commences ( <i>désignant RD</i> ) pourquoi tu as choisi cette image ↗
3	<b>BI</b>	<u>hum</u> oui
5	<b>BI</b>	très bien + et toi ( <i>se tourne vers ML</i> ) pourquoi tu as choisi cette image ↗
7	<b>BI</b>	d'accord + oui c'est pareil + oui +++ bon
8	<b>ML</b>	euh: et toi BI ( <i>rires</i> ) pourquoi tu as choisi cette image ↗

On voit que c'est d'abord BI qui prend la responsabilité de la distribution des tours de parole « tu commences ». A la manière d'une enseignante, elle interroge ses camarades, les encourage lorsqu'ils hésitent « hum oui » et évalue même leur intervention lorsqu'ils se sont exprimés « très bien », « oui c'est pareil ». On constate que les apprenants rejouent ensemble le modèle interactionnel de la séquence ternaire. Lorsque vient son tour de s'exprimer, BI ne présente pas immédiatement son image. Elle attend que ML reprenne le rôle de distributeur de la parole et l'interroge. Elle peut alors réintégrer son rôle d'élève.

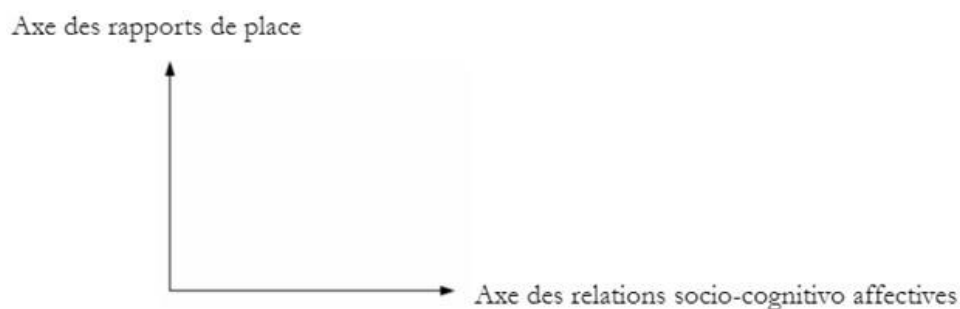
Nous avons observé cette reproduction des schèmes de l'interaction didactique lors de la séquence de présentation des images dans l'ensemble des groupes, avec toujours, un apprenant prenant la responsabilité de faire circuler la parole, ainsi que l'utilisation répétitive d'une question de déclenchement. Cette organisation est spontanée et ne donne pas lieu à discussion entre les membres du groupe, comme si la configuration adoptée leur paraissait naturelle. Y. Winkin (1981 : 82) parle de « partition invisible » pour désigner cette « orchestration » implicite qui régit certains échanges et permet entre autres d'encourager la

parole en fournissant à chacun un rôle à tenir. On retrouve cette forme ritualisée de l'organisation interactionnelle dans les présentations de groupe dont l'ouverture et la clôture sont systématiquement matérialisées par les applaudissements de la classe et où l'élève organisateur, souvent le même que durant les échanges, distribue la parole à chaque membre du groupe avant de présenter la synthèse collective. Ces conduites très ritualisées voire théâtralisées montrent l'importance d'un cadre interactionnel fixe pour créer une rassurance et encourager la prise de parole sur des thèmes parfois trop distants (l'étrangeté des œuvres) ou trop proches (le vécu expérientiel). Elles s'inscrivent dans un ensemble de stratégies mises en place par les apprenants dans lesquelles s'inscrit également le niveau de coopération exceptionnellement élevé que nous avons pu constater.

### 3.3.2. Coopération, négociation et recherche du consensus : faire groupe

Selon P. Bange (1992b : 68), toute interactions met en regard deux dimensions de réalisation qu'il désigne comme l'« aspect rationnel » (ou instrumental) et l'« aspect relationnel ». Le premier vise à l'accomplissement de finalités « externes » que l'on peut observer grâce aux actes de langage mobilisés. Le second, vise à l'accomplissement de finalités dites « internes » comme la réaffirmation ou le renforcement de liens sociaux entre les participants (Bange, *ibid.* ; Bigot, 1996 : 33). Dans la typologie des interactions verbales établie par C. Kerbrat-Orecchioni (1990 :17), « tout processus communicatif implique une détermination réciproque et continue des comportements des partenaires en présence ». La réussite d'une interaction repose donc sur la conformité de l'attitude de chaque participant et de sa capacité à l'adapter à celle des autres en fonction des buts poursuivis et de l'évolution continue du cadre communicatif.

Dans la classe de langue, les relations interpersonnelles sont particulièrement travaillées, avec l'enseignant mais aussi entre les apprenants, afin d'atténuer la prise de risque et donc les blocages langagiers que peut susciter la prise de parole en langue étrangère. C. Kerbrat-Orecchioni (1992) en propose une modélisation en deux axes :



*Figure 6 : Modélisation de la relation interpersonnelle d'après K. Kerbrat-Orecchioni (1992)<sup>39</sup>*

Nous considérons que l'axe horizontal de cette modélisation constitue un point d'observation privilégié du développement des postures de gestion des altérités dans le cadre des activités socialisées où les apprenants sont amenés à faire se rencontrer leurs subjectivités. V. Bigot (2018 : 67) caractérise la classe de langue comme un lieu de tension fertile entre coopération socio-affective et conflit cognitif. La coopération socio-affective vise à établir dans le groupe des relations bienveillantes et une atmosphère propice aux apprentissages, tandis que le conflit cognitif est une condition nécessaire à la construction de connaissances nouvelles. Mais comment se développe cette confrontation nécessaire dans une situation où c'est l'intériorité de chacun, une part de son expérience, de son être qui constitue l'objet de la contradiction ?

Dans l'ensemble, les apprenants, réunis autour d'un même objectif, ont fait preuve d'un haut niveau de coopération socio-affective. La recherche du consensus par le vocabulaire de la similarité domine les échanges, parfois de façon très répétitive et les apprenants se sont prodigués des encouragements et des évaluations systématiquement positives afin de favoriser l'émergence de la parole. Leur posture empathique s'est manifestée par des phénomènes de reformulation, voire de prise en charge totale de la parole de l'autre lorsqu'un apprenant se retrouvait en situation de « panne lexicale » (Traverso, 1999 : 79) ou dans l'incapacité de formuler ses propos. C'est le cas par exemple de NH, une apprenante très timide à la parole « bloquée » dont la participation aux échanges de groupe a été intégralement prise en charge par MA au moyen d'une action de médiation multimodale et translangagière. Lors de ses tours de parole, NH écrivait son intervention sur son téléphone à l'aide de son traducteur, puis MA lisait son texte à voix haute. Ce mode d'expression

---

<sup>39</sup> Bigot, V. (s. d). « Analyse des interactions verbales et enseignement des langues » [notes fournies dans le cours de M1 - N7S1201-D - 2021-22]. Paris : Université Sorbonne-Nouvelle. Consultées le 25 mars 2023.



rapportée n'a certes pas permis à NH d'entrer dans un échange direct avec ses camarades. Néanmoins, elle lui a permis de se « faire entendre » des autres, puisqu'elle a ainsi exprimé des sentiments très intimes, s'ouvrant peut-être pour la première fois au sujet de sa solitude auprès du groupe des pairs.

Nous avons également constaté que les apprenants mettaient tout en œuvre pour préserver la face de l'autre (Goffman, 1967 : 5), même si cela empêchait parfois de dissiper une situation de malentendu. Dans le groupe 2, SB est l'apprenante présentant le plus haut niveau de maîtrise du français. A plusieurs reprises, elle doit reformuler les propos de ses trois camarades qui peinent à s'intercomprendre. Lorsque le groupe échange au sujet des images de chacun dans le cadre de la seconde séquence de l'activité 5, SH établit une analogie entre la photo de vache proposée par BN et un objet funéraire :

INTERACTION 1 – SEQUENCE 2 – GROUPE 2 :		
14	<b>SH</b>	ça c'est les mêmes les masques quand on enterre
15	<b>BN</b>	oui + terre ( <i>cherche un mot sur le traducteur de son téléphone</i> ) agriculture
16	<b>SH</b>	oui c'est la culture + c'est les masques c'est pareil
17	<b>SB</b>	non, c'est pas pareil ( <i>pointe l'image de BN</i> ) ça *parece* + ça paraît un MASQUE
18	<b>BN</b>	oui + pareil + la terre
19	<b>SH</b>	voilà le même
20	<b>SB</b>	( <i>gênée, regarde l'enseignante</i> ) euh: oui c'est pareil + c'est bien

Un conflit d'ordre cognitif aurait pu émerger sur les signifiants utilisés par les apprenants dans leur interprétation des images. SB emploie le présentatif « c'est » et le pronom démonstratif « ça » pour introduire une correction. Ses camarades n'ont toujours pas compris et recourent aux outils de la comparaison « pareil », « même » et de l'assentiment « oui », « voilà » pour exprimer leur accordance. Finalement, SB choisit de ne pas poursuivre et valide ce qu'elle sait être un malentendu, comme le montre le regard qu'elle nous lance. L'apprenante privilégie la concorde au sein du groupe, quitte à sacrifier la cohérence du discours. On peut supposer que son choix découle du niveau très faible en français des deux apprenants et de leurs difficultés à s'exprimer à l'oral. Une évaluation négative de leurs interventions aurait pu être vécue comme un « acte menaçant pour leurs faces » (*Face Threatening Acts, FTAs*) (Brown et Levinson, 1987) et entraîner un blocage de la parole.

Nous considérons que sa décision de suspendre son intervention corrective et même d'accomplir l'acte de langage validant leurs interprétations < oui c'est pareil + c'est bien > constitue un « anti-FTA » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 76-77) destiné à préserver leurs faces.

La seconde séquence de l'activité 5 visant à faire émerger un sens commun aux images et l'activité 6 de restitution à la classe ont été l'occasion pour les apprenants avec un niveau de maîtrise suffisant d'entrer dans la négociation. Ces phases de discussion ont généré des interactions de type plus conversationnel, moins balisé, et ont entraîné des interrogations et des prises de position au sujet du choix de telle ou telle image. Cependant, les conflits cognitifs occasionnés par la négociation sont souvent compensés par le recours à des modes de réduction de la distance sociale, comme on le voit dans cet échange entre le groupe 3 et la classe après la présentation de leur corpus « Le dérangement » :

INTERACTION 2 – SEQUENCE 3		
16	<b>ED</b>	on doit tous chercher quelque chose qui ressemble + il fallait un titre qui aille avec toutes les images
17	<b>RS</b>	l'image de sculpture c'est pas la même
21	<b>ML</b>	ce qui a de commun est les objets et principalement les visages
22	<b>ED</b>	mais on ne voit pas le dérangement dans ton image BI ++ si il y a le dérangement pourquoi il y a cette image classique ↗
23	<b>BI</b>	mon dérangement vient du regard
24	<b>ML</b>	et son image elle vous dérange à vous
25	<b>HC</b>	t'as capté ( <i>rires</i> )
26	<b>As</b>	( <i>rires</i> )

L'image proposée par BI « dérange » certains apprenants car elle ne leur semble pas en cohérence avec le titre choisi. ED remet en question son choix en rappelant les consignes « chercher quelque chose qui ressemble » et le marqueur d'obligation « falloir + infinitif » au passé, sous-entendant qu'elle ne les a pas respectées. Son intervention entraîne une émulation des points de vue des participants, et aboutit à une situation argumentative (Plantin, 1996 cité par Muller, 2009 : 9) dans laquelle RS et ML s'engagent également. Finalement, BI parvient à exprimer une justification et ML clôt la parenthèse grâce à l'humour d'une façon qui satisfait à ses finalités internes puisque comme le rappelle C. Muller (2009 : 11), « rire ensemble renforce les liens entre les membres d'un groupe ». De

plus, HC utilise le marqueur socio-langagier (Scherer et Giles, 1979) : « t'as capté », une expression que les apprenants emploient hors sa fonction référentielle<sup>40</sup> et qui représente selon nous un moyen de réaffirmer la complicité du groupe avec une référence commune.

Ces observations sur l'importance de la préservation de la coopération socio-affective nous ont conduite à penser les liens qui unissent les apprenants. Au sein de cette communauté circonstancielle et disparate, s'exprime une volonté de (re)tisser du lien social, souvent accentués par des situations d'isolement relationnel subies en dehors du cadre scolaire. Ce besoin essentiel a été théorisé en tant que concept de « reliance », par M. Bolle de Bal (2003 : 102-103). En UPE2A, il peut constituer une réaction à des expériences de migration et de déracinement douloureuses et fragilisantes, entraînant une rupture des liens humains, sociaux et familiaux. Ce besoin peut se traduire par une forme de conscience communautaire prenant appui sur des solidarités spécifiques à la classe, une volonté de créer des représentations partagées et une plus grande disposition à faire œuvre de médiation face à l'altérité. E. Morin (2004 : 17) fait de la reliance communautaire un point élémentaire, fondant et fondé sur une éthique de l'ouverture à l'autre dans ce qu'il a de plus global : « le sentiment de communauté est et sera source de responsabilité et de solidarité, elles-mêmes sources de l'éthique ». Le passage en UPE2A devient alors pour les élèves un élément constitutif de leur identité en mutation, un nouveau groupe d'appartenance, fortement hétérogène, dans lequel ils apprennent à matérialiser de nouvelles formes d'apprentissage.

### 3.3.3. Créer des liens pour créer du lien

Citée par C. Muller (2009 : 4), C. Kerbrat-Orecchioni (2004 : 30) distingue quatre composantes du discours sur lesquelles peut porter la négociation : Ses dimensions formelles, ses aspects organisationnels, ses contenus, et les identités des interactants, qui se jouent dans la relation interpersonnelle<sup>41</sup>. Dans le cas de notre dispositif, ces deux composantes sont intimement corrélées. L'engagement subjectif des apprenants qu'implique le recours à leur mémoire iconique fait que le contenu des échanges autour des images mobilise également leurs identités. Créer des liens entre les images participe alors à tisser du lien entre les sujets, une tâche loin d'être simple qui demande un véritable engagement dans l'échange et une ouverture à l'autre.

---

<sup>40</sup> Nous postulons que l'appropriation par le groupe de cette expression découle de la fonction poétique qu'ils lui ont attribuée en raison de ses sonorités particulières.

<sup>41</sup> Avec par exemple la construction du « moi narratif » que nous avons évoqué plus haut.

L'activité 5 de négociation autour de la cohésion des corpus a représenté une situation-problème difficile à dépasser pour les apprenants comme l'illustre le groupe 5 :

INTERACTION 1 – SEQUENCE 2 – GROUPE 5		
41	<b>KV</b>	si jusqu'à toi MA ces trois images vont ensemble mais pas à toi parce que regarde ( <i>entoure des éléments sur le support apprenants</i> )
42	<b>MA</b>	mais je trouve pas moi <u>c'est-</u>
43	<b>KV</b>	<u>il n'y a personne</u> sur l'image de MA <sup>42</sup> donc c'est <u>difficile à piger</u>
44	<b>MA</b>	<u>oui</u> : sauf si je entre là ( <i>désigne l'armoire</i> ) je reste <u>et XXX</u> ( <i>rires</i> )
45	<b>KV</b>	( <i>rires</i> ) <u>ah voilà sauf</u> si tu fais ça + mais quand même ces trois images quand même elles elles vont ensembles <u>mais pas</u> XX
46	<b>MA</b>	<u>tu enlèves tu enlèves</u> moi + tu peux faire le travail
47	<b>KV</b>	c'est impossible ça ne peut pas c'est impossible

Les apprenants identifient la source du problème : L'image proposée par MA. L'usage de la préposition de possession « de » suivi de son nom indique qu'il en est considéré comme le garant et porte indirectement la responsabilité de la difficulté rencontrée par le groupe. Il propose alors avec humour de disparaître pour faciliter le travail commun et détend ainsi l'atmosphère, mais le problème demeure insoluble et la répétition des termes de l'échec « impossible » \*2, « peut pas » prouve le découragement ressenti par KV. Les nombreux chevauchements indiquent que les apprenants n'exercent plus le même contrôle sur la structure des échanges, trop absorbés par le défi cognitif qu'est la tâche à accomplir.

55	<b>KV</b>	( <i>parle lentement, écrit en même temps</i> ) ces images représentent de la même manière + non on peut pas dire ça ++ <u>ces images</u>
56	<b>MA</b>	( <i>lentement</i> ) <u>ces images</u> +++ c'est la même-
57	<b>KV</b>	tu as une idée ↗
58	<b>MA</b>	( <i>à voix basse</i> ) XXX
59	<b>KV</b>	l'objectif c'est de dire pourquoi ces trois images vont ensemble + l'image à MA c'est l'image à moi et l'image à NH +++ pourquoi elles vont ensemble ↗ je vois pas ( <i>tapote sur la table</i> )

---

<sup>42</sup> Il s'agit de l'image montrant une scène de théâtre.

Ils essaient alors diverses stratégies pour sortir de l'impasse : Mettre leurs idées par écrit (55) ou les formuler à voix haute sans interlocuteur précis (56), (58) comme pour objectiver leurs pensées. KV tente de reformuler les termes du problème, pour prendre de la hauteur (59). Les paroles ne se chevauchent plus. Elles se font plus lentes, inachevées.

62	<b>KV</b>	oui voilà ++ j'en ai AUCUNE idée ++ ( <i>interpelle une apprenante du groupe voisin</i> ) JC vous vous en sortez ↗
----	-----------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Finalement KV achève son mouvement de recul réflexif en s'adressant à une camarade <vous vous en sortez ↗>. S'agit-il de chercher une solution externe au problème rencontré dans l'échange avec un autre groupe ? ou de vérifier si d'autres partagent les mêmes difficultés dans une démarche de reliance ?

La difficulté représentée par cette activité et la dynamique générale cohésive dont ils ont fait montre ont poussé les apprenants à déployer toutes leurs ressources cognitives et langagières pour créer des liens parfois complexes entre les images. Comme on le voit dans la transcription ci-dessus, MA et KV effectuent un mouvement réflexif ascendant qui leur permettra d'atteindre une distance suffisante pour porter un nouveau regard sur les images. C'est cette décentration qui rend alors possible les processus d'abstraction et de symbolisation nécessaires au développement d'interprétations élargies et circulantes.

Surtout, les apprenants sont parvenus à co-construire un discours qu'ils sont capables de défendre en argumentant avec la classe dans une nouvelle phase de négociation. Ainsi, lorsque le groupe 5 présente son corpus à l'oral, les apprenants établissent d'abord une analogie entre les trois silhouettes en noir, mais sont également en mesure de développer une relation plus symbolique entre le personnage mystérieux de Magritte, le dessin qui semble montrer un univers parallèle au nôtre caché dans les reflets et le personnage de Léon qui cache son identité. Lorsqu'ils sont interrogés sur l'image de MA, ils sont capables de la justifier :

INTERACTION 2 – SEQUENCE 5		
9	<b>RS</b>	les trois sont ensembles mais le théâtre est <u>différent</u>
10	<b>KV</b>	<u>parce</u> qu'on ne sait pas ce qu'il y a derrière le rideau
11	<b>HC</b>	ah: parce que ce sont des inconnus

KV fournit une explication cohérente pour lui : « parce que », il prend en charge le discours du groupe et assume l'énoncé produit collectivement autour de l'image auparavant problématique. La cohésion du corpus se réalise dans cette prise en charge énonciative et devient crédible pour les observateurs puisqu'elle l'est en premier lieu pour le locuteur.

Grâce à la mise en commun de leurs expériences, les apprenants ont fait émerger de leurs corpus disparates et circonstanciels des thèmes communs permettant leur mise en partage. Il est amusant de constater que ce faisant, ils ont effectué la démarche inverse à celle proposée par A. Pautet (2005 : 141) avec la création d'un « musée imaginaire ». Les titres de quatre des cinq corpus mobilisent ainsi des concepts abstraits et/ou universaux-singuliers (Porcher, 1994) comme la tristesse : « tristesse dans le noir », le patrimoine : « les lieux touristiques », l'inconnu : « la réalité cachée » et le dérangement : « Le dérangement ».

Le choix du groupe 3<sup>43</sup> d'intituler son corpus « Le dérangement » n'est d'ailleurs pas anodin. Ce faisant, les apprenants verbalisent le seul commun qu'ils perçoivent à toutes leurs images, à savoir la façon dont elles les dérangent et les mettent en difficulté. A l'échelle de la classe, l'œuvre de Chirico est celle qui a déclenché le plus d'interactions. Suite à la présentation du groupe, les apprenants ont continué à débattre de la notion et de ce qu'elle leur évoquait dans une parenthèse conversationnelle dont nous avons retranscrit des passages dans notre journal de terrain. La rencontre avec l'œuvre a généré l'inconfort et n'a pas abouti à un amenuisement de la distance. Cependant, elle a été génératrice de liens dans le groupe des apprenants en les réunissant autour d'expériences quotidiennes partagées à l'échelle de la classe : < c'est comme aussi quand on embête ++ (*se tourne vers RS*) comme toi avec WY > (JV), ou les reliant au monde : < la façon que les objets sont mis dans le tableau ça nous dérange à nous + et les autres ça leur rappelle la guerre c'est aussi un dérangement pour les civils > (BI) dans un processus de « compréhension du social, et du vécu étrange, y compris dans la quotidienneté » (Molinié, 2015 : 154).

J. Aden (2013 : 115) emploie le verbe « translangager », pour décrire cet « acte dynamique de reliance à soi, aux autres et à l'environnement par lequel émergent en permanence des sens partagés entre les humains ». S. Eschenauer (2014 : 7) forge par la suite le néologisme « translangageance » pour désigner le processus évolutif de construction de connaissances qui se réalise dans cet acte. A travers l'action performative du langage, les

---

<sup>43</sup> Voir la transcription déjà produite en pp. 88-89.

groupes d'apprenants ont créé de nouvelles significances communes qui prennent désormais valeur de réalités au sein de la communauté-classe. Pour ce faire, ils ont mobilisé des ressources sensorielles et sensibles, individuelles et collectives et ont dû mettre en œuvre des actions de médiations variées pour dépasser les blocages générés par les formes d'altérités auxquelles ils ont été confrontés. Le résultat est l'élaboration d'un discours commun, né d'un vécu partagé et qui vient enrichir leurs répertoires expérientiels.

### **3.4. La médiation enseignante : un équilibre fragile entre limitation et facilitation**

Dans notre cadre théorique, nous avons évoqué la position de J. Rancière ([1987] 2004), significative pour nous, qui prône l'abandon du monopole de l'expertise par le maître pour laisser aux élèves un espace de liberté intellectuelle suffisant au développement de leur curiosité, de leur ouverture d'esprit et de la conscience de leur propre valeur. Nous avons alors brossé le portrait d'un enseignant facilitateur de l'accès aux savoirs plutôt que détenteur de ces derniers comme un modèle inscrit dans notre répertoire didactique (Cadet, 2006 : 7).

La réflexivité approfondie et à visée scientifique que nous avons exercée pour ce travail de recherche<sup>44</sup> nous a permis de confronter notre positionnement théorique, nos aspirations idéologiques et les réalités de nos pratiques de terrain. Nous avons alors pris la mesure de l'équilibre fragile dans lequel elles se réalisent, entre actions de guidance et de contrôle, et nous sommes ouverte à de nouvelles perspectives didactiques et pédagogiques.

#### 3.4.1. Consignes et activités : les risques d'enfermement cognitif

Ce retour réflexif nous a portée à reconsidérer la formulation des consignes et la structuration des activités, notamment lors de la séance 1 d'entrée dans les œuvres. En effet, nous avons constaté dans les verbalisations des apprenants une surreprésentation des formes langagières spécifiques au commentaire de document en histoire-géographie : Verbes de la perception visuelle : « voir », « percevoir », présentatifs : « c'est », « il y a », localisations spatiales : « au premier plan », « à gauche », « à droite »... Étudiées et systématisées lors des UD précédentes, nous les avons suggérées comme ressources linguistiques à mobiliser lors de la rédaction dans un souci de guidage. Cependant, l'usage systématique qu'en ont

---

<sup>44</sup> Comme nous avons rarement l'occasion de le mener dans le cadre de notre pratique quotidienne.

fait les apprenants, dans une démarche applicationniste, a attesté d'une volonté de se conformer aux consignes ayant peut-être restreint l'émergence d'autres modes d'expression. Comme le soulignent N. Borgé et C. Muller (2020 : 224), « l'introduction d'échantillons discursifs peut brider certains phénomènes d'émergence, comme le jaillissement des langues des apprenants, voire l'envie de certains d'eux de recourir à des gestes ou d'autres formes langagières d'expression ». Quelles expressions les apprenants auraient-ils développées si nous ne les avions pas orientés vers des structures linguistiques correspondant à des manières de faire ? En offrant du « prêt à dire » n'avons-nous pas suscité une forme de « prêt à penser » (Feunteun et Simon, 2009 : 62) ?

Ce guidage expressif induit par les consignes s'inscrit dans une tendance plus générale favorisant le développement d'une « perception analytique » (des détails) au détriment d'une « perception synthétique » (plus globale) (Borgé et Muller, 2020 : 86) que l'on retrouve également dans la structuration des activités en un enchaînement aussi balisé entre entrée descriptive, appréciative puis narrative. Il apparaît clair que certains apprenants ont bénéficié de cette articulation qui leur a permis de trouver les mots justes, ou d'identifier les éléments entravant leur interprétation grâce à une lecture spatiale de l'image. Cependant, nous avons noté qu'elle pouvait aussi ancrer leur exploration perceptuelle dans un schéma inconsciemment pré-élaboré par nous puisque conçu selon nos propres processus de pensée.

Dans le contexte hétérogène de la classe d'UPE2A, il aurait pu être plus pertinent de différencier davantage les supports en introduisant ou suggérant des échantillons langagiers en premier lieu à ceux de plus faible niveau avant d'éventuellement les proposer aux autres si nécessaire, afin de favoriser l'autonomie et la liberté cognitive de chacun. Concernant le cheminement perceptif dessiné par notre conception didactique, la proposition de L. De Serres (2010 : 5) sous la forme d'une amorce à la lecture d'images<sup>45</sup> en 15 questions hybridant perception sensorielle, sensitive et émotionnelle, et précédées d'une échelle pour caractériser la distance ressentie constitue une approche intéressante car elle n'opère pas de hiérarchie entre les modes d'entrée dans les images. Afin de favoriser une lecture idiosyncrasique et de valoriser la diversité des processus cognitifs de chacun, elle pourrait par exemple être adaptée sous la forme suivante : « Situez votre ressenti sur l'échelle, puis choisissez parmi cette liste les cinq questions qui vous inspirent le plus et répondez-y ».

---

<sup>45</sup> La liste complète des questions est présentée en annexe n°11, p.134.



### 3.4.2. Une posture en constante adaptation

Mener un dispositif relevant d'une démarche émergentiste centré autour des questions de la perception/interprétation des images et de l'expression subjective implique d'accepter le tour nécessairement imprévisible que prendront les événements, de ne pas se sentir menacé par leur survenue et d'être prêt à s'y adapter. Ainsi, à l'aune des expériences vécues durant cette enquête, il nous semble primordial d'aborder la question de la posture du praticien, face aux savoir à enseigner, aux apprenants, mais également à lui-même.

Dans un tel dispositif tenant de l'éducation à l'altérité par le médium artistique, la question des savoirs à enseigner est délicate. En effet, il s'agit plutôt de savoirs à construire, et même à co-construire, dans une démarche moins verticale. Néanmoins, le rôle de médiateur de l'enseignant entre les apprenants et les connaissances ne s'efface pas complètement. Il lui reste toujours des savoirs à distiller qui ne sont pas seulement d'ordre méthodologiques ou artistiques sur les œuvres. Ainsi, à la fin de la séance 1, nous avons constaté le peu d'investissement par les apprenants de l'activité 3 de mise en narration. Cette observation nous a conduite à mettre en œuvre une parenthèse de cours dialogué d'une trentaine de minutes autour du thème de l'imagination et de l'imaginaire. A partir des verbalisations orales des élèves, nous avons constitué avec eux un schéma heuristique et mené une discussion d'ordre philosophique. Durant cette parenthèse, les apprenants ont construit de nouveaux savoirs lexicaux, conceptuels et socioculturels. De notre côté, elle a permis la compréhension de certains phénomènes qui sont venus enrichir notre analyse et nous auraient probablement échappé autrement.

Dans le cadre d'activités alter-réflexives mettant en jeu la subjectivité des apprenants et donc susceptibles de toucher à ce qui constitue leur identité, nous considérons qu'une posture professionnelle, à la fois compréhensive, ouverte et déontologique est nécessaire. Lors de l'activité 4 de mise en analogie, nous avons par exemple dû modifier notre programmation pour y inclure une phase d'échanges individuels avec les apprenants pour les aider à entrer dans une démarche autoréflexive. Consciente des limites de notre rôle d'enseignante, nous avons veillé à accueillir ces témoignages identitaires sans entrer dans une démarche psychologisante ou compassionnelle mais en encourageant l'autonomie et la réflexivité dans la narration. Selon M. Molinié (2015 : 16), ce type de « médiations sémiotiques relie activité langagière et développement du pouvoir d'action (ou

*empowerment*) » à travers l'expression de soi, le partage et parfois la réappropriation de son récit personnel. Elles doivent donc être accompagnées à la hauteur de leurs enjeux.

Enfin, dans la partie précédente, ont été abordées les perspectives didactiques que cette recherche nous a permis d'envisager, et nous nous sommes confrontée à notre propre regard critique parfois inconfortable mais toujours constructif. Nous avons dû reconfigurer nos objectifs à plusieurs reprises pour nous adapter à la variété des postures adoptées par les apprenants et remettre en question un guidage que nous voulions si efficace et précis qu'il en avait parfois bridé leur liberté cognitive. Pour dépasser ces empêchements, nous avons dû accepter d'être « dérangée » dans notre pratique (Molinié, 2015 : 154). Ce travail de recherche nous a permis de tirer le meilleur bénéfice de ces expériences altéritaires. Grâce aux allers-retours théoriques imposés par sa dimension conceptualisatrice et la nécessité de nous considérer également nous-même comme objet d'étude, nous avons pu nous décentrer suffisamment pour entrevoir et développer de nouveaux agir dans une dynamique évolutive.

## Conclusion

L'objectif de notre travail était d'observer et rendre compte de l'expérience altéritaire générée par la mise en œuvre d'un dispositif original introduisant cinq œuvres d'art surréalistes dans le contexte multiculturel d'une classe d'UPE2A. Elle a été pour nous l'occasion de questionner plus largement l'intérêt spécifique d'une approche expérientielle d'éducation à l'altérité grâce à la médiation sémiotique des images.

Au fur et à mesure de notre recherche, nous avons affiné notre compréhension des enjeux de notre domaine d'étude et avons précisé nos positionnements épistémologiques et déontologiques. Nous nous inscrivons ainsi dans une démarche émergentiste, centrée sur l'observation compréhensive des phénomènes étudiés, toujours contextualisés, plutôt que sur leur explication ou leur transformation. De plus, nous nous réclamons de principes éthiques dont nous trouvons la matérialisation dans les propositions de E. Lévinas ([1961] 1991 ; [1978] 2002), J. Rancière ([1987] 2004]) et M. Nussbaum (2011). Il s'agit pour nous de défendre un enseignement démocratique qui valoriserait le développement de la pensée personnelle et critique, la capacité d'empathie et la responsabilité envers les autres et le monde, à rebours de toute forme de hiérarchisation. Ces prémisses nous ont conduite à développer un certain nombre d'hypothèses et un cadre théorique étendu afin d'envisager en amont un maximum de paramètres, sachant que nous ne pouvions en prévoir toutes les émergences, et que des reconfigurations pourraient advenir en cours de dispositif.

Au regard des hypothèses formulées en introduction nous sommes en mesure d'affirmer que la mise en contact des œuvres a créé chez les apprenants un dérangement de tous les sens qui s'est caractérisé en premier lieu par des postures d'évitement et une forme de mise à distance de l'étrangeté perçue. Ce sont les échanges survenus au cours du dispositif qui ont permis aux rencontres de se produire : des échanges sensitifs avec les images et langagiers entre les participants. En exerçant leur subjectivité, les apprenants ont repris une forme de contrôle sur leur environnement et ont pu exercer leur agentivité. Les activités de mise en analogie et de verbalisation collective ont créé de nouveaux espaces de médiation en autorisant une circulation entre les identités et les cultures composites de chacun. Elles ont permis une appropriation individuelle et collective des images grâce aux liens que les apprenants ont pu établir entre la diversité de leurs expériences sensorielles, esthétiques, émotionnelles, mémorielles dans une démarche multimodale créative et empathique de reliance que nous considérons comme véritablement interculturelle.

Dans notre introduction et notre cadre théorique, nous avons proposé une critique des discours et usages politiques et idéologiques de l'interculturel en particulier dans le champ de la didactique des langues. Comme le souligne F. Dervin (2011 : 10), la facilité qui consiste à réduire un individu à des preuves culturelles d'une hypothétique culture d'origine de laquelle il ne se réclame peut-être même pas, s'apparente à nier la complexité de son identité. M. Abdallah-Preteille (1997 : 124) critique cette « conception mosaïque de la société » qui prétend accéder à autrui par une culture fixe dont il serait en quelque sorte dépositaire. C'est cette démarche que nous avons à tout prix voulu éviter dans notre recherche, à travers sa centration théorique autour du concept d'altérité et sa mise en œuvre pratique mettant au centre des activités l'apprenant en tant qu'individu à part entière, pluriel et évolutif. Les images proposées par les apprenants sont le reflet de cette multiplicité et ont servi de socle à des narrations personnelles convoquant parfois expériences de migration, de déracinement, de projection dans un nouveau pays, mais aussi culture cinéphilie, curiosité esthétique ou encore importance du parcours scolaire. Mettre en commun toutes ces images mentales, les expliquer, dérouler leurs fils pour en faire émerger le commun dans une démarche expérientielle a constitué un défi pour les apprenants qui ont adopté une attitude coopérative et bienveillante caractérisée non pas par le désir absolu de comprendre l'Autre, mais par la créativité mise en œuvre pour tenter de créer du sens partagé.

Concernant notre hypothèse selon laquelle de telles expériences de l'altérité en classe pourraient être transférables à celles quotidiennement vécues dans un pays, une communauté, une langue, ou un système éducatif étrangers, celle-ci nous semble difficile à vérifier. En effet, même si nous avons pu constater une évolution de l'investissement et de la motivation des apprenants au cours du dispositif, sa durée de seulement trois semaines et son cadre très contextualisé nous poussent à nous montrer prudente quant à toute conclusion trop générale. Comme nous l'avons mentionné plus haut, les interprétations des œuvres ont émergé de leur confrontation à d'autres images (au sens large) et des interactions qui en ont découlé. Elles sont situées, uniques, elles appartiennent à l'espace de la classe et à la configuration des identités alors en présence. Nous avons néanmoins pu observer, à l'issue du dispositif que les apprenants étaient en mesure de réinvestir certaines des attitudes et stratégies mises en œuvre durant le dispositif dans un cadre nouveau.

Le 20 avril 2023, ils ont visité le Centre George Pompidou. La découverte des œuvres, sous la forme d'une visite guidée en langue française a réuni les conditions de nouvelles altercations. Les objets ready-made, tout particulièrement ont suscité la surprise,

parfois l'incompréhension manifeste. Mais elles ont aussi été les catalyseurs de questionnements et d'interactions ludiques et créatives. Notamment l'œuvre *Roue de bicyclette* de M. Duchamp.



*Figure 7 : Marcel Duchamp – Roue de bicyclette, 1913/1964 – Photographie de Yann Caradec, licence Creative Common*

Un rouet pour JL qui a très probablement étudié *La belle au bois dormant* durant sa scolarité, la Grande roue de Londres pour RS... Nous avons pu constater une démarche résolument ouverte des apprenants qui se sont amusés à jouer des analogies et ont surpris la guide par des mises en relation qui ont pu lui paraître incongrues. En faisant œuvre « de reliance » comme stratégie face aux dérangements du quotidien, ils ont créé l'*affordance* (Gibson, 1979) et ont exercé des « capacités » (Nussbaum, 2012) qui, nous le pensons peuvent être travaillée dans toutes sortes de situations pédagogiques, et nous semblent particulièrement fécondes, pour nous qui évoluons au croisement de plusieurs disciplines des humanités.

Durant cette expérimentation, nous avons-nous-même dû faire l'expérience d'un dérangement qui s'est avéré formateur lorsque nous avons accepté que nous ne pouvions en contrôler tous les paramètres et avons entamé une réflexion autour des questions liées à ces pédagogies artistiques, créatives et sensibles, à leurs représentations et leur appropriation par les enseignants, par les apprenants, et aux nouvelles formes de négociation des pratiques et des savoirs qu'elles déclenchent dans les classes, notamment lorsqu'elles sont confrontées aux exigences institutionnelles et aux attentes sociétales.

## Bibliographie

### Publications scientifiques

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1992) : *Quelle école pour quelle intégration ?*. Paris : CNDP.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1997) : « Pour une éducation à l'altérité », *Revue des sciences de l'éducation* n°23(1), pp.123–132. DOI : <https://doi.org/10.7202/031907ar>, consulté le 15/10/2022.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2020) [1999] : *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.

ADEN, J. (2012) : « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues », *Éla. Études de linguistique appliquée* n°167, pp.267-284. DOI : <https://doi.org/10.3917/ela.167.0267>, consulté le 12/05/2023.

ADEN, J. et ESCHENAUER, S. (2020) : « Une pédagogie enactive-performative de la translangageance en milieu plurilingue », *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues. Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung : LiKuS*. Berlin : B. Schädlich, pp. 177-199. En ligne : <https://hal.science/hal-03224336>, consulté le 22/03/2023.

ARAGON, L. (1925) : « Idées », *La Révolution surréaliste* n°3, p.30.

ARMAND, F., LORY, M-P. et ROUSSEAU, C. (2013) : « « Les histoires, ça montre les personnes dedans, les feelings. Pas possible si pas de théâtre. » (Tahina) Ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil », *Lidil* n°48. DOI : <http://doi.org/10.4000/lidil.3311>, consulté le 14/02/2023.

ASTOLFI, J.-P. (1993) : « Trois paradigmes pour les recherches en didactique », *Revue française de pédagogie* n°103(1), pp. 5-18. En ligne : <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1293>, consulté le 04/06/2023.

AUSTIN, J.-L. (1970) [1962] : *Quand dire, c'est faire* (traduit par Gilles Lane). Paris : Editions du Seuil.

- BAJAC, Q. et CHEROUX, C. (dir.) (2009) : *La subversion des images : Surréalisme, Photographie, Film* [Catalogue d'exposition]. Paris : Centre Pompidou.
- BANDURA, A. (2001) : « Social Cognitive Theory : An Agentic Perspective », *Annual Review of Psychology* n°52, pp. 1-26.
- BANGE, P. (1992a) : « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *Acquisition et Interaction en langue Étrangère* n°1, pp. 53-85. DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.4875>, consulté le 10/02/2023.
- BANGE, P. (1992b) : *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Crédif-Hatier-Didier, collection LAL.
- BARTHES, R. (1982) : *L'Obvie et l'Obtus. Essais critiques 3*. Paris : Seuil.
- BEACCO, J.-C. (2017) : *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative. Critique de « l'interculturel »*. Paris : Didier.
- BELTING, H. (2004) : *Pour une anthropologie des images*. Paris : Gallimard
- BIGOT, V. (1996) : « Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? », dans Cicurel, F. et Blondel, E. (dirs.) *La construction interactive des discours de la classe de langue - Les Carnets du CEDISCO* n°4. Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle, pp. 33- 46. DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.362>, consulté le 01/06/2023.
- BIGOT, V. (2002) : *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique : analyses d'interactions verbales en cours de français langue étrangère, Volume I* [Thèse de doctorat], Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle.
- BLANCHARD, S., LIEURY, A., LE CAM, M. et ROCHER, T. (2013) : « Motivation et sentiment d'efficacité personnelle chez 30 000 élèves de 6e du collège français », *Bulletin de psychologie* n°523, pp.23-35. DOI : <https://doi.org/10.3917/bupsy.523.0023>, consulté le 02/04/2023.
- 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.

BOLLE DE BAL, M. « Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques », *Sociétés* n°80, p. 99-131. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-societes-2003-2-page-99.htm>, consulté le 12/02/2023.

BORGE, N. (2017) : « Exploitation pédagogique de la photographie d’auteur dans des classes de français comme langue étrangère de niveau avancé », dans FERRAN, F., ROLLINAT-LEVASSEUR, E.-M. et VANOOSTHUYSE, F. (dirs.) *Image et enseignement. Perspectives historiques et didactiques*. Paris : Honoré Champion, pp.349-364.

BORGE, 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* n°15(3). DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.3365>, consulté le 12/05/2022.

BORGE, N. et MULLER, C. (2020) : *Aborder l’œuvre d’art dans l’enseignement des langues*. Paris : Didier.

BRETON, A. (1988) [1924] : *Manifeste du surréalisme*. Tome I. Paris : Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade.

BRETON, A. (1992) : *Oeuvres complètes II*. Paris : Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade.

BRIANÇON, M. (2012) : *L’Altérité enseignante. D’un penser sur l’autre à l’Autre de la pensée*. Préface de Michel Fabre. Paris : Publibook, Collection universitaire « Sciences de l’Éducation », dirigée par Courtebras, B.

BRIANÇON, M. (2015) : « Légitimité d’une formation professionnelle à l’altérité. Un savoir épistémologiquement valable et socio-professionnellement utile pour de nombreux professionnels de la relation » [Communication avec actes], *Icadémie-Labs* n°12/06.

En ligne : <http://icademie-labs.sciencesconf.org/resource/page/id/10>, consulté le 21/03/2023.

BRIANÇON, M., MALLET, J et EYMARD, C. (2013) : « L’Altérité, une notion vraiment sans histoire ? Éclairage philosophique sur une notion devenue incontournable en éducation », *Recherches en éducation* n°16, pp. 105-114. DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.7825>, consulté le 21/03/2023.



BROWN, P. & LEVINSON, C. (1987) : *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge : Cambridge University Press.

BYRAM, M. et ZARATE, G. (1997) : « Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle », dans BYRAM, M., ZARATE, G. et NEUNER, G. (dir.) *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Unité des politiques linguistiques, pp. 7-41.

CADET, L. (2006) : « Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique », *Recherches en didactique des langues et des cultures* 2006/2. DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.4813>, consulté le 15/06/2023.

CAMILLERI, C. (1990) : « Les conditions de l'interculturel », *Intercultures* n°9, pp. 11-17.

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* n°21(3), pp. 8–20. En ligne : <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>, consulté le 01/06/2023.

CAVALLI, M. et COSTE, D. (2015) : *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques.

CHEVRIER, J. et CHARBONNEAU, B. (2000) : « Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb », *Revue des sciences de l'éducation* n°26(2), pp. 287–324. DOI : <https://doi.org/10.7202/000124ar>, consulté le 14/04/2023.

CHKLOVSKI, V. (2008) [1917] : *L'Art comme procédé*. Paris : Allia.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, Unité des politiques linguistiques.

CONSEIL DE L'EUROPE (2008) : *Livre blanc sur le dialogue interculturel*. « *Vivre ensemble dans l'égalité* ». Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, Unité des politiques linguistiques.

CONSEIL DE L'EUROPE (2018) : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, Unité des politiques linguistiques.

COSTE, D., MOORE, D. et ZARATE, G. (1997) : « Compétence plurilingue et pluriculturelle », *Le Français dans le Monde / Recherches et Applications*, numéro spécial : *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, pp. 8-67.

COUCHOT, E. (2013) : « La boucle action-perception-action dans la réception esthétique interactive », *Revue Proteus – Cahiers des théories de l'art* n°6, décembre 2013. En ligne : <http://www.revue-proteus.com/articles/Proteus06-4.pdf>, consulté le 03/03/2023.

CRAFT, A. (2005) : *Creativity in schools. Tensions and dilemmas*. New York : Routledge.  
DOI : <https://doi.org/10.4324/9780203357965>, consulté le 20/03/2023.

DAGENAIS, D. (2012) : « Littératies multimodales et perspectives critiques », *Recherches en didactique des langues et des cultures* n°9-2. DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2338>, consulté le 20 mars 2023.

DAGENAIS, D. et MOORE, D. (2008) : « Représentations des littératies plurilingues, de l'immersion en français et des dynamiques identitaires chez des parents en chinois », *Revue canadienne des langues vivantes* vol. 65, n° 1, pp. 11-32.

DE SERRES, L. (2009) : « Commentaire d'image, en faveur de la langue cible et des cultures en partage », *Synergies Canada* n°1, pp. 1–25. DOI : <https://doi.org/10.21083/synergies.v0i1.949>, consulté le 05/04/2023.

DE SERRES, L. (2010) : « Oeuvres picturales au service d'échanges linguistiques et culturels féconds en langue cible », *Proceedings of the 7th International Conference on Foreign Languages, Communication and Culture*, pp. 1-10. En ligne : [http://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC1056/F1680743\\_DE.SERRES.2010.oeuvres.picturales.pdf](http://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC1056/F1680743_DE.SERRES.2010.oeuvres.picturales.pdf), consulté le 09/03/2023.

DERRIDA, J. (1996) : *Apories*. Paris : Galilée.

DERVIN, F. (2011) : *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.

DERVIN, F. (2022) : *L'interculturel en miettes. Notes et remarques sur une notion à négocier*. Paris : L'Harmattan.

- DEWEY, J. (2010) [1934] : *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard.
- DUBET, F. (1991) : *Les lycéens*. Paris : Seuil.
- DUPLESSIS, Y. (2002) [1950] : *Le surréalisme*. Paris : PUF, Collection *Que sais-je ?*.
- EKMAN, P. (1980) : *The face of man : Expressions of universal emotions in a New Guinea village*. New York : Garland STPM Press.
- ESCHENAUER, S. (2014) : « Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique : vers une définition de la translangageance », *E-CRINI - La revue électronique du Centre de Recherche sur les Identités Nationales et l'Interculturalité, Actes du colloque Langues en mouvement, Languages in Motion* n°6, pp.1-24. En ligne : <http://www.crimi.univnantes.fr/actes-de-colloque-langues-en-mouvement-didactique-des-langues-et-pratiques-artistiques--1145716.kjsp>, consulté le 09/04/2023.
- ESCHENAUER, S. (2017) : Médiations langagières dans une pédagogie enactive au collège. Étude longitudinale des liens entre les phénomènes de translangageance, d'empathie et d'expérience esthétique et leur impact cognitif dans un enseignement performatif des langues vivantes [Thèse de doctorat], Université Paris-Est Créteil.
- FEUNTEUN, A. et SIMON, D.-L. (2009) : « Négociation perceptive et altérité en classe de langue », *Lidil* n°39, pp.57-71. DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.3126>, consulté le 12 avril 2023.
- FISH, S. (1976) : « Interpreting the variorum », *Critical Inquiry* vol. 2, n°3, Chicago : The University of Chicago Press, pp. 465-485. En ligne : <https://www.jstor.org/stable/1342862>, consulté le 11/11/2022.
- FLEMMING, M. (2012) : *The Arts in Education. An introduction to aesthetics, theory and pedagogy*. New-York : Routledge.
- FOUQUET, T. (2006) : « Le journal de terrain ou l'éloge du flou méthodologique », dans Molinié, M. et Bishop, M.-F., *Autobiographie et réflexivité*. Cergy-Pontoise : CRTF, pp.105-126.
- GARDNER, R. C. et LAMBERT, W. E. (1972) : *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley : Newbury House Publishers.

GERMAIN, C. (2015) : « Le concept universel-singulier de L. Porcher et la question des universaux en didactique des langues », *Synergies Europe* n° 10, pp. 141-151. En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Europe10/germain.pdf>, consulté le 05 mai 2023.

GIBSON, J. (1986) [1979] : *The Ecological Approach to Visual Perception*. New-York : Psychology Press.

GOFFMAN, E. (1967) : « On face-work : an analysis of ritual elements in social interactions. Psychologie », dans GOFFMAN, E., *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. New-York : Doubleday, pp. 5-45. En ligne : <https://web.stanford.edu/~eckert/PDF/GoffmanFace1967.pdf>, consulté le 02/06/2023.

GOÏ, C. et BRUGGEMAN, D. (2013) : « L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques », Ressources FLS / éducol, MEN/DGESCO. En ligne : [http://cache.media.eduscol.education.fr/le/FLS/01/6/conference\\_Goi\\_Bruggeman\\_263016.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/le/FLS/01/6/conference_Goi_Bruggeman_263016.pdf), consulté le 02/02/2023.

GOTTESDIENER, H. (1992) : « La lecture des textes dans les musées d'art », *Publics et musées* n°1, pp.75-89.

GRÉSILLON, A. (2002) : « Langage de l'ébauche : parole intérieure extériorisée », dans FENOGLIO, I. et BOUCHERON-PÉTILLON, S. (dir.) *Langages* n°147, *Processus d'écriture et marques linguistiques*, pp. 19-38. DOI : <https://doi.org/10.3406/lgge.2002.2410>, consulté le 04/02/2023.

HILTON, H. (2017) : « Enjeux méthodologiques de l'émergentisme pour la recherche en acquisition et en didactique des langues », *Recherches en didactique des langues et des cultures* n°14-1. DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.1101>, consulté le 15/04/2023.

HOUSSAYE, J. (1988) : *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne : Peter Lang.

JEANNEROD, M. (2002) : *La nature de l'esprit*. Paris : Odile Jacob.

JAUSS, H.-R. (1978) [1972] : *Pour une esthétique de la réception* (traduit de l'allemand par C. Maillard). Paris, Gallimard

JEWITT, C. (dir.) (2009) : *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Londres & New York : Routledge.

JEWITT, C. et KRESS, G. (2003) : « Introduction », dans JEWITT, C. et KRESS, G. (dir.), *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang, pp. 1–18.

JODELET, D. (2005) : « Formes et figures de l'altérité », dans SANCHEZ-MAZAS, M et LICATA, L. *L'autre. Regards psychosociaux*. Grenoble : PUG, chapitre 1, pp. 23-47.

KERBRAT-ORECCHIONI, C., (1990-92-94) : *Les Interactions verbales*. 3t., Paris : A. Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C., (2005) : La construction de la relation interpersonnelle : quelques remarques sur cette dimension du dialogue, *Cahiers de la linguistique française* n°16, pp. 69-88. En ligne : [https://clf.unige.ch/files/8014/4103/2896/04-Kerbrat\\_nclf16.pdf](https://clf.unige.ch/files/8014/4103/2896/04-Kerbrat_nclf16.pdf), consulté le 02/06/2023.

KOLB, D.-A. (1984) : *Experiential learning*. Englewood Cliffs (NJ) : Prentice-Hall.

KRESS, G. (2000) : « Multimodality », dans COPE, B. et KALANTZIS, M. (dir.) *Multiliteracies : Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London : Routledge, Psychology Press, pp. 182-202.

LA ROCCA, F. (2007) : « Introduction à la sociologie visuelle », *Sociétés* n°95, pp. 33-40. DOI : <https://doi.org/10.3917/soc.095.0033>, consulté le 13/04/2023.

LABOV, W. (1972) : « Some principles of linguistic methodology », *Language in Society* n° 1, pp. 97-120.

LAMARRE, J.-M. (2006) : « Seule l'altérité enseigne », *Le Télémaque* 2006/1 n° 29, Caen : PUC, pp.69 à 78. DOI : <https://doi.org/10.3917/tele.029.0069>, consulté le 24/10/2022.

LAVE, J., et WENGER, E. (1991) : *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge University Press.

LEVI-STRAUSS, C. (1952) : *Race et histoire*. Paris : Unesco.

LEVINAS, E. (1991) [1961] : *Totalité et Infini : Essai sur l'extériorité*. Paris : Le Livre de Poche.

LEVINAS, E. (2002) [1947] : *De l'existence à l'existant*. Paris : Librairie philosophique VRIN.

LEWIN, K. (1944) : « Dynamics of group action », *Educational Leadership* n°1, pp. 195-200.

LEWIN, K. (1946) : « Action Research and Minority Problems », *Journal of Social Issues* vol. 2, pp.34-36. DOI : <http://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>, consulté le 01/06/2023.

LIPIANSKY, E.-M. (1992) : « Les théories de la communication - La communication interculturelle », *Cahiers français* n°258.

LÜDI, G., (1994) : « Qu'est-ce qu'une frontière linguistique ? », *Babylona* 1/2.

LYMAN, F. (1987) : « Think-Pair-Share: An Ending Teaching Technique », *MAA-CIE Cooperative News* n°1, 1-2.

MACAIRE, D. (2011) : « Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement », dans MOLINIE, M. (Ed.) *Mobilité, plurilinguisme et migrations internationales - Politiques linguistiques et démarches Portfolio en recherche et en action (Europe – Asie)*. Cergy-Pontoise : CRTF, pp. 15-24.

MATURANA, H. et VARELA, F. (1987) : *The Tree of Knowledge*. Etats-Unis : Shambhala Publications Inc.

MERCER, N. (2000) : « Language for teaching a language », dans CANDLIN, C. et MERCER, N. (dirs.) *English Language Teaching in its Social Context*. New York : Macquarie University & The Open University.

MERLEAU-PONTY, M. (1976) [1945] : *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.

MOLINIE, M. (2015) : *La recherche biographique en contexte plurilingue*. Paris : Riveneuve.

MONTAIGNE, M. (2009) [1580] : *Essais* [traduction en français moderne par A. Lanly (à partir de l'exemplaire de Bordeaux)]. Paris : Gallimard.

MOORE, D. (2006) : *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.

MORIN, E. (2004) : *La méthode. VI. Ethique*. Paris : Le Seuil.

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* n°6. DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2172>, consulté le 20/12/2021.

MULLER, C. (2014) : « L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour », *Synergies Portugal, Les revues du GERFLINT* n°2, pp.119-130. En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Portugal2/muller.pdf>, consulté le 04/12/2021.

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* n°21(2), pp. 40–52. En ligne : <https://doi.org/10.4000/apliut.4639>, consulté le 07/06/2023

NOUGÉ, P. (1956) : *Histoire de ne pas rire*. Lausanne : L'Âge d'Homme.

NUSSBAUM, M. (2020) [2011] : *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXIe siècle ?*. Paris : Flammarion.

NUSSBAUM, M. (2012) : *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?*. Paris : Climats/Flammarion.

OGAY, T. et EDELMANN, D. (2011) : « Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : l'incontournable dialectique de la différence », dans LAVANCHY, A., DERVIN, F. et GAJARDO, A. (dir.) *Anthropologies de l'interculturalité*. Paris : L'Harmattan, pp. 47-71.

PAUZET, A. (2005) : Représentations picturales et imaginaire collectif », *Éla. Études de linguistique appliquée* n°138(2), pp.137-151. DOI : <https://doi.org/10.3917/ela.138.0137>, consulté le 05/04/2023.

PERRENOUD, P. (2014) [1997] : *Pédagogie différenciée, des intentions à l'action*. Paris : ESF Éditeur.

PORCHER, L. (1994) : « L'enseignement de la civilisation », *Revue française de pédagogie* n°108, pp. 5-12. DOI : <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1251>, consulté le 03/01/2023.

PUOZZO, I. (2013) : « Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage », *Éducation et socialisation* n°33. DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.174>, Consulté le 23 avril 2023.

RANCIERE, J. (2004) [1987] : *Le Maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard.

REUTER, Y., COHEN-AZRIA, C., DAUNAY, B., DELCAMBRE, I., et LAHANIER-REUTER, D. (2013) : *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Paris : De Boeck Supérieur.

RICOEUR, P. (1985) : *Temps et récit III : Le temps raconté*. Paris : Seuil.

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

RIVOIRE, M. (2012) : *Travailler en îlots bonifiés : pour la réussite de tous*. Bassens : Génération 5.

SAUSSURE (de) (2005) [1967] : *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.

SCHAEFFER, J-M. (1987) : *L'image précaire. Du dispositif photographique*, Paris : Le Seuil.

SPAËTH, V. (2010) : « Le français au contact des langues : présentation », *Langue française* n°167, pp.3-12. DOI : <https://doi.org/10.3917/lf.167.0003>, consulté le 23/05/2023.

SPAËTH, V. (2014a) : Le concept de « langue-culture » et ses enjeux contemporains dans l'enseignement/apprentissage des langues. L'enseignement de l'arabe en Israël et en France ; l'enseignement de l'hébreu dans le monde arabe : des regards croisés [Conférence], *II-II YATSIV*, TelAviv/Kfar Saba : Israël. En ligne : <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01423725>, consulté le 06/04/2023.

SPAËTH, V. (2014b) : « La question de l'autre en didactique des langues », *Glottopol, Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation*, janvier 2014, Rouen : Université de Rouen.

SPAËTH, V. (2020) : « Un laboratoire de la didactique du français langue étrangère : la méthode directe à l'épreuve de l'altérité (1880-1900) », *Langue française* n°208, pp. 63-78.

DOI : <https://doi.org/10.3917/lf.208.0063>, consulté le 18/11/2022.



- TRAVERSO, V. (1999) : *L'analyse des conversations*. Paris : Nathan université.
- TROCME-FABRE, H. (2022) [1996] : *L'arbre du savoir-apprendre : vers un référentiel cognitif*. Paris : Éditions Le Manuscrit. En ligne : <https://hal.science/hal-03633652/document>, consulté le 07/04/2023.
- VARELA, F. (1989) [1988] : *Connaître les sciences cognitives, tendances et perspectives*. Paris : Le Seuil.
- VARELA, F., THOMSON, E. et ROSCH, E. (1993) [1991] : *L'inscription corporelle de l'esprit, sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Le Seuil.
- VERGNIoux, A. (2006) : Présentation des « Journées doctorales » organisées par le CERSE (EA 965), les 23, 24 et 25 février 2005 à l'université de Caen Basse-Normandie. *Le Télémaque* n°29, pp. 37-42. DOI : <https://doi.org/10.3917/tele.029.0037>, consulté le 20/10/2022.
- VIGNER, G. (1989) : « Le français langue de scolarisation », *Diagonales* n°12. Paris : Hachette-EDICEF.
- VULBEAU, A. (2006) : « Alternation, altération et métissage : les jeux de l'altérité et de l'identité », *Le Télémaque* n° 29, Caen : PUC, pp. 57-68.  
DOI : <https://doi.org/10.3917/tele.029.0057>, consulté le 24/10/2022.
- WEINRICH, H. (1986) : « Petite xénologie des langues étrangères », *Communications* n°43, *Le croisement des cultures*. pp. 187-203.  
DOI : <https://doi.org/10.3406/comm.1986.1647>, consulté le 20/10/2022.
- WINKIN, Y. (1981) : *La nouvelle communication*. Paris : Le Seuil.
- ZARATE, G. (1982) : « Images : les contraintes interculturelles de l'image authentique en classe de langue », *Anthobelc* n°5, *Pédagogie, formation, Français Langue Étrangère*. Paris : BELC.
- ZARATE, G. (1993) : *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

## Articles encyclopédiques

BARTOLOMEO, P. (s.d.) : « Perception », *Encyclopædia Universalis*. En ligne : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/perception/>, consulté le 10 avril 2023.

BESANÇON, M. et LUBART, T. (s.d.) : « Psychologie de la créativité », *Encyclopædia Universalis*. En ligne : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/psychologie-de-la-creativite/>, consulté le 25 avril 2023.

## Manuel

CREDIF (1958) : *Voix et Images de France. Méthode rapide de français, cours de débutants*. Paris : Ministère de l'Éducation.

## Publications officielles

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, *Journal officiel de la République française n° 0157 du 09 juillet 2013*. En ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000027677984/>, consulté le 12/02/2023.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS (2008) : Circulaire n° 2008-059 du 29-4-2008 relative au Développement de l'éducation artistique et culturelle, *Bulletin officiel n° 19 du 8 mai 2008*. En ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/2008/19/MENE0800388C.htm>, consulté le 04/05/2023.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS (2012) : Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 relative à l'Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés, *Bulletin officiel n°37 du 11 octobre 2012*. En ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>, consulté le 24/05/2023.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS (2013) : Circulaire n° 2013-073 du 3-5-2013 relative au Parcours d'éducation artistique et culturelle, *Bulletin officiel n° 19 du 9 mai 2013*. En ligne :

<https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo18/MENE1311045C.htm>, consulté le 04/05/2023.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS (2015) : Arrêté du 1-7-2015 relatif au Parcours d'éducation artistique et culturelle, *Bulletin officiel n°28 du 9 juillet 2015*. En ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo28/MENE1514630A.htm>, consulté le 03/05/2023.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS (2019) : Arrêté du 3-4-2019 relatif au Programme d'enseignement de français de la classe de seconde préparant au baccalauréat professionnel, *Bulletin officiel spécial n°5 du 11 avril 2019*. En ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special5/MENE1908622A.htm>, consulté le 03/05/2023.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE (2023) : *Indices de position sociale dans les lycées de France métropolitaine et DROM* [Données chiffrées], Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. En ligne : [https://data.education.gouv.fr/explore/dataset/fr-en-ips\\_lycees/information/?disjunctive.rentree\\_scolaire&disjunctive.academie&disjunctive.code\\_du\\_departement&disjunctive.departement&disjunctive.uai&disjunctive.nom\\_de\\_l\\_etablissement&disjunctive.code\\_insee\\_de\\_la\\_commune&disjunctive.nom\\_de\\_la\\_commune&disjunctive.secteur&disjunctive.type\\_lycee](https://data.education.gouv.fr/explore/dataset/fr-en-ips_lycees/information/?disjunctive.rentree_scolaire&disjunctive.academie&disjunctive.code_du_departement&disjunctive.departement&disjunctive.uai&disjunctive.nom_de_l_etablissement&disjunctive.code_insee_de_la_commune&disjunctive.nom_de_la_commune&disjunctive.secteur&disjunctive.type_lycee), consulté le 22/04/2023.

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION (dir.) (2011) *Culture & Médias 2030. Prospective de politiques culturelles*, Paris, Ministère de la Culture - Département des études, de la prospective, des statistiques et de la documentation.

UNESCO (2011) : Article 1 de la *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle* (2 novembre 2011), Paris : UNESCO.

## Table des annexes

Annexe n°1 - Déclaration sur l'honneur de non-plagiat .....	p.115
Annexe n°2 - Charte pour l'éducation artistique et culturelle .....	p.116
Annexe n°3 - Emploi du temps de la classe pour l'année 2022-23 .....	p.117
Annexe n°4 - Matrice d'œuvres .....	p.118
Annexe n°5 : Conventions de transcription des interactions .....	p.119
Annexe n°6 : Découpage des interactions .....	p.120
Annexe n°7 : Corpus iconographiques constitués par les apprenants .....	p.121
Annexe n°8 - Relevés lexicométriques des verbalisations descriptives par groupe et synthèse des groupes .....	p.124
Annexe n°9 - Relevé lexical des verbalisations appréciatives .....	p.130
Annexe n°10 – Un exemple de production narrative – SB raconte <i>Rayogrammes</i> .....	p.133
Annexe n°11 - Proposition didactique de L. De Serres (2010 : 5), amorcer la réflexion sur une image .....	p.134

**Annexe 1 – Déclaration sur l'honneur de non-plagiat**

Document sous droits non diffusable

## Annexe n°2 - Charte pour l'éducation artistique et culturelle

À L'INITIATIVE DU HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

# CHARTRE POUR l'éducation artistique et culturelle

1

L'éducation artistique et culturelle doit être accessible à tous, et en particulier aux jeunes au sein des établissements d'enseignement, de la maternelle à l'université.

2

L'éducation artistique et culturelle associe la fréquentation des œuvres, la rencontre avec les artistes, la pratique artistique et l'acquisition de connaissances.

3

L'éducation artistique et culturelle vise l'acquisition d'une culture partagée, riche et diversifiée dans ses formes patrimoniales et contemporaines, populaires et savantes, et dans ses dimensions nationales et internationales. C'est une éducation à l'art.

4

L'éducation artistique et culturelle contribue à la formation et à l'émancipation de la personne et du citoyen, à travers le développement de sa sensibilité, de sa créativité et de son esprit critique. C'est aussi une éducation par l'art.

5

L'éducation artistique et culturelle prend en compte tous les temps de vie des jeunes, dans le cadre d'un parcours cohérent impliquant leur environnement familial et amical.

6

L'éducation artistique et culturelle permet aux jeunes de donner du sens à leurs expériences et de mieux appréhender le monde contemporain.

7

L'égal accès de tous les jeunes à l'éducation artistique et culturelle repose sur l'engagement mutuel entre différents partenaires : communauté éducative et monde culturel, secteur associatif et société civile, État et collectivités territoriales.

8

L'éducation artistique et culturelle relève d'une dynamique de projets associant ces partenaires (conception, évaluation, mise en œuvre).

9

L'éducation artistique et culturelle nécessite une formation des différents acteurs favorisant leur connaissance mutuelle, l'acquisition et le partage de références communes.

10

Le développement de l'éducation artistique et culturelle doit faire l'objet de travaux de recherche et d'évaluation permettant de cerner l'impact des actions, d'en améliorer la qualité et d'encourager les démarches innovantes.



### Annexe n°3 - Emploi du temps de la classe pour l'année 2022-23

LYCEE PROFESSIONNEL THEODORE MONOD

	UPE2A				
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
7h55			PREVENT.-SANTE-ENV. BOUCETTA S., LOISEL M. [MEC-DR1 (1)] C210 (PSE+info), C211 (PSE+info)		
8h55	FRANCAIS LECOEUR A. C311 (FR+TNI)	ANGLAIS LV1 BENGAOUA B. C114 (LV+info)		FRANCAIS LECOEUR A. C311 (FR+TNI)	
10h05		ANGLAIS LV1 BENGAOUA B., LEGRAND M. [MEPS1] C111 (LV+info), C114 (LV+info)	MATHS SC.PHYSIQUES SAKI K. C216 (MIXTE+info)	DECOUV. PROFESSION. JEBRANI F. A116 (salle banale coupe+TNI)	
11h05	ECONOMIE-DROIT ABBAS F. <UPE2A> GP, Abbas A210 (video)	ECONOMIE-DROIT GHERRAM S. <UPE2A> GP, Gherram A211 (info+video)	FRANCAIS LECOEUR A. C311 (FR+TNI)	FRANCAIS, HIST.-GEOGR, EMC DIMIER M. C314 (FR+info)	ED.PHYSIQUE & SPORT. HENTSCHER H., LAUGIER T. [MEPS1]
12h05	FRANCAIS, HIST.-GEOGR, EMC DIMIER M. C314 (FR+info)		ANGLAIS LV1 BENGAOUA B., LEGRAND M. [MEPS1] C110 (info), C114 (LV+info)		FRANCAIS, HIST.-GEOGR, EMC DIMIER M. C314 (FR+info)
13h15					
14h15	FRANCAIS LECOEUR A. C311 (FR+TNI)			FRANCAIS LECOEUR A. C311 (FR+TNI)	FRANCAIS LECOEUR A. C311 (FR+TNI)
15h25	ARTS APPLIQUES BRETEAU S. <UPE2A> GP, Breteau C014 (arts+video)	ARTS APPLIQUES ANGLERAUD R. <UPE2A> GP, Angleraud C051 (arts+MMV)	FRANCAIS LECOEUR A. <UPE2A> GP, 1 C311 (FR+TNI)	FRANCAIS TROUCHE J. <UPE2A> GP, 2 CDI	MATHS SC.PHYSIQUES SAKI K. C216 (MIXTE+info)
16h25		MATHS SC.PHYSIQUES SAKI K. C216 (MIXTE+info)		MATHS SC.PHYSIQUES SAKI K. C216 (MIXTE+info)	
17h25					

© Index Educator 2023

#### Annexe n°4 - Matrice d'œuvres

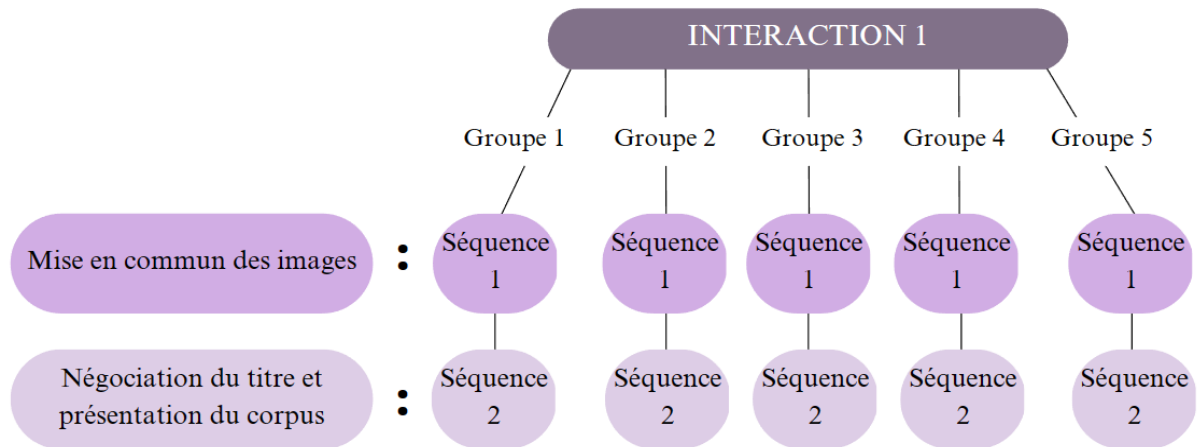
- [Maar, D. \(1934\) : Sans titre \(Main-coquillage\) \[Épreuve gélatino-argentique, photomontage\], Paris : Centre Pompidou, Musée national d'art moderne.](#)
- [Man Ray, \(1925\) : Rayogrammes \[Rayogramme\], Rotterdam : Musée Boijmans Van Beuningen.](#)
- [Di Chirico, G. \(1914\) : Chant d'amour \[Huile sur toile\], New-York : MoMA - Museum of Modern Art.](#)
- [Sage, K. \(1944\) : I saw three cities \[Huile sur toile\], Princeton : Princeton University Art Museum.](#)
- [Magritte, R. \(1966\) : La décalcomanie \[Huile sur toile\], Collection particulière : Dr Noémi Perelman Mattis et Dr Daniel C. Mattis.](#)



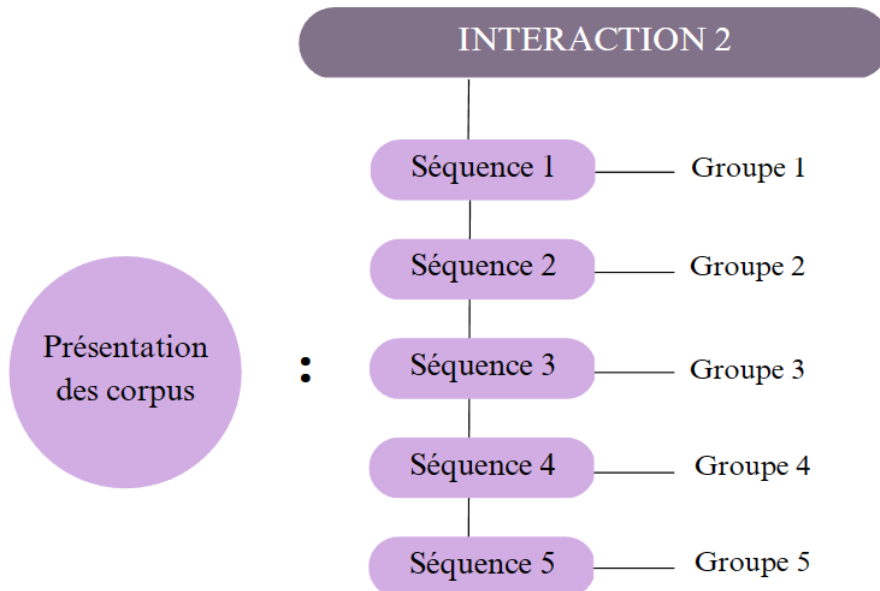
## Annexe n°5 - Conventions de transcription

< >	délimite une transcription courte dans le corps du texte (les passages plus longs sont transcrits sous la forme d'un tableau)
(RS)	indique le locuteur lorsqu'une transcription courte est incluse dans le corps du texte
XX	segment inaudible
( <i>rires</i> )	observation para et non verbal
:	allongement de la syllabe
::	allongement plus long de la syllabe
+	pause
++	pause plus longue
+++	pause très longue (durée)
↗	intonation montante
-	mot tronqué
MASQUE	emphase, accentuation
<u>oui</u>	chevauchement
*horror film*	langue autre que le français
[pays d'origine]	élément modifié afin de préserver l'anonymat des apprenants
P	professeur

# Activité 5



# Activité 6



## **Annexe n°7 - Corpus iconographiques constitués par les apprenants (activités 4 et 5)**

### **1. GROUPE 1 :**

Titre collectif : « Tristesse dans le noir »

Apprenants : RS ; JV ; HC ; RM

Œuvre : Dora Maar, Sans titre (Main-coquillage)

Images proposées :

- Un portrait en noir et blanc du Cheikh Saïd Piran
  - L'affiche du film *Dernier train pour Busan* (Sang-Ho Yeon, 2016)
  - Une captation de la fresque *La création d'Adam* (Michel-Ange, 1508-1512)
  - La photographie en noir et blanc de la tombe d'un soldat inconnu dans un cimetière allemand.
- 

### **2. GROUPE 2 :**

Titre collectif : « Les mêmes mains »

Apprenants : BN ; SB ; AI ; SH

Œuvre : Man Ray, *Rayogrammes*

Images proposées :

- La captation d'un moulage de la sculpture *La Cathédrale* (Rodin, 1908)
- La radiographie d'une main
- La photographie en noir et blanc de la tête d'une vache
- Pas d'image

### 3. GROUPE 3 :

Titre collectif : « Le dérangement »

Apprenants : BI ; RD ; ML ; QS

Œuvre : Giorgio di Chirico, *Chant d'amour*

Images proposées :

- Le tableau [\*Portrait \[prémonitoire\] de Guillaume Apollinaire\*](#) (Chirico, 1914)
  - Captation de la sculpture [\*David\*](#) (Michel-Ange, 1501-1504)
  - Le tableau [\*Léonidas aux Thermopyles\*](#) (David, 1814)
  - Le tableau [\*Guernica\*](#) (Picasso, 1937)
- 

### 4. GROUPE 4 :

Titre collectif : « Un lieu touristique »

Apprenants : JC ; ED ; FS ; WY

Œuvre : Kay Sage, *I saw three cities*

Images proposées :

- La photographie d'un site touristique troglodyte en Turquie
- La photographie de la pyramide du Louvre de nuit
- La photographie de la Tour Eiffel
- La photographie de l'Obélisque de Louxor, place de la Concorde

## 5. GROUPE 5 :

Titre collectif : « La réalité cachée »

Apprenants : NH ; MA ; KV

Œuvre : René Magritte, *La décalcomanie*

Images proposées :

- L'illustration *Réflexion* de l'artiste Guy Billout
- La photographie en plan large de la salle Richelieu de la Comédie française
- L'affiche du film *Léon* (Besson, 1994)

**Annexe n°8 - Relevés lexicométriques des verbalisations descriptives par groupe et synthèse des groupes**

Terme référant à l'appréciation/ressenti de l'apprenant

**GROUPE 1 : Dora Maar, Sans titre (Main-coquillage)**

Apprenant	Noms	Adjectifs
RS	ciel ; sable ; nuage ; bâtiments ; main ; coquillage	
JV	lumière ; tristesse ; main ; femme ; ciel	attachée ; noir
HC	ciel ; main ; nuage ; coquillage ; terre ; bâtiments	noir (il fait)
RM	blanc ; noir <sup>46</sup> ; main ; sable ; escargot ; nuages	noirs



<sup>46</sup> Les termes de couleur pouvant être des noms ou des adjectifs, nous avons fait le choix de les classer dans la colonne « noms » lorsqu'ils étaient isolés et ne référaient pas directement à un substantif.

**GROUPE 2 : Man Ray, Rayogrammes**

Apprenant	Noms	Adjectifs
BN	mains ; vache	noires
SB	peur ; noir ; blanc ; mains ; nuances ; scintigraphie ; gris	étrange ; osseuse ; intéressant ; sombre
AI	main ; couleur ; noir ; doigts	deux
SH	bras ; doigts ; fantômes	



**GROUPE 3** : Giorgio di Chirico, *Chant d'amour*

Apprenant	Noms	Adjectifs
BI	balle ; visage ; gant ; mur ; maison ; fumée ; monsieur	rouge ; coincés ; verte
RD		
ML	objets ; gant ; bâtiment ; cheminée ; fumée ; côté ; tête ; portrait ; statue ; personne ; clou ; sphère	orange ; grand ; petit ; incarné
QS	face ; dieu ; gant ; mur ; constructions ; sphère	verte





**GROUPE 4 :** Kay Sage, *I saw three cities* :

Apprenant	Noms	Adjectifs
JC	vent ; piquet ; ciel ; kaki <sup>47</sup> ; dessin ; pyramide	
ED	pyramide ; villes ; ciel	
FS	murs ; statues	
WY	villes ; maisons ; chemins ; sol ; terre ; poteau	




---

<sup>47</sup> Les termes de couleur pouvant être des noms ou des adjectifs, nous avons fait le choix de les classer comme « noms » lorsqu'ils étaient isolés et ne référaient pas directement à un substantif.

**GROUPE 5** : René Magritte, *La décalcomanie* :

Apprenant	Noms	Adjectifs
NH	nuage ; ciel ; humain ; manteau ; chapeau ; rideaux ; mer	
MA	nuage ; monsieur ; mer ; ciel ; barrière ; pantalon	noir ; dernier
KV	homme ; ciel ; mer ; nuages ; costume ; chapeau ; rideau	noir ; chocolat



## Synthèse des termes employés par les apprenants

Apprenants	Noms	Adjectifs
Totalité du groupe	<p>ciel ; sable ; nuage ; bâtiments ; main ; coquillage ; lumière ;</p> <p>tristesse ; main ; femme ; ciel ; ciel ; main ; nuage ; coquillage ; terre ; bâtiments ; blanc ; noir ; main ; sable ; escargot ; nuages ; mains ; vache ; peur ; noir ; blanc ; mains ; nuances ; scintigraphie ; gris ; main ; couleur ; noir ; doigts ; bras ; doigts ; fantômes ; balle ; visage ; gant ; mur ; maison ; fumée ; monsieur ; objets ; gant ; bâtiment ; cheminée ; fumée ; côté ; tête ; portrait ; statue ; personne ; clou ; sphère ; face ; dieu ; gant ; mur ; constructions ; sphère ; nuage ; ciel ; humain ; manteau ; chapeau ; rideaux ; mer ; nuage ; monsieur ; mer ; ciel ; barrière ; pantalon ; homme ; ciel ; mer ; nuages ; costume ; chapeau ; rideau.</p>	<p>attachée ; noir ; noir (il fait) ; noirs ; noires ; étrange ; osseuse ; intéressant ; sombre ; deux ; rouge ; coincés ; verte ; orange ; grand ; petit ; incarné ; verte ; noir ; dernier ; noir ; chocolat.</p>



## Annexe n°9 - Relevé lexical des verbalisations appréciatives

### GROUPE 1 : Dora Maar, Sans titre (Main-coquillage) :

Apprenant	Emotions /sentiments	Justifications
RS	peur	‘il fait nuit’ ; ‘il y a une main dans un coquillage’
JV	tristesse	“parce que el me fait penser a la mort”
HC	peur	“il fait noir” ; “on dirait que cette personne il meurt car sa main est sur la ciel” ; “elle est en dehors de la ville”
RM	tristesse	“pour les couleurs” ; “et aussi je peux voir la réincarnation de la main”

### GROUPE 2 : Man Ray, *Rayogrammes* :

Apprenant	Emotions /sentiments	Justifications
BN	peur	“il fait noir en dessus de la vache”
SB	peur (incompréhension) tristesse	“l’oeuvre d’art ne donne pas rien bon” ; parce que c’est très sombre et étrange” “les mains ont étrange, tout est étrange sur cette ouvre” ; “les figures n’ont pas de sens”
AI	(émotion négative)	“cette images c’est négatives”
SH	haine	“ça c’est négatif c’est pas normal” ; “comme doigts de fantôme car il n’y en a pas”

**GROUPE 3 : Giorgio di Chirico, Chant d'amour :**

Apprenant	Emotions /sentiments	Justifications
BI	tristesse (solitude) colère	“la ball avant le mur et la gant me provoque la solitude et la colère car ils sont dans une position étrange” ; “les couleurs vert et rouge ne se conjuguent pas avec la couleur sombre de l’oeuvre” ; “ à moi me dérange un peu voir la gant coincés dans le mur”
RD	∅	∅
ML	∅	“rien”
QS	∅	“rien”

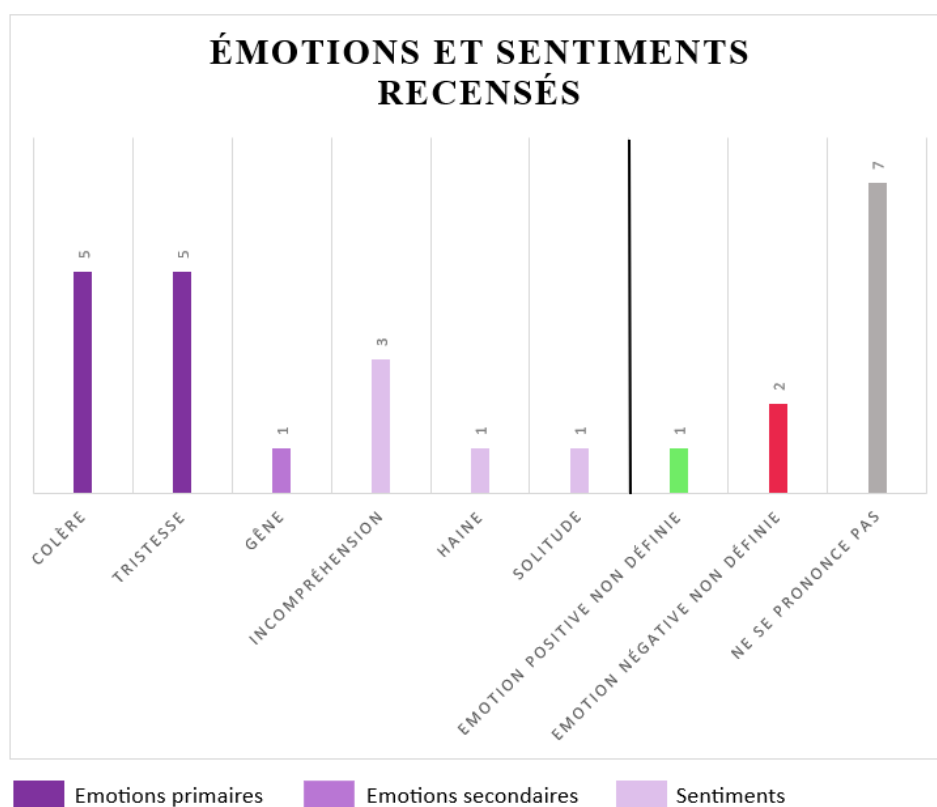
**GROUPE 4 : Kay Sage, I saw three cities :**

Apprenant	Emotions /sentiments	Justifications
JC	tristesse (incompréhension)	“je ne comprends pas l’image qui est sur la carte”
ED	(positive)  peur (négative)	“j’aime bien cette image parce que sait le plan d’une ville et des pyramide”  “parce que je ne sait pas sait quoi”
FS	∅	∅
WY	∅	∅

**GROUPE 5 : René Magritte, La décalcomanie :**

Apprenant	Emotions /sentiments	Justifications
NH	∅	“a droite je trouve l image un peu bizarre mais à gauche je trouve que c’est bien”
MA	∅	“pourquoi il n’y a pas quelqu’un à droite juste une forme ?”
KV	Gêne (incompréhension)	“mal à l’aise” ; “je ne comprends pas” ; “la côté droite est bizarre”

**Occurrences lexicales des émotions et sentiments pour la totalité des œuvres :**



## Annexe n°10 - Un exemple de production narrative – SB raconte *Rayogrammes*

(La reproduction est ici reproduite intégralement avec l'autorisation de son autrice)

### Activité 3 : Raconter

- Que se passe-t-il dans cette image ?

**Racontez** son histoire.

(Vous pouvez imaginer ce qui se passe avant, après, ou même faire parler les personnages s'il y en a)

une femme allé à l'hôpital parce que elle  
pensé quai se a craché la main. Dans  
l'hôpital elle le dit à son docteur  
si il pueux faire une scintigraphie osseuse.  
Lui le faire le scintigraphie osseuse, il voir  
un chose étrange. Lui voir une treseme  
main. il regarde très bien la photo.  
Mais il va à voir la machine. il ya  
un erreur sur elle. Lui regarde encore  
le scintigraphie il voir quai tout  
est bien. La femme très vite allé  
à la maison.



**Annexe n°11 – Proposition didactique de L. De Serres (2010 : 5), amorcer la réflexion sur une image.**

1. Pouvez-vous choisir une cote pour exprimer ce que vous ressentez par rapport à l'image? Soyez disposé à expliquer votre choix.

		É LO I G N E M E N T				
familiarité	admiration	difficulté d'approche	méfiance	rejet	indifférence	
1	2	3	4	5	6	

2. Est-ce que vous aimez ♥ ce document? Pourquoi?
3. Que voyez-vous 👁 dans cette image?
4. Comment sont ces choses 🏠 (position, qualité, lourdeur, texture) ?
5. Si vous étiez dans cette image, quels sons 🗣 entendriez-vous?
6. Quelles odeurs semblent respirer les personnes ou les animaux?
7. Quelles sensations 🖐 tactiles éprouvez-vous?
8. Par quels moyens l'artiste exprime-t-il 🧠 des émotions?
9. Est-ce une image dépouillée ou chargée 🎨? Pourquoi? Expliquez.
10. Que ressentez-vous 🖐 face à cette image?
11. Que laisse à imaginer ce document visuel?<sup>33</sup>
12. Quelle question aimeriez-vous poser à un élément présent dans cette image (chose, animal, plante ou personne)? Pouvez-vous anticiper sa réponse?
13. Où sommes-nous (pays, ville, village, rue, type de lieu, bâtiment)?
14. Quelle est l'époque, année, saison, ou jour?
15. Que pourriez-vous avancer des caractéristiques physiques, psychologiques et comportementales des personnes en présence?
16. Que pouvez-vous imaginer de la vie, des rapports, des sentiments, de l'avenir, de ces personnes?



## Table des figures

<b>Figure 1</b> : Schéma du cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb. Izhaki, (2013), The four steps in Kolb cycle. From Experiential Learning Theories by David Kolb. In OmniGraffle (libre de droits) .....	24
<b>Figure 2</b> : L'altérité au cœur du triangle didactique et pédagogique. Briançon, M., Mallet, J et Eymard, C. (2013). p.110 .....	30
<b>Figure 3</b> : Tableau comparatif des objectifs et démarches des différentes méthodes de recherche. Élaboré par Sprenger-Charolles et al. (1987), repris par Astolfi (1993 : 7). .....	49
<b>Figure 4</b> : Noms et adjectifs produits par les apprenants lors de l'activité 1 de description des œuvres. ....	70
<b>Figure 5</b> : Exemple d'analyse des champs sémantiques : exceptions lexicales dans le groupe 2. ....	71
<b>Figure 6</b> : Modélisation de la relation interpersonnelle selon K. Kerbrat-Orecchioni (1992) .....	86
<b>Figure 7</b> : Marcel Duchamp – Roue de bicyclette, 1913/1964 – Photographie de Yann Caradec, licence Creative Common .....	99

## **Sigles et abréviations utilisés**

BELC : Bureau d'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger

BTS : Brevet de technicien supérieur

CAP : Certificat d'aptitude professionnelle

CECRL : Cadre européen de référence pour les langues

COE : Conseil de l'Europe

Crédif : Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français

DDL : Didactique des langues

DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

DVDP : Discussion à visées démocratique et philosophique

EANA : Élèves allophones nouvellement arrivés

ENP : Espace de négociation perceptive

FLE : Français langue étrangère

FTA : *Face Threatening Act* (Acte menaçant pour la face)

IPS : Indice de positionnement social

LHG : Lettres et histoire-géographie

LP : Lycée professionnel

PEAC : Parcours d'éducation artistique et culturel

SEP : Sentiment d'efficacité personnelle

SGAV : Structuro-globale audio-visuelle (méthode)

UD : Unité didactique

UNESCO : *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*  
(Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture)

UPE2A : Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

## **Résumé / Abstract**

**Mots clés :** éducation, art, altérité, expérience, image, surréalisme, empathie, médiation.

### **RÉSUMÉ**

Cette recherche propose de questionner l'intérêt d'une approche expérientielle d'éducation à l'altérité grâce à la médiation sémiotique d'œuvres iconographiques surréalistes en classe de français langue seconde. Menée durant trois semaines auprès d'un public lycéen allophone dans le contexte plurilingue et multiculturel d'une UPE2A, elle consiste en la mise en œuvre d'un dispositif original faisant entrer en jeu les capacités interprétatives et communicatives des apprenants grâce à des activités socialisées. Elle postule qu'une telle démarche est à même de créer les conditions d'une rencontre altéritaie, d'encourager l'émancipation des individus grâce à l'expression subjective, et de favoriser l'émergence de postures empathiques et d'un discours commun au sein des espaces de médiation collective offerts par les images, tout en bousculant le triangle didactique.

**Keywords :** *education, art, alterity, otherness, experiment, image, Surrealism, empathy, mediation, emotion*

### **ABSTRACT :**

*This research sets out to investigate an experiential approach to education in alterity, using iconographic surrealist images for semiotic mediation in a class learning french as a second language. Over the course of three weeks, an original programme activating learners' interpretative and communicative skills was employed with secondary-school pupils without native french in the plurilingual, multicultural context of a class for students recently arrived in France (UPE2A). We hypothesise that this approach can help to create the conditions for an encounter with alterity, facilitate individuals' emancipation through subjective expression, and encourage the emergence of empathetic attitudes and a shared discourse within the spaces of collective mediation offered by the images, while destabilizing the didactic triangle.*