



HAL
open science

Relier l'art et le français à travers les émotions, l'intericonicité et l'expérience esthétique en classe de langue : Une expérience menée avec des fonctionnaires du gouvernement fédéral du Canada

Shu Shun Chow

► **To cite this version:**

Shu Shun Chow. Relier l'art et le français à travers les émotions, l'intericonicité et l'expérience esthétique en classe de langue : Une expérience menée avec des fonctionnaires du gouvernement fédéral du Canada. Linguistique. 2024. dumas-04833070

HAL Id: dumas-04833070

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04833070v1>

Submitted on 12 Dec 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

Relier l'art et le français à travers les émotions, l'intericonicité et l'expérience esthétique en classe de langue

Une expérience menée avec des fonctionnaires du gouvernement fédéral du Canada.

Présenté par **Shu Shun CHOW**

Sous la direction de **M. Olivier LUMBROSO**

Seconde lectrice : **Mme. Cristelle Cavalla**

MEMOIRE
DE MASTER

- ▀ Mémoire présenté le **10/9/2024**
- ▀ Mémoire de **Master** *Didactique des langues, du FLE et du*
- ▀ *FLES: métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie*, mention **Didactique des langues**

Relier l'art et le français à travers les émotions, l'intericonicité et l'expérience esthétique en classe de langue

Une expérience menée avec des fonctionnaires du gouvernement fédéral du Canada.

MÉMOIRE
DE MASTER

- ▮ Mémoire présenté le **14/09/2024**
- ▮ Mémoire de **Master Didactique des langues, du FLE et du FLES: métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie**, mention **Didactique des langues**

Remerciements

Je souhaite exprimer ma sincère reconnaissance envers toutes les personnes qui ont participé à la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord, je tiens à exprimer ma plus sincère gratitude à mon directeur de recherche, Monsieur Lumbroso, pour son encadrement éclairé, ses conseils précieux et son soutien constant tout au long de ce projet. Il m'a initié à la notion d'intericonicité, approfondissant ainsi mon intérêt pour l'étude des émotions. Sa compétence et sa disponibilité ont été déterminantes pour la réalisation de ce travail et ont contribué à un renouvellement profond de ma réflexion académique.

Je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance à Mme Cavalla pour avoir accepté de faire partie du jury. Ses enseignements sur l'exploitation des corpus et la phraséologie dans l'enseignement des langues ont considérablement nourri mon intérêt pour l'étude des lexiques et des expressions figées liés aux émotions.

Un merci tout particulier à mes collègues et amis pour leur soutien moral et leurs encouragements. Leurs commentaires avisés, leur écoute attentive et leur participation aux sondages ont grandement contribué à clarifier mes idées et m'ont permis de progresser avec plus de sérénité.

Je remercie tout particulièrement ma famille pour leur patience, leur compréhension et leur soutien indéfectible. Leur présence à mes côtés a toujours été une source continue de calme et de motivation.

Je tiens également à exprimer mes remerciements à mes élèves, qui, de près ou de loin, ont contribué à l'élaboration de ce mémoire. Que ce soit par le biais de discussions enrichissantes ou par leur participation aux enquêtes et aux entretiens, leur apport a été inestimable.

Enfin, je souhaite exprimer ma reconnaissance à Cookie pour sa présence réconfortante tout au long de mon enfance, ainsi qu'à l'arbre devant la maison, gardien silencieux qui m'a offert sa protection contre le vent et la pluie, jour après jour, nuit après nuit.

Sommaire

Remerciements.....	4
Sommaire	5
Déclaration anti-plagiat.....	7
Introduction.....	8
CHAPITRE 1 BILAN ET PROBLEMATIQUE	12
1.1 ABORDER L'ŒUVRE D'ART EN CLASSE DE LANGUES.....	12
1.2 DIFFICULTES POUR LES ENSEIGNANTS	25
1.3 POUR QU'UNE CLASSE DE FRANÇAIS ABORDANT L'ART AIT DU SENS.....	27
1.4 PROBLEMATIQUE DEGAGEE A TRAVERS LE BILAN	28
CONCLUSION DU CHAPITRE.....	30
CHAPITRE 2 PRENDRE EN COMPTE DU TRIO EN CLASSE	32
2.1 LA PRISE EN COMPTE DES TROIS CONCEPTS COMME OUTILS PEDAGOGIQUES.....	32
2.2 ASSOCIATION ET DISSOCIATION ENTRE ŒUVRE D'ART ET IMAGE EN CLASSE.....	34
2.3 ICONICITE D'APRES PEIRCE ET PANOFSKY.....	36
2.4 INTERICONICITE, EMOTIONS ET EXPERIENCE ESTHETIQUE	40
CONCLUSION DU CHAPITRE.....	67
CHAPITRE 3 LA PERTINENCE DE L'INTEGRATION DE L'ART ET DES EMOTIONS.....	69
3.1 QUELQUES CARACTERISTIQUES DU TERRAIN DE RECHERCHE	69
3.2 LES OPPORTUNITES DE L'INTEGRATION DE L'ART ET DES EMOTIONS EN LIGNE	75
3.3 LES CONTRAINTS DE L'INTEGRATION DE L'ART ET LES EMOTIONS EN LIGNE	76
3.4 PREPARATION POUR FUTURE VISITE AU MUSEE	77
CONCLUSION DU CHAPITRE.....	77
CHAPITRE 4 METHODOLOGIES ET RECUEIL DES OBSERVABLES.....	78
4.1 ÉCHANTILLON	78
4.2 QUESTIONNAIRES DIRECTIFS ET SEMI-DIRECTIFS.....	79
4.3 ENTRETIENS.....	80
4.4 DEROULEMENT	80
4.5 RECUEIL DES OBSERVABLES	82
4.6 PRESENTATION DE LA METHODOLOGIE D'ANALYSE	84
CONCLUSION DU CHAPITRE.....	86
CHAPITRE 5 ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	87
5.1 ANALYSE DES QUESTIONNAIRES.....	87
5.2 ENTRETIENS.....	92
5.3 ANALYSE DES PRODUCTIONS ORALES ET ECRITES	95
CONCLUSION PARTIELLE.....	117
Résultats, limites et discussion	119
Conclusion	124
Bibliographie	127
Annexes	139
Table des illustrations	140
Convention de transcription.....	141
Table des matières	142
Résumé.....	145

L'art est « le monde renversé » : l'insubordination,
la demeure, la frivolité,
l'ignorance, le mal, le non-sens,
tout cela lui appartient,
domaine étendu.

Maurice Blanchot, *L'Espace littéraire* (1955)

Document sous droits non diffusable

Introduction

Selon la Charte de l'éducation artistique et culturelle présentée en 2016 par le Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle (HCEAC), le développement de l'éducation artistique et culturelle doit être soumis à des travaux de recherche et d'évaluation (Ministère de l'Éducation Nationale, 2017). Ces travaux visent à mesurer l'impact des actions menées, à en améliorer la qualité et à encourager les démarches innovantes. Le recours à des démarches innovantes dans le domaine de l'art nécessite une recherche rigoureuse afin de distinguer les véritables recherches scientifiques des simples croyances.

Confrontés aux tensions persistantes entre les croyances et perceptions de l'art dans la société, ainsi qu'à la demande croissante d'intégrer l'art en classe comme outil interdisciplinaire, nous explorons l'apport des émotions et de l'intericonicité dans la réception des œuvres d'art au sein de l'enseignement du français. Par le biais de l'utilisation d'images artistiques en classe, nous visons à explorer comment l'intégration de l'intericonicité et des émotions, une démarche encore peu répandue dans l'enseignement du Français Langue Seconde (FLS) à distance pour adultes, mais innovante pour les fonctionnaires canadiens, influence les productions écrites des apprenants. De plus, nous examinons comment cette intégration peut être favorisée ou, au contraire, entravée par les croyances et perceptions des enseignants. Cette étude explore l'expérience esthétique en centrant son analyse sur la peinture et en utilisant les émotions comme outils pédagogiques. L'objectif est de démontrer l'importance de la prise en compte de l'intericonicité dans les cours de langue abordant l'art.

Le choix de ce sujet est en partie motivé par notre parcours académique en histoire de l'art, développé lors de nos études universitaires. De plus, nos expériences professionnelles dans l'enseignement et nos recherches académiques nous permettent de constater que les œuvres d'art et les sujets liés aux émotions n'occupent pas une place importante dans les manuels. Comme le soulignent Borgé et Muller (2020, p. 12), l'œuvre d'art est souvent utilisée par les manuels comme un « prétexte pour réinvestir du lexique ou des points de grammaire », constituant ainsi une sorte d'instrumentalisation sans lui accorder une place « à part entière ». Dans ce cas, les œuvres d'art se réduisent à des prétextes pour argumenter ou communiquer, sans permettre une véritable relation avec l'art et sans valorisation adéquate.

Si notre objectif est d'envisager des démarches innovantes pour apporter une valeur ajoutée aux apprenants en classe, il est nécessaire de reconnaître les obstacles à l'intégration de l'art dans les cours de langue, notamment dans un contexte de fonction publique où la rationalité prime. Il est également pertinent de comprendre les mécanismes cognitifs, intellectuels et affectifs qui se manifestent lorsque les apprenants interagissent avec une œuvre d'art en classe. Cette réflexion épistémologique sur l'inclusion de l'art et ontologique sur l'intericonicité et l'expérience esthétique demeure encore rare dans le cadre des études didactiques, en particulier pour les adultes en formation à distance. Peu de travaux cherchent à comprendre les apprenants adultes en tant que récepteurs de l'art en classe et les effets de cette réception sur leurs productions finales.

Ces observations, combinées aux apports théoriques issus de notre parcours académique, nous ont conduits à formuler la problématique suivante : **quelles sont les influences de la prise en compte de l'intericonicité, des émotions, et de l'expérience esthétique sur la production écrite des adultes en classe de Français Langue Seconde (FLS) lorsqu'ils abordent les œuvres picturales ?**

L'objectif est de répondre à de nombreux questionnements dans le cadre de nos réflexions sur les stratégies d'utilisation des peintures en classe pour apporter une valeur ajoutée aux apprenants : quels sont les processus sémiotiques, cognitifs et affectifs mobilisés dans l'interprétation d'une œuvre d'art, telle qu'une peinture, par un adulte ? Quelles sont les raisons expliquant la sous-utilisation des émotions et des œuvres d'art dans l'enseignement des langues ? Comment l'expérience esthétique peut-elle être combinée avec les émotions en classe de français pour favoriser l'acquisition des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire chez les apprenants adultes ? Quels sont les rôles de l'intericonicité lors de la réception d'une œuvre d'art par les apprenants en classe ? Existe-t-il une corrélation significative entre l'intericonicité, les émotions et l'expérience esthétique ?

Appuyés par le constat de Cavalla et Crozier (2005, p. 58), selon lequel « le lexique des émotions est souvent négligé dans les ouvrages de FLE », nous posons le postulat que les apprenants ne sont pas à l'aise pour exprimer leurs émotions en français. De plus, sans l'étayage des enseignants, nous émettons notre hypothèse que les apprenants mobilisent rarement le lexique et les expressions en français liés aux émotions dans leurs productions orales et écrites face aux œuvres d'art. Nous supposons également que la prise en compte des émotions et de l'intericonicité face à une peinture incite les apprenants à utiliser un

lexique, une grammaire, des synthèses et des expressions plus avancés en français. Enfin, la prise en compte des émotions ressenties et de l'intericonicité face aux tableaux permet de développer certains savoir-faire et savoir-être.

En outre, nous postulons que, au-delà des compétences linguistiques visées en classe, même des contacts de courte durée des apprenants avec l'art peuvent développer leur ouverture à l'art, les sensibiliser aux concepts d'altérité et de décentration, favoriser l'empathie, et ainsi créer une expérience singulière. Cela pourrait également faciliter un réinvestissement ultérieur dans des activités telles que l'exploration de musées en langue française en tant qu'activité culturelle (Annexe 1), comme recommandé par le curriculum de l'École de la fonction publique du Canada (EFPC, 2006, p. 65) pour l'enseignement du français aux fonctionnaires, qui est le terrain de notre recherche.

Pour vérifier ces hypothèses, notre méthodologie d'analyse consiste en des entretiens et des questionnaires, ainsi qu'à examiner des productions écrites et orales en classe des apprenants. Nous comparerons leurs productions orales et écrites devant diverses peintures d'artistes différents, avant et après la prise en compte des émotions et de l'intericonicité en classe.

À cet égard, il est essentiel de clarifier le positionnement adopté dans cette recherche. Plutôt que de s'inscrire dans une approche prescriptive ou dogmatique, l'objectif principal n'est pas d'enseigner l'histoire de l'art en vue de permettre aux élèves de viser l'excellence dans leurs études artistiques. L'accent est mis sur la collecte et l'analyse des expériences des apprenants, qui ont partagé leurs impressions verbales ou écrites lors de l'observation d'œuvres d'art en cours de français. La démarche consiste à recueillir leurs perspectives sur l'exploration de l'intericonicité et des émotions en classe, et, surtout, à analyser leurs productions en réponse aux œuvres d'art. Cela permettra de proposer de nouvelles pistes de réflexion concernant les facteurs qui favorisent ou entravent l'intégration de l'art dans l'enseignement des langues.

Dans cette démarche épistémologique, nous reconnaissons que toutes les émotions ne peuvent être quantifiées et que certaines émotions, non identifiées ou non exprimées, peuvent également être présentes. Cependant, cette tentative de retracer les émotions vise à déterminer, au moins partiellement, dans quelle mesure les œuvres d'art, par le biais de leur intericonicité, peuvent offrir un « cadre émotionnel » (Cavalla, 2015, p. 123) permettant d'exprimer les émotions d'une manière verbale et scripturale tout en pratiquant le français.

Dans le cadre de ce mémoire, nous dresserons tout d'abord un bilan, à travers des recherches et des sondages à l'échelle internationale et locale, des aspects positifs et négatifs de l'intégration des œuvres d'art et des émotions en classe, en tenant compte des niveaux macro, micro et méso-sociaux.

Après cela, ce travail se concentrera sur l'exploration des enjeux à considérer lors de l'intégration des émotions et des œuvres d'art, telles que la peinture, dans le cadre pédagogique. Il se penchera notamment sur les études concernant les mécanismes cognitifs, intellectuels et affectifs des apprenants afin de comprendre les défis lors de leur contact avec l'art par le biais de l'émotion, de l'expérience esthétique et de l'intericonicité.

Par la suite, nous présenterons le cadre de la recherche, en l'occurrence, les classes à distance pour les fonctionnaires canadiens, en mettant en lumière la pertinence de l'utilisation des émotions et des œuvres d'art, telles que la peinture, comme supports pédagogiques.

Ensuite, nous décrirons notre cadre méthodologique, qui comprend des entretiens, des questionnaires, des observations participantes et l'analyse des écrits, en mettant l'accent sur les dispositifs pédagogiques fournis aux apprenants en classe, liés aux émotions et aux œuvres d'art, ainsi que sur les critères de sélection correspondants.

En conclusion, nous présenterons la méthodologie d'analyse ainsi que les résultats obtenus. Cette section aura pour objectif d'identifier les caractéristiques des traces associées au phénomène de l'intericonicité et aux émotions dans les productions écrites et orales, en particulier à travers l'analyse des commentaires sur les œuvres picturales et des écrits pragmatiques élaborés durant l'expérience esthétique. Elle visera également à comparer les effets observés avant et après la prise en compte des émotions et de l'intericonicité, tout en analysant leur rôle potentiel dans le développement des compétences, grâce à l'expérience esthétique.

Chapitre 1 Bilan et problématique

1.1 Aborder l'œuvre d'art en classe de langues

Ce chapitre vise à dresser un bilan pour nous positionner au cœur des tensions liées à l'utilisation de l'art en classe de langues en général. Il s'agit de comprendre les enjeux et les interrelations entre les institutions, les recherches didactiques, les manuels, les enseignants, les apprenants et le savoir. Nous abordons ce bilan dans le cadre épistémologique de notre projet de recherche pour deux raisons principales. D'une part, nous souhaitons mettre en lumière les obstacles et les avantages de l'intégration des œuvres d'art en classe, tout en étant conscients de la complexité de cette tâche. D'autre part, cette réflexion de cadrage est essentielle dès le début de notre projet, car elle adopte « une approche contextualisante » en « privilégiant la compréhension des phénomènes » (Blanchet & Chardenet, 2011, p. 7), notamment concernant la sous-utilisation de l'art et des émotions en classe de langues. L'identification de ces phénomènes motive également notre choix de recherche, qui se concentre sur l'intericonicité, l'expérience esthétique, les émotions et leurs influences sur l'expression écrite et orale, que nous allons définir de manière détaillée au deuxième chapitre.

1.1.1 L'œuvre d'art en tant que support pédagogique

Avant de nous intéresser à l'utilisation des œuvres d'art en classe, nous examinerons d'abord la notion de support pédagogique afin de délimiter notre cadre d'étude. Selon Cuq (2003, p. 229), le terme « support » a subi une évolution de définition au fil du temps. Avant 1960, le support avait une définition plus large qui incluait des méthodes « sous forme de livres comportant des documents didactisés d'origine littéraire ou non, des dialogues ad hoc pour la présentation de tel ou tel point de grammaire, et enfin des exercices » (p. 229). À partir de 1960, des supports « additionnels » font leur apparition, tels que les microsillons, les cassettes audio et les films fixes. Dans les années 1970, apparaissent des documents « authentiques » incluant des articles de presse et des émissions de télévision. Cependant, le droit d'auteur devient problématique pour déterminer si l'enseignant utilise les supports authentiques de manière légitime en classe. Bien que l'exploitation à des fins pédagogiques soit souvent tolérée sans but commercial, elle pose des questions juridiques quant à leur usage approprié. Les avancées technologiques et la démocratisation de l'Internet à l'époque contemporaine ont permis un élargissement du terme « support » grâce à l'exploitation de supports autodidactes tels que les DVD et les informations en ligne accessibles par les

apprenants eux-mêmes, sans l'intervention d'un enseignant. Dans notre étude, nous acceptons cette dernière définition évoluée à l'époque contemporaine, car les images d'œuvres d'art peuvent être consultées à des fins personnelles et pédagogiques en classe. Par exemple, les images de peintures au musée peuvent être consultées par les élèves en naviguant sur Internet, aussi bien en classe qu'en dehors.

Le Ferrec et Leclère-Messebel (2015) distinguent les « supports imposés par l'institution » des « supports choisis/créés par les enseignants » (p. 4) et s'interrogent, à une échelle locale, sur les pratiques des 28 enseignants en les plaçant sur un continuum allant de la création complète de leurs propres supports à l'utilisation intégrale des supports matériels entièrement planifiés par l'institution. Les auteures concluent que la grande majorité des enseignants peuvent adapter et modifier les supports qu'ils utilisent, et que seulement trois d'entre eux utilisent exclusivement les supports imposés par l'institution. Par ailleurs, les chercheurs ont identifié cinq critères essentiels dans la pratique de l'adaptation des supports pédagogiques : la cohérence des supports, la pertinence des compétences visées, l'adéquation à l'âge des apprenants, l'intérêt ludique ou motivant, ainsi que la possibilité d'exploitation des supports dans une perspective pluridisciplinaire. (Le Ferrec & Leclère-Messebel, 2015, p. 4)

Dans notre recherche, nos supports, tels que les œuvres artistiques, se classent dans la deuxième catégorie définie par les auteures, à savoir des matériels « choisis par les enseignants » (Le Ferrec & Leclère-Messebel, 2015, p. 4) sans imposition de l'institution. Ces supports s'adaptent en fonction de l'âge et des intérêts des apprenants, selon un sondage préliminaire qui nous permet de cerner leurs besoins, comme nous le discuterons au chapitre 3. De plus, dans le cadre de notre mémoire, nous portons une attention particulière à la cinquième échelle proposée par les chercheurs, à savoir « la possibilité d'exploitation des perspectives pluridisciplinaires ». En effet, dans notre contexte d'enseignement du français aux adultes, les œuvres d'art sont intégrées comme supports pédagogiques dans une perspective pluridisciplinaire, ou plus précisément interdisciplinaire, au sens défini par Blanchet (2011, p. 71). Ces œuvres sont exploitées pour leur potentiel à favoriser l'acquisition de compétences dépassant la simple dimension linguistique ou pragmatique, en intégrant également des aspects socio-culturels.

Or, comme le souligne Blanchet (2011, p. 71), « l'interdisciplinarité est exigeante et sa mise en œuvre est difficile » car

Pour qu'un travail réellement interdisciplinaire ait lieu, il faut que des chercheurs de cultures disciplinaires distinctes coopèrent effectivement sur une recherche effectivement commune, chacun apportant de sa discipline une culture (et donc un langage), des objets, des terrains, des méthodes, des outils conceptuels, des cadres théoriques. (Blanchet, 2011, p.71)

Dans cette perspective, il est essentiel de comprendre les tensions inhérentes à l'approche interdisciplinaire, notamment l'intégration de l'art en classe de français. Cette compréhension permet de situer les enjeux de manière adéquate et de saisir pleinement la finalité de cette pratique hybride en classe, perçue comme une démarche délicate. Nous présenterons nos observations aux niveaux macro, micro et méso sociaux.

1.1.2 Tensions en France

Au niveau macro-social, d'une part, l'État a établi l'organisation de l'enseignement de l'histoire des arts, rendant cet enseignement obligatoire pour tous les élèves de l'école primaire, du collège et du lycée, que ce soit dans les filières générales, technologiques ou professionnelles (Arrêté du 11 juillet 2008 fixant l'organisation de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire, au collège et au lycée, 2008). D'autre part, la Charte de l'éducation artistique et culturelle en France, élaborée en 2016 sous l'initiative du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle (HCEAC), dont le siège est situé à l'Institut national de l'histoire de l'art (INHA) en France, préconise que cette éducation soit accessible à tous. Cette charte combine la fréquentation des œuvres, les rencontres avec les artistes, la pratique artistique et l'acquisition de connaissances. L'éducation par l'art inclut également l'implication de l'environnement familial, contribuant ainsi à donner du sens et à enrichir l'expérience éducative (Ministère de l'Éducation Nationale, 2017, paragr. 1).

Au niveau micro-social, d'une part, l'école privée des Créateurs d'Avenir, Autographe, propose des cours de Français Langue Étrangère (FLE) combinés avec des cours d'Art et de Design. Ces programmes visent à permettre aux étudiants de renforcer leurs connaissances de la langue française et de la culture artistique tout en étudiant le design et les arts appliqués à la française. D'autre part, dans l'établissement public, le premier cycle de l'École du Louvre offre l'enseignement de langues vivantes (allemand, anglais, espagnol, français langue étrangère, italien) pour les étudiants étrangers parallèlement à leurs études en histoire de l'art.

De plus, dans les institutions muséales telles que le musée du Louvre, cela se manifeste notamment par une initiative lancée en 2015, consistant en la publication d'un

guide destiné à accueillir les publics en apprentissage du français dans l'espace muséal. Cette initiative, pilotée par la mission « Vivre ensemble », vise à lutter contre l'exclusion et à contribuer à la démocratisation culturelle (Louvre, 2016, p. 7). Le musée a également proposé en 2017 des journées de formation intitulées « Osez le Louvre », destinées aux enseignants-animateurs pour encourager les commentaires des œuvres devant les tableaux et le mime corporel afin de « faire décrire ou évoquer des sentiments » (Borgé & Muller, 2020, p. 131; Louvre, 2017, p. 22). L'ouverture en 2023 de la Cité internationale de la langue française, un lieu culturel et artistique entièrement dédié à la langue française, proposant un apprentissage du français d'une perspective culturelle hors des classes, témoigne d'une approche interdisciplinaire qui décloisonne les frontières de l'apprentissage du français.

Or, dans le cadre de cette impulsion institutionnelle, bien que le contexte soit perçu comme favorable, une tension inhérente émerge entre les enseignants et la politique éducative. À la suite de l'annonce du Président de la République, Emmanuel Macron, affirmant que « l'histoire de l'art retrouvera sa place dès la rentrée prochaine au collège et au lycée » (Morin, 2024), des interrogations et des réticences se manifestent au sein du corps enseignant, des parents d'élèves, ainsi que des différentes parties prenantes. Éric de Chassey, directeur général de l'INHA, souligne que la France possède une longue tradition de méfiance envers les images et de primauté de l'écrit. Il ajoute que « pour l'instant, l'histoire de l'art est une matière sans enseignants dédiés et spécifiquement formés » (Bindé, 2024). Dans le même esprit, Guillaume Giraudon, historien de l'art et lanceur d'alerte patrimonial, exprime des doutes quant à la crédibilité de cette nouvelle proposition de l'État et suggère d'élargir les concours du CAPES et de l'agrégation pour inclure l'histoire de l'art (Bindé, 2024). Pour accentuer la controverse, l'article se conclut par des témoignages d'enseignants et de jeunes diplômés exprimant leurs hésitations et frustrations face à cette décision. Parmi les déclarations recueillies, on peut lire : « Enseigner une nouvelle discipline dans sept mois, j'aimerais bien savoir comment c'est possible », « Non-annonce », « paroles en l'air », et « une vaste supercherie » (Bindé, 2024).

De surcroît, cette polémique observée en France nous incite à explorer les situations à l'étranger afin d'établir des comparaisons éclairées et pertinentes.

1.1.3 Décalages à l'échelle internationale.

En 1969, Marcel Rioux, alors président de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec, a présenté son rapport éponyme, devenu une référence

incontournable dans le système éducatif québécois, soulignant l'importance cruciale de l'enseignement des arts (Savoie & Mendonça, 2017, paragr. 2). Depuis 1964, le ministère de l'Éducation du Québec s'efforce de démocratiser et moderniser l'enseignement des arts dans divers domaines, tels que l'architecture, la photographie, la danse, entre autres. (Rioux, 1969, p. 182, 184, 193, 207, 211, 215). Le rapport de Rioux souligne que « [d]ésormais, ce n'est plus seulement dans les musées que les œuvres d'art sont rassemblées, mais dans tout ce qui nous entoure ; l'environnement lui-même se confond avec le musée qui devient un mécanisme de communication populaire » (Rioux, 1969, p. 47 cité dans Lemerise & Couture, 1992, p. 13). Cette perspective novatrice était censée redéfinir le rôle des arts dans la société et leur intégration dans le quotidien des citoyens, y compris dans l'enseignement des langues.

Pourtant, cinquante ans après la publication du rapport de M. Rioux, Savoie et Mendonça (2017), dans la revue *Vision* publiée par l'Association des Éducatrices et Éducateurs Spécialisés en Arts Plastiques (AQÉSAP) depuis 1969, soulignent toujours les lacunes persistantes dans l'intégration des arts au sein des classes traditionnelles. Cette association, qui joue un rôle actif au sein de divers comités de travail du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, observe que « dans les écoles du Québec, les arts sont généralement sous-exploités, se situant à l'avant-dernier rang des disciplines du curriculum au primaire » (Savoie & Mendonça, 2017, paragr. 3).

Ce constat de tension concernant l'utilisation de l'art en contexte pédagogique se manifeste également dans les milieux éducatifs anglophones. Un conflit similaire y est observé entre la politique linguistique, qui préconise l'art comme un véritable outil pédagogique interdisciplinaire, et la mise en œuvre insuffisante de cette pédagogie dans les classes à un niveau micro-social. Par exemple, le British Council, institution gouvernementale et culturelle du Royaume-Uni, promeut l'initiative « Art in the Classroom (L'art en classe) » et préconise les pratiques de « *look at, share and create art* (regarder, partager et créer l'art à [traduction libre]) » à l'école en raison de ses effets stimulants (British Council, 2018). Aux États-Unis, le Bureau des affaires éducatives et culturelles du Département d'État américain propose des ressources en ligne visant à faciliter l'intégration de l'art dans les classes d'anglais, afin de construire une communauté de classe à travers les dessins, les photographies et les peintures (Bureau of Educational and Cultural Affairs of the US Department of States, 2016). Ces deux exemples anglo-saxons montrent qu'au niveau

macro-social, l'intégration de l'art dans les classes de langue semble être largement acceptée et valorisée.

Or, des recherches dans le secteur privé révèlent qu'au niveau micro-social, la mise en pratique reste insatisfaisante. Une étude d'envergure réalisée par Adobe en 2013, menée auprès de 4000 parents et enseignants en Allemagne, en Australie, au Royaume-Uni et aux États-Unis, intitulée *Barriers to Creativity in Education: Educators and Parents Grade* (Les obstacles à la créativité en éducation : les enseignants et les parents évaluent le système), révèle que plus de 85 % des parents et des enseignants accordent une grande importance au développement de la créativité chez les enfants (Besançon & Lubart, 2015, p. 128). Les résultats de cette étude menée dans les contextes anglophone et germanophone montrent également que la majorité des parents considère que les systèmes éducatifs actuels ne favorisent pas de manière adéquate la créativité. Ils expriment un désir croissant de voir la mise en place d'approches pédagogiques novatrices dans l'enseignement.

Le « professeur », composants fondamentaux du « triangle pédagogique » (Houssaye, 2014, p. 11), se trouvent souvent au cœur de tensions entre les exigences gouvernementales de la transmission des connaissances - en l'occurrence, l'art et le français, dont le « savoir » - et les besoins particuliers des « élèves » mais aussi des parents (Fig. 1). À ces tensions s'ajoute le fait que le Cadre définit les œuvres d'art, telles que les peintures, les sculptures et les pièces de théâtre, comme des supports pédagogiques pour la médiation de concepts parmi d'autres éléments artistiques et littéraires (Conseil de l'Europe, 2018, p. 220, 222, 223). Par conséquent, il devient impératif pour les enseignants de français désireux d'intégrer l'art en classe de concevoir des stratégies de médiation qui tiennent compte des dynamiques complexes entre la réception intericonique des œuvres d'art par les apprenants, leur lien émotionnel avec la langue, et leur expérience esthétique en milieu éducatif. Les réflexions sur de telles stratégies dans le cadre de ce mémoire nous semblent cruciales pour répondre de manière adéquate aux attentes croissantes des parents, des institutions, et des élèves.

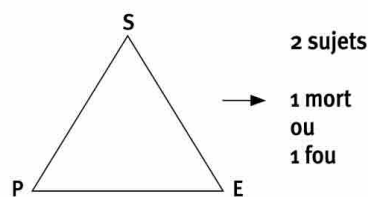


Figure 1 Le savoir, le professeur et les élèves selon Houssaye (2014, p. 11)

1.1.4 Tensions et manières d'aborder l'œuvre d'art dans les manuels

Nous proposons également d'examiner brièvement la représentation de l'art dans les manuels de FLE/FLS, car ces ouvrages peuvent révéler les conceptions pédagogiques et les choix didactiques des enseignants en matière d'intégration de l'art en classe. Comme l'observent Le Ferrac et Leclère-Messebel (2015, p. 2), « les supports utilisés dans les pratiques d'enseignement des langues peuvent offrir au chercheur un éclairage sur l'action enseignante ». De plus, Tochin (1993, cité dans Le Ferrac et Leclère-Messebel, 2015, p. 2) souligne que la planification pédagogique, fondée sur les supports didactiques, constitue « la pensée enseignante ». Par conséquent, l'utilisation de ces manuels par les apprenants et les enseignants reflète en partie les représentations des enseignants. Une analyse de la manière dont l'art est abordé dans ces manuels permettrait de mieux identifier les facteurs qui entravent ou favorisent une intégration plus approfondie de l'art et des émotions en classe, une problématique centrale de notre recherche.

Ces réflexions constituent un socle essentiel pour justifier la pertinence de notre problématique, centrée sur l'inclusion de l'art en classe à travers le prisme de l'intericonicité, de l'émotion et de l'expérience esthétique, en mettant en lumière les représentations de la « culture savante » en classe de français. Il est donc impératif de commencer par une analyse de la notion de « culture savante ».

1.1.4.1 L'œuvre d'art en tant que culture savante

Porcher (1994) examine les frontières entre la « culture savante, la culture populaire et la culture médiatique » et définit la peinture sous l'égide de la culture savante, aux côtés de la littérature et des sciences (p. 11). Quant à Martinez (2021, p. 100), la culture est classée et divisée en trois types de problématique : la culture cultivée (art, littérature, histoire, etc.), la culture quotidienne (valeurs communes, mode de vie, vêtements, etc.) et la culture transmissible (incluant les deux domaines précédents, y compris les objets techniques, les modes de pensée et d'action, etc.). Parmi ces deux définitions, nous retenons celle proposée par Martinez (2021) en raison de notre intérêt à envisager l'œuvre d'art comme une culture transmissible en classe de FLE/ FLS, englobant la culture savante.

Bien que la culture savante soit transmissible, sa transmission n'est pas sans risques. Porcher (1994, p. 10) souligne que « [l]es frontières entre culture savante, culture populaire et culture médiatique tendent à devenir floues, même si, scolairement, ce qui correspond aux

anciennes "Humanités" est aujourd'hui affecté de ce que Baudelot et Establet nomment joliment "un coefficient social déclinant" ». L'auteur fait référence à la diminution de l'influence de la culture savante face à l'essor de la culture populaire et médiatique. C'est pourquoi notre mémoire s'intéresse à cette culture savante marginalisée et propose de la transmettre en intégrant davantage l'intericonicité, l'expérience esthétique et les émotions, considérés comme plus accessibles pour la réception de l'art en classe de langues. Cette approche contraste avec une focalisation exclusive sur l'aspect « savant » et l'analyse critique des œuvres d'art, qui risque de créer davantage de distance avec les récepteurs.

1.1.4.2 L'œuvre d'art en tant que document authentique

La transmission de la culture savante est facilitée par la considération des œuvres d'art, telles que les peintures, en tant que "documents authentiques" ou "matériaux sociaux", en raison de leurs « visées initialement non didactiques » mais ayant une valeur culturelle intrinsèque. Ces documents incluent, entre autres, « des images ou textes du quotidien, des formulaires, des photographies, des tableaux, des publicités, etc. » (Martinez, 2021, p. 67).

Cuq (2003) souligne que le document authentique n'a de véritable valeur que s'il est intégré dans un cadre méthodologique précis et cohérent (en tenant compte du niveau, de la progression, des besoins et des objectifs) et s'il est exploité en accord avec « ses qualités intrinsèques » (p. 29). Il est donc essentiel de développer des stratégies d'exploitation qui « respectent la situation de communication véhiculée par le document authentique » et qui visent à « restituer l'authenticité de sa réception » (p. 29).

L'importance accordée par Cuq aux « stratégies d'exploitation » des documents authentiques, respectant la cohérence pédagogique, la « qualité intrinsèque » des œuvres d'art, et la restitution de « l'authenticité de leur réception » (Cuq, 2003, p. 29), mérite une attention particulière. Si ces exploitations dans les manuels sont efficaces, il est pertinent d'examiner comment elles enrichissent l'enseignement du français. Dans le cas contraire, il devient crucial de réfléchir à de nouveaux paradigmes pour redéfinir l'approche artistique en classe. Il est essentiel de traiter cette question au début de notre mémoire, car l'absence de telles réflexions chez les enseignants pourrait les désorienter et compromettre leur pratique pédagogique, en réduisant l'art à une simple image, sans tenir compte de ses spécificités comme sources d'intericonicité, d'émotions, et d'expériences esthétiques.

1.1.4.3 Enjeux de l'instrumentalisation de l'art en classe

Rojas-Plata (2020) remarque que dans le manuel *Le Nouveau Taxi 1*, l'art savant n'occupe qu'une place marginale, voire presque inexistante, à l'exception de quelques traces éparses telles que des films et des chansons. Les autres formes d'art, comme la peinture et la sculpture, y sont rarement représentées.

Un aspect à souligner de LNT [Le Nouveau Taxi] est l'absence d'éléments appartenant à la « culture savante ». En effet, nous ne trouvons que la référence à un film (*La môme*) et à deux chanteurs (Édith Piaf et Grand Corps Malade). Le reste des expressions artistiques (peinture, sculpture, littérature) est à peine représenté dans ce manuel. (Rojas-Plata, 2020, p. 75)

De notre côté, nous observons que parmi les 145 pages du manuel *Le Nouveau Taxi 1*, conçu principalement pour un public adulte de niveau A1, mais également accessible aux adolescents plus âgés, seule une vignette fait référence à la peinture. Cette vignette met en avant l'œuvre de Van Gogh (1889), *La Chambre de Van Gogh à Arles*, et propose une activité consistant à rédiger un courriel à un membre de la famille pour décrire sa propre chambre (Annexe 2). Comme le soulignent Borgé et Muller, l'instrumentalisation de l'art y est manifeste :

Lorsqu'on parcourt les manuels de français langue étrangère pour adultes et grands adolescents [...] les arts visuels y sont surtout représentés par des tableaux, qui assument une fonction instrumentale (Borgé, 2015a). Les supports artistiques sont alors exploités comme des déclencheurs de production langagière qui visent souvent la mise en place d'objectifs communicatifs précis, mais ne cherchent pas à développer chez les apprenants une véritable aptitude esthétique, au sens d'appréciation esthétique personnelle. (Borgé & Muller, 2020, p.55)

Nous observons également d'autres cas d'instrumentalisation de l'art à des fins communicationnelles. Par exemple, dans *Les Loustics 2*, publié par Hachette et destiné aux enfants de niveau A1, l'œuvre d'Arcimboldo, *Automne* (1753), occupe les trois quarts de la page 18 pour illustrer « la nouvelle peinture préférée de Léo » et permettre le réinvestissement du lexique des fruits (Annexe 3). De même, dans *Les Loustics 3*, destiné aux enfants de niveau A2, la peinture de Monet est utilisée pour sensibiliser les élèves à la variation orthographique entre « nénuphar » et « nymphéa » (annexe 4). Ces exemples montrent un phénomène où l'art est instrumentalisé « comme prétexte pour réinvestir du lexique ou des points de grammaires » que soulignent Borgé et Muller (2020, p. 12).

1.1.4.4 Approche consumériste et communicative face à l'art

Dans certains cas, l'utilisation de la peinture et des œuvres d'art comme prétexte pour visiter des musées ou des lieux d'artistes, tels que le jardin de Monet (Annexe 5) ou la maison de Magritte (Annexe 6), s'inscrit dans une approche communicative visant à développer les compétences langagières nécessaires pour se localiser ou effectuer des achats au musée en tant que visiteurs.

Dans d'autres cas, un tableau est utilisé pour illustrer des thématiques liées aux voyages. Par exemple, dans *Alter-égo+ 1* (Annexe 7), le tableau de Magritte (1964), *Le Fils de l'homme*, est présenté sans même mentionner le titre de l'œuvre, en parallèle au plat de moules-frites. Dans une lettre rédigée par une voyageuse à une amie, une simple phrase indique : « Aujourd'hui, il pleut, alors on va visiter le musée Magritte, et ce soir, moules-frites » (Annexe 7). Cette approche réduit la visite du musée à une simple activité circonstancielle liée aux conditions météorologiques, sans chercher à établir un lien significatif ou une interaction esthétique avec la peinture ou l'œuvre d'art, avant de se concentrer immédiatement sur la description d'un repas. Bien que la compétence pragmatique soit largement mise en avant dans ces cas, l'approche consumériste adoptée ne correspond pas aux critères visant à préserver « la qualité intrinsèque » du tableau, tels qu'établis par Cuq (2003, p. 9), ni à la perspective proposée par Borgé et Muller (2020), selon laquelle « si l'œuvre d'art peut être perçue comme un support didactique, elle demeure avant tout une œuvre d'art dans une classe de langue » (p. 12), et non un simple objet de consommation.

1.1.4.5 Approche formaliste et intellectualisation de l'art en classe

À l'autre extrémité du spectre, nos observations révèlent qu'il existe des cas où l'art est abordé de manière formaliste, critique, avec pour objectif d'intellectualiser les œuvres, en particulier pour les apprenants de niveaux plus avancés. Par exemple, certaines œuvres d'art sont traitées de manière distincte par rapport aux autres images, en s'appuyant sur des outils d'analyse fortement influencés par la méthode panofskienne (l'iconologie sera abordée dans le chapitre 2). Ainsi, des outils spécifiques sont proposés pour analyser la texture (annexe 8), le plan, le courant artistique, la couleur, le médium, et la technique de création (annexe 9). Nous notons que ces approches analytiques ne sont pas appliquées aux autres images non artistiques, conférant ainsi une certaine aura intellectuelle aux œuvres d'art.

1.1.4.6 *Approche philosophique et littéraire*

Nous rencontrons également des cas où des citations d'écrivains et de peintres sont accompagnées de tableaux pour approfondir la compréhension des pensées esthétiques, en s'interrogeant sur les aspects philosophiques et ontologiques de l'art. Ces questions, telles que "Qu'est-ce que l'art ?", visent à déclencher des discussions très abstraites. Il est envisageable que les enseignants doivent investir du temps et de la réflexion pour aborder ces questions ontologiques de manière approfondie.

Trois exemples ont été identifiés. Le premier concerne la sculpture *La Fontaine* (1917) de Duchamp, accompagnée de la célèbre citation de l'artiste : « C'est l'artiste lui-même qui décide d'attribuer à un objet le statut d'art » (Annexe 10). Cette citation invite à s'interroger sur ce qui légitime la qualification d'une œuvre en tant qu'art et à susciter des débats esthétiques, qui peuvent être à la fois extrêmement intéressants pour certains, mais hors de portée pour d'autres. Un enseignant qui n'est pas préparé à cela pourrait éviter ou passer à côté de ces sujets.

Parfois, des poèmes, des chansons ou des textes littéraires sont mis en parallèle avec des peintures, créant ainsi des effets d'« intertextualité » et d'« intericonicité ». Par exemple, le poème *Monsieur Automne* est placé à côté de la peinture *Automne* (1573) d'Arcimboldo (Annexe 3), ou encore un extrait de *À la recherche du temps perdu. À l'ombre des jeunes filles en fleurs* de Proust (1919) est mis en relation avec le tableau *Impression, soleil levant* de Monet (1872) dans un exercice de compréhension (Annexe 11).

Le troisième exemple évoque le débat entre Braque et Matisse concernant la prédominance de l'espace et de la couleur dans la peinture (Annexe 12). Ce débat requiert une connaissance approfondie, presque érudite, de l'histoire de l'art, à laquelle peu de professeurs pourraient accéder sans un investissement personnel en dehors des cours. Ainsi, un enseignant de FLE/ FLS pourrait se sentir déstabilisé ou perdre ses repères lorsqu'il s'agit d'aborder l'art sous cette perspective.

1.1.4.7 *Sacralisation de l'art dans les méthodes*

La perspective intellectuelle dans les manuels s'accompagne souvent d'une sacralisation de l'art. Lorsque les valeurs nobles de l'humanité ou la capacité intellectuelle supérieure de l'homme sont abordées, des œuvres d'art sont fréquemment mobilisées. Par exemple, *Le Génie de la Liberté* est utilisé pour symboliser l'esprit humain (Annexe 13),

tandis que *La Leçon d'anatomie du docteur Tulp* de Rembrandt (1632) illustre le triomphe et les avancées de la Science (Annexe 14). *Le Martyre de saint Denis* (1885) de Bonnat, avec la scène de la décapitation et les miracles associés, est mobilisé (Annexe 15) pour illustrer la décadence des capacités cognitives humaines due à l'influence de la Toile. Parfois, une hiérarchisation de l'art semble suggérée, avec les sculptures classiques placées au sommet et les graffitis en bas, bien que les deux soient reliés par le concept de création, considéré comme une capacité sacrée qui distingue l'homme des autres êtres vivants (Annexe 16). Cette approche, distincte des précédentes, élève l'art au rang des plus hautes réalisations humaines et consolide l'idée d'une « culture savante » (Martinez, 2021, p. 100). Toutefois, elle pourrait non seulement établir un idéal, mais aussi éloigner les apprenants de la « culture savante » incarnée par l'œuvre d'art, en raison d'idéaux parfois inaccessibles, les conduisant ainsi à privilégier la « culture populaire » représentée par des éléments tels que la nourriture.

1.1.4.8 Ludification de l'art et approche socio-constructive

Cependant, certains manuels parviennent à réduire la distance entre l'art et les apprenants en introduisant une dimension ludique et en créant des espaces de débat propices à l'introspection ou à l'engagement dans des discussions lors d'événements sociaux. L'analyse des manuels révèle que ces approches sont employées tant pour les enfants que pour les adultes. Par exemple, un mot croisé est utilisé pour approfondir la compréhension du tableau de Magritte (annexe 17).

De même, dans *Alter Ego 2*, deux tableaux sur le thème du repas sont présentés côte à côte (Annexe 18), incitant les apprenants à poser des questions à un camarade pour décrire l'un des tableaux, dans le but de reproduire un dessin aussi proche que possible de l'original. Le gagnant est celui dont le dessin se rapproche le plus fidèlement de l'œuvre originale.

Par ailleurs, nous trouvons des aspects socioconstructivistes pour aborder l'art sans nécessairement présenter une œuvre d'art spécifique. Par exemple, bien que dans *Par Ici B2*, un manuel destiné aux apprenants du français québécois, aucune œuvre d'art ne soit incluse à la page 71, une boîte à outils d'échantillons langagiers est proposée pour commenter une œuvre ou un événement culturel. On y trouve des expressions telles que « je suis déçu », « selon moi, c'est son œuvre la plus achevée », ou encore « ça m'a laissé sur ma faim » (p. 71) (Annexe 19). Ces outils permettent d'aborder l'œuvre d'art à travers un discours socioconstructiviste, simulant une situation telle qu'un vernissage dans une galerie, face aux tableaux. Cette approche favorise une expérience esthétique unique en classe, préparant les

apprenants à vivre une « expérience esthétique hors les murs » (Borgé & Muller, 2020, p. 237), expérience que nous examinerons plus en détail dans le chapitre 2.

1.1.4.9 Approche biographique, anthropologique et historique

Si certains manuels favorisent des expériences authentiques pour les apprenants dans le même espace temporel que celui où nous nous situons, d'autres parviennent à replacer les œuvres d'art dans leur contexte d'origine. Par exemple, en évoquant la vie du peintre, le contexte de réception de l'œuvre ou les événements que celle-ci décrit, ces manuels permettent aux lecteurs de contextualiser le tableau. Cet effort s'inscrit dans l'un des critères visant à aborder les œuvres d'art en classe, en tenant compte de « la restitution de leur authenticité » (Cuq, 2003, p. 29) basée sur une approche anthropologique. Par exemple, dans *Les Loustics 3* (Annexe 20), un texte simple est proposé aux enfants pour les initier à la vie de Magritte lors de l'exposition de ses collections, dans une perspective biographique. De plus, nous constatons dans un manuel qu'une étude anthropologique sur la peinture rupestre en France invite les apprenants à s'interroger sur les fonctions de ces représentations picturales à l'époque où elles ont été réalisées, et à discuter des moyens employés par nos ancêtres pour transmettre leurs messages (Annexe 21). Un autre exemple repose sur une perspective actionnelle, invitant les apprenants à mener des recherches sur le drame dépeint dans *Le Radeau de la Méduse* (1819) (Annexe 22) de Géricault, afin de réfléchir à la signification historique de ce tableau.

1.1.4.10 Approche interculturelle, intericonique et sensible

Les approches cognitives traditionnelles, souvent centrées sur le néocortex, se focalisent principalement sur les « connaissances et savoir-faire ayant pour finalité principale de commenter, comparer, reproduire, produire et communiquer selon des schémas de pensée canoniques et culturellement marqués » (Aden, 2009, p. 174). Cependant, pour adopter une approche plus holistique, les recherches en sciences cognitives (Aden, 2008; Varela et al., 2017) préconisent d'intégrer l'environnement et le corps dans le processus d'apprentissage. Borgé et Muller (2020, p. 13) insistent également sur l'importance des « facultés sensorielles, cognitives et émotionnelles » dans l'acquisition des langues. Cette approche sensible crée « une synergie entre nos trois cerveaux : reptilien, limbique et néocortex » (Aden, 2009, 173), en intégrant les dimensions affective et sensorielle en classe. La prise en considération de ces dimensions, souvent négligées en milieu éducatif, permettrait une

approche plus holistique de l'art, en examinant non seulement l'interaction entre les œuvres, mais également celle entre les cultures et dans la profondeur de l'expérience unique des spectateurs, qui co-construisent leurs représentations dans un contexte culturel partagé. Cette perspective, ancrée dans le paradigme énonctif, sera brièvement au chapitre 2.

En parcourant les manuels, nous constatons que ces éléments, bien que présents, restent rares et nécessitent une analyse plus approfondie pour être discernés, car souvent inaperçus ou parfois supprimés dans les éditions récentes. Cependant, nous avons identifié quelques exemples exceptionnels qui soulèvent des questions cruciales sur les émotions et l'intericonicité, thèmes centraux de notre mémoire. Par exemple, dans *Alter Ego B2* (Annexe 23), la peinture française est comparée à la peinture chinoise pour explorer comment chaque culture aborde le paysage. L'académicien François Cheng est cité pour expliquer la perspective chinoise à travers une interview enregistrée (annexe 24). Ce passage va au-delà de la simple analyse visuelle des œuvres en proposant une mise en relation et une « décentralisation et expérience de l'altérité » (Borgé & Muller, 2020, p. 50), favorisant ainsi une compréhension interculturelle entre deux mondes artistiques totalement distincts. Pour des raisons encore inconnues, cet exercice fortement interculturel franco-chinois a été supprimé dans les nouvelles éditions d'*Alter Ego+ B2*.

Concernant la prise en compte des émotions face à l'œuvre d'art dans les manuels, il semble que ces questions soient également rares. Cependant, nous avons réussi à identifier quelques exemples. Par exemple, dans *Les Loustics 3* (Annexe 25), les apprenants sont interrogés sur « ce qui est mystérieux, étrange, ou bizarre dans chacun des tableaux de Magritte », abordant ainsi les aspects émotionnels et sollicitant l'engagement du système limbique du cerveau. De même, dans *Alter Ego B2* (Annexe 26), face au tableau de Manet (1873) représentant une scène sur la plage, la question posée est : « Quelles émotions suscite-t-elle en vous ? Est-ce pour vous un exemple de "beau" ? Pourquoi ? La peinture est-elle le mode d'expression artistique qui vous touche le plus ? Pourquoi ? (250 mots) ». Cette approche sensible met en avant l'exploration de l'aspect émotionnel, intime et privé, des apprenants, les invitant à produire un écrit qui mobilise leur expérience esthétique et affective. Ces questions d'ordre émotionnel, qui touchent la sphère intérieure des apprenants, témoignent d'une approche énonctive qui nous inspire dans notre expérimentation du chapitre 5. Nous les utiliserons comme stratégie pour renforcer la prise en compte des émotions.

1.2 Difficultés pour les enseignants

Ces exemples, bien que non exhaustifs, présentés ci-dessus révèlent, d'une part, que les manuels adoptent une diversité d'approches pour intégrer l'art, lesquelles sont ensuite mobilisées de manière pratique par les enseignants en classe. D'autre part, ces approches sont souvent mises en œuvre par les éditeurs de manière implicite, sans que les enseignants soient pleinement conscients des objectifs pédagogiques et des mécanismes esthétiques sous-jacents, lesquels peuvent avoir un impact considérable sur les représentations des apprenants concernant l'art savant.

Par exemple, une approche consumériste, qui traite un tableau comme un simple produit de consommation—comme illustré par le tableau de Magritte associé aux moules-frites mentionné précédemment—pourrait réduire l'œuvre d'art à un objet marchand. Dans ce contexte, il est essentiel de reconnaître que l'art est alors instrumentalisé comme un simple prétexte de communication. Cependant, il est indéniable que cette approche favorise le développement des compétences pragmatiques en classe de français.

À l'autre extrême, sacraliser l'art au rang philosophique, comme dans le cas de la représentation de la décapitation de Saint Denis (Annexe 15) pour symboliser la décadence de l'intelligence humaine, ou encore l'utilisation du *Génie de la Liberté* (Annexe 13) pour incarner l'épanouissement de l'esprit humain, pourrait proposer un idéal aux apprenants de français, mais ne garantirait pas nécessairement un engagement émotionnel de leur part. Présenter ces œuvres en classe sans explication ni lien avec les apprenants pourrait simplement les laisser perplexes, soulevant la question de savoir s'il ne vaudrait pas mieux utiliser des images d'archives. De plus, comme le souligne Chauvigné, certaines représentations persistent chez les apprenants, percevant la peinture comme étant « vieille, terne et ennuyeuse » car elle ne « fait pas partie de leur culture visuelle » (cité dans Borgé & Muller, 2020, p. 45).

Cependant, en prenant du recul, il est également pertinent de se demander si toutes les œuvres doivent nécessairement susciter des émotions. Parfois, une approche purement intellectuelle, dépourvue d'émotions, peut s'avérer tout aussi pertinente. La prise en compte des émotions dans l'enseignement de l'art implique également de reconnaître que certaines émotions peuvent demeurer latentes et ne pas se manifester de manière explicite.

Ainsi, il est difficile pour les enseignants de déterminer quelle approche est la meilleure ou la plus efficace. C'est pourquoi, dès le début de ce mémoire, nous soulignons que notre démarche n'est pas dogmatique et que nous n'affirmons pas qu'une circonstance

particulière exige l'emploi d'une approche spécifique pour aborder l'art en cours de français. De plus, en raison des contraintes temporelles et spatiales, il est impossible pour les enseignants de mobiliser toutes les approches au sein d'une seule classe dans le but d'atteindre une méthode véritablement holistique et exhaustive.

Pour que l'utilisation du « document authentique », tel qu'une œuvre d'art, ait véritablement du sens, il est important de s'inspirer de la définition de Cuq, qui souligne la nécessité de « restituer l'authenticité de la réception », « assurer sa cohérence pédagogique », et « explorer les qualités intrinsèques » (Cuq, 2003, p. 29). Si nous acceptons cette approche, nous devons également reconnaître qu'une classe abordant l'art en tant que document authentique doit elle-même refléter des qualités intrinsèques dérivées de l'art. En d'autres termes, une classe qui explore une œuvre artistique doit développer ses propres qualités intrinsèques. Si ces qualités sont identifiées, les enseignants pourront s'appuyer sur elles pour nourrir la classe, tout en préservant l'essence de l'œuvre étudiée. Ainsi, la compréhension des qualités intrinsèques d'une classe de français qui aborde l'art doit être un préalable essentiel avant de mettre en œuvre les stratégies pédagogiques, tout comme la phase de « pré-rédaction » (Lumbroso & Gomez, 2015) est cruciale dans le processus d'écriture. Nous pouvons également nous inspirer de principes tels que « l'inhibition, la spécialisation, la modularité, l'anticipation, le détour, la coopération, la redondance » (Lumbroso & Gomez, 2015) pour envisager comment aborder l'art en classe de langues, une fois certaines qualités intrinsèques de l'art et de la classe identifiées.

1.3 Pour qu'une classe de français abordant l'art ait du sens...

Nous nous inspirons des recherches didactiques pour tenter d'identifier certaines qualités intrinsèques d'une classe abordant l'art de manière significative. On peut affirmer qu'une classe de français qui traite l'art simplement comme un moyen de réinvestir le vocabulaire et les signifiés n'a pas de sens véritable. Comme le soulignent Borgé et Muller (2020), « aborder l'œuvre d'art, à notre sens, n'est pas l'utiliser comme prétexte pour réinvestir du lexique ou des points de grammaire, comme on peut l'observer encore souvent dans les manuels » (p. 12). De plus, cette instrumentalisation des œuvres d'art ne satisfait pas les critères de Cuq (2003) concernant la « recherche de qualités intrinsèques » et la « restitution de l'authenticité de la réception » (p. 29). Même si une certaine « cohérence » (Cuq, 2003, p. 29) peut être trouvée dans l'approche consistant à utiliser une œuvre représentant des fruits pour enseigner le lexique des fruits, la peinture de Magritte, *Ceci n'est*

pas une pipe ou *La Trahison des images* (1929), montre qu'il n'est pas nécessairement pertinent de présenter ce tableau pour enseigner le lexique d'une *pipe*. Ainsi, si nous choisissons de mobiliser ce tableau pour aborder le lexique de la pipe, il est nécessaire de justifier cette démarche par d'autres raisons, telles que l'exploration de la pluralité de l'image, l'immersion dans le courant artistique du surréalisme, ou encore le développement de l'empathie par la compréhension de l'humour de l'artiste, entre autres.

En somme, si l'art est doté de qualités intrinsèques, il est essentiel que sa réception en tienne compte pour permettre une exploration approfondie. De même, une classe qui aborde l'art en tant qu'objet de réception devrait intégrer des qualités intrinsèques inspirées de celles de l'œuvre d'art. Un enseignant souhaitant restituer une expérience authentique en classe devrait alors considérer ces qualités pour conférer « cohérence » (Cuq, 2003, p. 29) et profondeur à l'approche pédagogique, conformément à la définition de Cuq (2003, p. 29), qui insiste sur la recherche de « la qualité intrinsèque » du document authentique, tel qu'une œuvre d'art. Pour les enseignants, la prise en compte de ces qualités intrinsèques de l'art et de la classe abordant l'art en déployant des activités qui y répondent de manière délibérée, pourrait avoir des effets bénéfiques. Ces réflexions constituent l'hypothèse centrale de notre mémoire.

Cependant, il est important de reconnaître que l'art est complexe, et que son énigme ainsi que sa classification dépassent largement le cadre de ce mémoire. Il est impossible de recenser toutes les qualités intrinsèques d'une classe de langue abordant l'art. Nous nous appuyons donc sur les travaux des penseurs et les recherches antérieures pour obtenir un aperçu de la manière dont les images peuvent être étudiées en classe, ce qui nous permet également de dégager notre problématique.

1.4 *Problématique dégagée à travers le bilan*

1.4.1 *Problématique tirée de l'intericonicité*

Muller (2014) explore l'utilisation des images dans l'enseignement des langues et des cultures et identifie trois axes de recherche principaux : 1) l'image en tant que déclencheur de productions verbales, visant à stimuler l'interaction orale chez les apprenants par le biais de l'imagination et à « favoriser l'entrée de l'ailleurs dans les cours » (p. 124) ; 2) la notion d'intericonicité, qui analyse comment les images se réfèrent à d'autres images, influençant ainsi la perception des apprenants en fonction de leur expérience visuelle

antérieure (p. 125) ; et 3) la réception des images par les apprenants, focalisée sur l'étude des réactions et des interprétations des images, incluant descriptions, récits, jugements esthétiques et interprétations symboliques (p. 127), en mettant l'accent sur les apprenants eux-mêmes plutôt que sur l'œuvre.

Ces trois points nous offrent des repères précieux dans le cadre de notre mémoire, suggérant que l'intericonicité pourrait être considérée comme une qualité intrinsèque primordiale à prendre en compte dans une classe de langue abordant l'art. Des études antérieures ont montré que même les personnes aveugles de naissance peuvent générer et traiter des images visuospatiales, et dans certains cas, obtenir des résultats comparables à ceux de sujets voyants, bien qu'avec certaines limitations (Cornoldi & Vecchi, 2000, p. 142). Ainsi, prendre en compte l'intericonicité dans une classe abordant l'art s'avère constructif. C'est pourquoi nous cherchons à démontrer, dans l'analyse du chapitre 5, que l'intericonicité est un phénomène présent dans ces classes, car elle est intrinsèque à toute réception de l'image. De plus, nous visons à vérifier les effets que cette prise en compte délibérée par les enseignants pourrait avoir sur les apprenants.

1.4.2 Problématique autour de l'expérience esthétique

S'il existe une multiplicité d'images dans le monde, et qu'une partie d'entre elles sont artistiques, dotées de qualités intrinsèques propres à l'art, alors présenter ces images artistiques dans une classe de français constitue une expérience unique, distincte de celle offerte par des images ordinaires. Ainsi, une classe abordant l'art en français se caractérise par une expérience esthétique et singulière, qu'il est important de différencier d'une classe sans cette intégration. Il nous semble donc crucial de démontrer l'existence de cette expérience unique dans une classe abordant l'art. Par ailleurs, une prise en compte approfondie de ces expériences par l'enseignant, qu'il s'agisse de planifier des activités liées à l'expérience esthétique ou de déployer des stratégies pour susciter cette expérience, pourrait non seulement éviter le risque de passer à côté de cette dimension (par exemple, utiliser les peintures de Monet pour enseigner le lexique des fleurs sans prendre en compte la dimension esthétique et relationnelle de la peinture), mais aussi enrichir l'expérience des apprenants en leur apportant plus de valeurs ajoutées, que nous tentons de retracer dans le cadre de notre analyse de chapitre 5. De plus, selon Borgé (2014, p. 124), l'expérience de « l'entrée de l'ailleurs » en classe constitue une expérience unique, une théorie qui sera utile dans notre analyse pour confirmer la présence de cette expérience particulière en classe.

1.4.3 Les émotions comme qualité intrinsèque en classe de langues abordant l'art

Finalement, s'il existe une expérience esthétique unique dans une classe de français abordant l'art, et si l'image artistique peut déclencher des expressions verbales, comme le suggère Borgé (2014, p. 124), tout en étant centrale et complémentaire à l'apprentissage de la langue, il devient essentiel de considérer l'art non pas comme un simple support didactique parmi d'autres, mais comme un sujet d'étude à part entière. Cette sensibilisation et valorisation de l'art en classe pourraient prévenir la tendance, consciente ou inconsciente, à réduire et à instrumentaliser l'art dans l'enseignement du français, comme cela a été observé dans certains manuels de français.

De plus, de nombreuses études cognitives, notamment celles relevant de l'approche énoncative, soulignent l'importance de l'aspect émotionnel dans l'apprentissage, en particulier pour l'acquisition des savoir-être tels que l'empathie (Aden, 2012, p. 276). Cavalla (2015, p. 123) constate l'insuffisance de l'abord du lexique des émotions en classe de français en général et préconise de travailler sur le « cadre émotionnel » (p. 123) pour décrire l'atmosphère, surtout lorsque les apprenants manquent de vocabulaire. Toutefois, la chercheuse révèle également le dilemme selon lequel « susciter des émotions serait plus approprié dans un cadre public, car il peut être gênant de décrire ses propres émotions en classe » (p. 126).

Dans cette perspective, l'art, porteur d'émotions selon divers historiens et théoriciens tels qu'Arasse (2006, p. 26), nous incite à explorer si l'espace pictural des œuvres d'art peut servir de « cadre émotionnel » (Cavalla, 2015, p. 123), compensant ainsi le manque de lexique émotionnel en classe et offrant un espace pour exprimer des émotions de manière moins « gênante » (p. 126). Il s'agit d'incorporer la dimension émotionnelle (qu'elle soit exprimée, suggérée ou non exprimée) en parallèle avec le travail sur le lexique des émotions, facilité par le cadre émotionnel offert par l'art dans notre terrain, afin d'en observer les effets sur les apprenants.

Conclusion du chapitre

Au cours de ce chapitre, nous avons dressé un bilan des tensions entourant l'intégration de l'art dans l'enseignement des langues, tant en France qu'à l'international. Nous avons examiné les enjeux de l'art en tant que sujet interdisciplinaire, ainsi que les interrelations complexes entre institutions, recherches didactiques, manuels, enseignants,

apprenants, et savoirs. L'analyse des manuels a révélé leur influence sur la pratique des enseignants, souvent dépourvus d'expertise artistique, mais désireux d'intégrer l'art en classe. Nous avons identifié les défis spécifiques auxquels ces enseignants sont confrontés et avons recentré notre problématique sur l'intericonicité, les émotions, et l'expérience esthétique, les considérant comme des paradigmes à privilégier en classe plutôt que de se focaliser sur des approches fragmentaires.

Dans le chapitre suivant, nous approfondirons les qualités de ce trio et proposerons des classifications pour orienter notre analyse.

Chapitre 2 Prendre en compte du trio en classe

L'objectif de ce chapitre est de comprendre les mécanismes par lesquels un apprenant établit une relation avec une œuvre d'art en classe, en se concentrant sur trois aspects : l'intericonicité, l'expérience esthétique et les émotions.

Selon Perrenoud (cité dans Muller, 2014, p. 64), l'enseignement est défini comme « un métier relationnel », ce qui implique que la gestion des différentes dimensions relationnelles entre les individus incombe à l'enseignant. Muller (2014a, p. 63) met en exergue la gestion de la relation socio-affective entre l'élève et l'enseignant, en soulignant la primauté de cette dimension en milieu éducatif. Cependant, il apparaît que cette gestion ne saurait se limiter à la seule dimension interpersonnelle. Barbeau (2002, p. 61) insiste également sur l'importance de la « relation d'apprentissage » entre l'élève et le savoir, en considérant l'apprentissage comme une « responsabilité partagée entre l'élève et l'enseignant ». Ainsi, la facilitation de l'engagement des apprenants dans une relation avec l'œuvre d'art en classe relève également de cette responsabilité partagée.

Partager cette responsabilité ne signifie pas une réduction du travail, car un travail préalable du professeur, reste indispensable, notamment dans l'approche de l'art en classe de français, au-delà de l'enseignement linguistique. Ce travail vise à faciliter l'enseignement et à mieux engager les élèves. Des stratégies doivent être mises en place pour aider les élèves à étudier les œuvres d'art en classe. Comprendre comment un individu aborde l'art en classe de français est essentiel pour un apprentissage efficace sans altérer l'essence de l'œuvre. La prise en compte des qualités intrinsèques de l'œuvre d'art permet de les aborder comme des outils pédagogiques au sein de la classe de français. Par conséquent, il est indispensable de réfléchir sur des notions telles que l'intericonicité, l'expérience esthétique et les émotions, qui constituent des éléments théoriques centraux dans notre mémoire.

2.1 *La prise en compte des trois concepts comme outils pédagogiques*

2.1.1 La définition de « la prise en compte »

Dans le langage courant, l'expression « prendre en compte » signifie considérer quelque chose « dans une action » (Larousse, s. d.). Selon Termium Plus (Gouvernement du Canada, Services publics et Approvisionnement Canada, Bureau de la traduction, 2015) l'expression signifie « accorder de l'importance à quelque chose, en tenir compte ». Par exemple, on peut prendre en compte les besoins des apprenants, les contraintes, les causes

et les effets, etc. À l'instar de la définition donnée par Larousse, nous considérerons l'intericonicité, l'expérience esthétique et les émotions dans l'acte de réception de l'œuvre d'art, en examinant leur mécanisme, leur présence et leurs contraintes en classe de français. Selon la définition de Termium Plus, nous accorderons de l'importance à ces éléments en analysant leurs fonctions et leurs contributions à l'enseignement/apprentissage en tant qu'outils pédagogiques.

2.1.2 La définition des outils pédagogiques

Divers chercheurs abordent l'outil pédagogique de manière concrète et abstraite. Bigot de Préameneu (2011, p. 106) s'interroge sur les outils à déployer pour le français langue seconde, citant des exemples comme les « manuels, vidéos, logiciels, multimédia ». Cuq (2003) considère le Portfolio comme un outil pédagogique dans l'approche biographique langagière. Alcorta (2001, p. 95) considère le brouillon comme un outil de communication, mais aussi un outil de pensée et de fonctionnement langagier.

D'une manière plus abstraite, Silva (2008) s'interroge sur le jeu en tant qu'outil pédagogique pour augmenter la motivation des apprenants. Serron (2005) considère la création comme un outil pédagogique essentiel dans l'expression dramatique au théâtre, car elle « crée la fonction vers l'autre, filtre l'égoïsme, force à organiser la pensée et le langage, et anoblit l'acte théâtral » (p. 111). De même, la réflexivité est également perçue comme un outil pédagogique précieux dans les cycles supérieurs en raison de son rôle crucial dans l'autoévaluation (Proulx et al., 2012, p. 17).

Ces exemples précis montrent que le terme "outil pédagogique" implique une forte instrumentalisation. C'est pourquoi percevoir l'œuvre d'art uniquement comme un outil pédagogique réduit sa valeur, une approche que nous souhaitons éviter. Cependant, nous reconnaissons que les qualités intrinsèques de l'art peuvent être exploitées en classe pour enrichir le savoir, le savoir-faire et le savoir-être, sans pour autant instrumentaliser l'art lui-même. Par analogie, dans l'enseignement du français, on n'instrumentalise pas la langue elle-même, car elle est le sujet d'étude à part entière, mais on peut utiliser certaines de ses qualités, comme sa musicalité et son rôle diplomatique, à des fins pédagogiques. Par conséquent, il est possible d'affirmer que nous instrumentalisons les qualités intrinsèques de l'art, susceptibles de nous soutenir dans notre démarche pédagogique, tout en valorisant l'art en tant que tel, sans le réduire à un simple outil parmi d'autres.

Ainsi, nous considérons que les trois notions—l'intericonicité, l'expérience esthétique et les émotions—peuvent être envisagées comme des outils pédagogiques essentiels pour favoriser la relation des élèves avec l'art, car nous formulons l'hypothèse qu'elles sont intrinsèquement liées au processus de réception de l'œuvre d'art en classe de français. Cette hypothèse sera examinée en détail dans le chapitre 5. Il convient donc de définir ces trois notions de manière approfondie avant d'aller plus loin.

2.2 Association et dissociation entre œuvre d'art et image en classe

L'intericonicité se décompose en deux termes : « inter- » et « iconicité ». Le terme « iconicité » est étroitement lié à « icône », qui, à son tour, est intimement associé à « image » en tant que synonyme (Le Robert, s. d.). Par ailleurs, les études sur l'usage de l'image comme outil pédagogique pour l'enseignement et l'apprentissage des langues et des cultures connaissent un regain d'intérêt (Muller, 2014b, p. 120). Ainsi, l'exploration de la notion d'intericonicité nécessite une compréhension préalable de l'image et de l'iconicité.

2.2.1 Envisager l'œuvre d'art en tant qu'image en classe

L'image suscite un vif intérêt de nos jours en raison de son évolution constante, de l'émergence de nouvelles formes et de son adaptation à la fois sur support papier et numérique. On observe ainsi une grande diversité et richesse des supports visuels, rendant l'étude de l'image particulièrement captivante. Elle se manifeste dans divers domaines artistiques, allant de la photographie à la peinture (Borgé & Muller, 2020, p. 18-30), en passant par le dessin, les croquis et les schémas.

Comenius préconise le multilinguisme dès le XVIIe siècle et promeut l'idée d'une éducation universelle (Caravolas, 2009, p. 1). Il considère l'image comme un « auxiliaire didactique » (Martinez, 2021, p. 53) en raison de sa capacité à susciter une perception sensible durable, permettant à l'apprenant de s'en souvenir tout au long de sa vie. Selon Borgé et Muller (2020, p. 34), depuis la publication du manuel *Cours de langue et de civilisation françaises* (1953) de Mauger, des dessins et des photos en noir et blanc sont utilisés comme supports didactiques dans les leçons. Cette tendance à utiliser l'image est largement due au développement de la méthode globale audio-visuelle (SGAV), élaborée entre 1950 et 1970 aux États-Unis et en France (Martinez, 2021, p. 60).

Selon Cuq (2003, p. 125), L'« image » se distingue en trois catégories du point de vue méthodologique : « l'image fixe », « l'image animée » et « l'image numérique » (p.

125). Dans une classe traditionnelle, on pourrait classer l'œuvre d'art présentée comme une « image fixe » en raison de son immobilité, par opposition à « l'image animée ». Cependant, cette classification de l'image en classe semble quelque peu désuète, car elle ne répond plus à nos besoins actuels pour les images des œuvres d'art présentées en classe souvent numérisées. En effet, le développement de la Toile et de l'intelligence artificielle offre d'immenses opportunités de transformer des images fixes en images animées, augmentant ainsi l'expérience visuelle en classe simplement. À ce jour, nous avons le choix de présenter une œuvre d'art en classe sous forme d'image fixe, animée, numérique ou autre :

Au-delà du Google Art Project, la numérisation du patrimoine engendrant des visites virtuelles devient un support auquel les musées feront appel de façon croissante à la fois pour des applications *in situ* et pour des animations en ligne. La réalité virtuelle reste un phénomène somme toute récent (puisqu'il n'a qu'une vingtaine d'années). Elle possède par conséquent des possibilités et des applications très encourageantes. Cela laisse entrevoir de futurs systèmes offrant des perspectives pédagogiques basées sur la simultanéité des informations par le biais de supports divers et variés dédiés à l'image. (Terrisse, 2013, p. 31)

Si l'on ne peut plus envisager une œuvre d'art en classe comme une image fixe en se basant uniquement sur son état physique, il est néanmoins possible de classifier les fonctions des images dans le contexte pédagogique, afin de déterminer si les œuvres d'art présentées en classe de français remplissent certaines fonctions spécifiques.

2.2.2 Problèmes à envisager l'art comme seulement une image

Tardy (1975, cité dans Duță et al., 2018, p. 83) a identifié quatre fonctions essentielles de l'image : une fonction psychologique, qui agit comme un moteur de motivation ; une fonction de désignation ou d'illustration ; une fonction inductrice, qui incite à la description ou au récit ; et une fonction de médiation intersémiotique.

Si nous considérons les œuvres d'art présentées comme des images, nous pouvons également déduire qu'elles possèdent les quatre fonctions mentionnées précédemment. Cependant, des questions se posent quant à leur intégration en classe de français : si une image remplit une fonction psychologique destinée à motiver les élèves, pourquoi certains d'entre eux ne trouvent-ils pas certaines œuvres d'art motivantes à explorer davantage ? Une fonction de désignation ou d'illustration pourrait être attendue dans une œuvre d'art. Cependant, pourquoi la peinture de Magritte (1929), *Ceci n'est pas une pipe*, qui représente

une pipe tout en contestant l'idée même d'illustration, défie-t-elle cette fonction en portant le titre *La Trahison des images* ? Si l'on perçoit une image pour sa fonction inductrice, qui consiste à décrire, comment peut-on enseigner à un élève en classe de FLE à décrire le *Monochrome Bleu de Klein*, lorsque tout est bleu et qu'il n'y a rien d'autre à décrire ? Enfin, si une œuvre d'art présentée en classe remplit la fonction de médiation intersémiotique en tant qu'image, la connexion sémiotique qu'elle établit avec d'autres supports est-elle toujours aussi claire que celle d'une publicité, d'une photo d'archives ou d'un panneau ? Par exemple, la médiation intersémiotique d'une peinture de Poussin s'avère difficile à établir, tant pour un enseignant que pour un apprenant, sans connaissances en histoire de l'art.

En d'autres termes, avant d'envisager une œuvre d'art présentée en classe de langues comme une simple image, il nous semble essentiel de reconnaître que l'image de l'œuvre d'art présentée en classe est « avant tout une œuvre d'art » (Borgé & Muller, 2020, p. 12) ou, à tout le moins, une idée d'une œuvre d'art, et non simplement une image. Es-Saidi (2019, p. 69) rejoint cette perspective en confirmant que l'œuvre d'art présentée en classe constitue un document authentique de la peinture, illustré par ces moments improvisés de présentation des reproductions d'œuvres réelles via un projecteur ou des affiches. Or l'auteur avance qu'il est important que les élèves puissent ultérieurement la découvrir au musée. Autrement dit, cette image est un « instant de réel » (Quivy et Tardieu ; Robert, cité dans Dută et al., 2018, p. 83) culturellement chargé, dont l'authenticité en classe est rendue possible par l'apparition de la mondialisation et l'accès au multimédia, à partir des années 1990.

Cette révélation revêt une importance particulière dans le cadre de notre mémoire, car, en développant des activités abordant l'art en classe de français, il est impératif de déconstruire la perception de l'œuvre d'art comme une simple image. Il convient plutôt de la concevoir comme une idée d'œuvre d'art, dotée de polysémie, permettant une analyse plus profonde et une meilleure compréhension de la réalité dans l'espace pictural.

2.3 *Iconicité d'après Peirce et Panofsky*

2.3.1 *Iconicité sémiotique de Peirce*

Dans une œuvre d'art telle qu'une peinture, de nombreux signes sont inhérents. Selon Peirce (2017, p. 33), l'une des trois catégories de signes est l'icône, les deux autres étant l'indice et le symbole. L'icône est un signe qui ressemble à ce qu'il représente ; par exemple,

une photo d'une voiture ressemble à une voiture réelle. L'indice est un signe directement lié à l'objet ou à l'événement qu'il représente ; il ne peut exister sans la présence de cet objet ou événement et le suggère par une relation de cause à effet ou de contiguïté. Par exemple, un signe illustrant le contact d'un liquide avec la peau, provoquant une brûlure, est un indice que ce liquide est abrasif. Le symbole, quant à lui, ne présente pas de ressemblance directe entre le signifiant et le signifié ; sa signification est arbitraire et doit être apprise culturellement. Par exemple, la croix dans le christianisme ou le drapeau de la France sont des symboles dont la signification est conventionnelle et repose sur des accords culturels partagés. Ainsi, les icônes, les indices et les symboles, en tant que formes de représentation, sont étroitement liés à la réalité visuelle. Le processus d'identification des icônes, des indices et des symboles (Peirce, 2017, p. 33), sera précieux dans notre analyse du chapitre 5 pour observer comment l'iconicité, présente avant le phénomène de l'intericonicité, se manifeste en classe de langue abordant l'art. En effet, pour démontrer que le phénomène de l'intericonicité existe, il est essentiel de comprendre l'iconicité avant de pouvoir saisir pleinement le processus d'interaction (« inter ») entre les images. Par ailleurs, le désir de comprendre l'iconicité nous conduit également à explorer l'iconologie. Pour ce faire, nous pourrions mobiliser les outils développés par E. Panofsky.

2.3.2 Iconologie de Panofsky : un outil d'analyse répandu

Panofsky (Panofsky et al., 2014, p. 10) explique que l'art demande « à être esthétiquement perçu » et que « toute œuvre d'art procure toujours une expérience esthétique ». Ainsi, tout objet conçu dans un but esthétique est considéré comme une œuvre d'art. Il est donc essentiel de tenir compte du contexte dans lequel il a été créé (Gervereau, 2020, p. 5). Panofsky (1962) propose une approche en trois niveaux pour l'interprétation des œuvres d'art.

Le premier niveau, préiconographique, se concentre sur l'identification du sujet principal ou naturel de l'œuvre, en analysant les éléments descriptifs et expressifs. Par exemple, il pourrait s'agir d'un homme portant un costume ou de canotiers réunis autour d'un déjeuner au bord d'une rivière. L'analyse préiconographique peut être structurée autour des éléments suivants : le titre de l'œuvre, l'auteur, la date de réalisation, le type d'œuvre (tableau, dessin, enluminure, sculpture, meuble...), le support (toile, bois, papier, parchemin, tissu, mur...), les dimensions, le lieu de conservation, le genre (portrait, paysage, nature morte,

allégorie, scène historique, mythologique, religieuse, scène de la vie quotidienne...), et le contexte historique.

Le deuxième niveau, iconographique, s'attache à l'identification du thème secondaire ou conventionnel de l'œuvre : par exemple, la Naissance de Vénus, la personnification de la Liberté, ou un portrait de La Joconde. À ce stade, l'analyse se concentre sur les éléments qui accompagnent l'œuvre, ainsi que sur ses divers attributs ou caractéristiques, en portant une attention particulière aux aspects techniques. Pour la description de l'œuvre, il s'agit d'identifier avec précision les éléments représentés, qu'il s'agisse des personnages, des objets ou des décors. L'analyse technique peut être structurée comme suit : pour un dessin ou une peinture, on étudie la composition, la technique utilisée, le dessin, les couleurs, la touche, et la lumière ; pour une sculpture, on examine le relief, les matériaux, et la technique utilisée ; pour du mobilier ou des objets, on analyse les matériaux et la technique mise en œuvre.

Le troisième degré d'analyse se divise en trois niveaux distincts. Tout d'abord, l'œuvre est étudiée dans son contexte culturel afin de comprendre sa signification à l'époque de sa création. Par exemple, *Le Radeau de la Méduse* (1818) représente le naufrage de la frégate Méduse, plutôt qu'un simple accident maritime. Ensuite, les concepts tels que la vertu, le vice ou, dans le cadre de notre mémoire, les émotions comme la tristesse, le désespoir et l'espoir, sont mis en relation. Enfin, l'analyse s'intéresse à la réception de l'œuvre par ses contemporains, à sa portée, ainsi qu'à la mentalité sous-jacente ayant présidé à son élaboration, c'est-à-dire la conception du monde propre à l'artiste.

L'outil d'analyse proposé par Panofsky facilite l'accès à une analyse structurée de l'art. Ainsi, comme le confirme Muller (2020), l'analyse d'un tableau nécessite « de nombreux repères historiques, culturels et sociologiques, et peut sembler requérir une maîtrise des savoirs en histoire de l'art » (p. 26). Autrement dit, pour apprécier pleinement une œuvre picturale, il serait essentiel de comprendre les contextes artistiques et historiques, contrairement à une photographie, qui peut être immédiatement appréciée sans ce bagage culturel et intellectuel. L'interprétation iconologique proposée par Panofsky pourrait servir d'outil pour déceler l'iconicité dans les œuvres d'art telles que la peinture, dont la prise en compte pourrait être bénéfique en classe.

2.3.3 *L'intelligence spatiale*

Un des apports majeurs de la perspective panofskienne à l'analyse iconologique réside dans son accentuation de l'étude de l'espace pictural à travers l'emploi des perspectives, un concept fondamental et largement valorisé depuis la Renaissance. La différenciation entre le premier plan, l'arrière-plan et la profondeur permet de transformer l'espace bidimensionnel en une représentation tridimensionnelle. Comme le souligne Gardner(2006, p. 30), « l'intelligence spatiale est la capacité d'interagir avec un univers spatial en construisant une représentation mentale. » Cette forme d'intelligence est particulièrement pertinente pour l'analyse des œuvres d'art, et la notion d'« intelligence spatiale » sera mobilisée dans notre étude des productions en lien avec les peintures.

Toutefois, d'une perspective contemporaine, des limites apparaissent lorsqu'on utilise uniquement l'iconologie comme approche pour la réception de l'art, en raison de son approche élitiste, intellectualisée, et de son historicisme rigide.

2.3.4 *Critique de l'analyse panofskienne*

Bien que l'analyse scientifique et intellectuelle de Panofsky constitue une démarche efficace et accessible, elle est perçue comme quelque peu démodée par les chercheurs contemporains, car elle est déconnectée de l'expérience immédiate et sensorielle de l'art. Si certains manuels incluent ce type de boîte à outils pour favoriser l'expression en français, les didacticiens considèrent cette approche comme élitiste, car elle nécessite une analyse critique et intellectuelle.

Borgé et Muller (2020, p. 45) soutiennent l'idée de traiter l'iconologie comme une étape enrichissante, mais elles la placent parmi les dernières étapes du processus, après avoir suffisamment exploré les émotions et les liens affectifs des apprenants, en tant qu'approche sensible. Les autrices ne s'opposent pas aux dimensions intellectuelles ; elles reconnaissent toutefois que l'iconologie nécessite des connaissances savantes, ce qui peut entraver la réception de l'œuvre et risquer de paraître quelque peu froid sur le plan affectif. Cependant, elles soulignent l'importance de la dimension intellectuelle, proposant ainsi une expérience esthétique plus scientifique, mais peut-être moins émotionnelle.

Aujaleu (2008, paragr. 47) approfondit cette réflexion en examinant les limites de l'iconologie. Il souligne que l'approche critique et intellectuelle proposée par Panofsky, qui s'efforce de tout discerner, de reconnaître les indices et de nommer les symboles, tend à

s'éloigner de l'expérience esthétique. En effet, cette méthode risque de réduire l'art à une analyse purement intellectuelle, négligeant ainsi la dimension sensible de la perception :

Quelque chose comme une attention flottante, une longue suspension du moment de conclure, où l'interprétation aurait le temps de s'éployer dans plusieurs dimensions, entre le visible saisi et l'épreuve vécue d'un dessaisissement. Il y aurait ainsi, dans cette alternative, l'étape dialectique – sans doute impensable pour un positivisme – consistant à ne pas se saisir de l'image, et à se laisser plutôt saisir par elle : donc à *se laisser dessaisir de son savoir sur elle*. » (2008, paragra 47)

D'une part, malgré les critiques émises par les chercheurs contemporains, de nombreux manuels de FLE continuent d'être imprégnés des idées de Panofsky, proposant des grilles d'analyse visuelle ainsi que l'apprentissage des techniques et des médiums comme points d'entrée privilégiés vers l'art (Annexe 9). En raison de son usage répandu comme outil efficace pour aborder l'art, la théorie de Panofsky servira également de fondement pour l'analyse dans le chapitre 5, où il s'agira d'observer comment les apprenants commentent les œuvres en français, avant et après l'intégration de l'outil d'analyse panofskienne mis à leur disposition par l'enseignant.

D'autre part, dans le monde de recherche artistique et didactique, nous avons constaté une réserve croissante envers l'approche panofskyenne pour aborder l'art, ce qui nous amène à remettre en question son caractère incontournable dans la réception artistique en classe, comme cela est souvent suggéré dans les manuels de FLE. En effet, ancré dans une perspective élitiste, Schaeffer (1987) souligne que « l'appréciation d'une image picturale ou photographique repose sur la nécessité de mobiliser des connaissances "esthético-historiques" (p. 206) pour *maximiser* le plaisir esthétique. » Toutefois, dans la réalité, un savoir approfondi n'est pas toujours nécessaire pour éprouver un plaisir esthétique optimal, et le plaisir n'a pas besoin d'être constamment maximisé par l'histoire de l'art. Nous examinerons d'autres paradigmes pour aborder l'art en classe de français, susceptibles d'offrir de nouvelles perspectives, notamment en accordant une plus grande importance à l'expérience esthétique, aux émotions et à l'intericonicité en classe de langue abordant l'art.

2.4 *Intericonicité, émotions et expérience esthétique*

2.4.1 Un bref retour à l'histoire

Arrivé (2015, paragr. 9) souligne que le terme « intericonicité » est encore peu utilisé. Pour elle, les spécialistes de l'image préfèrent souvent le terme d'« intertextualité », considérant l'image comme un texte qui peut être lu et interprété de manière similaire à un texte écrit. Il est pertinent de commencer par aborder le concept d'intertextualité, qui servira de point de départ pour notre analyse.

L'émergence de la formalisation de l'intertextualité est attribuée au courant structuraliste des années 1970. Dans son ouvrage, *Séméiotikè*, Kristeva (1969, p. 85) souligne que « tout texte se construit comme une mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d'un autre texte » (p. 85). Barthes, quant à lui, s'intéresse à l'entrelacement des œuvres plutôt qu'à la simple influence d'une œuvre sur une autre. Cela introduit une dimension de « dialogisme et de polyphonie (Soubise, 2022, p. 1). Déjà en 1979, le stylisticien Michael Riffaterre (cité dans Limat-Letellier, 1998, paragr. 19) définit l'intertexte comme « la perception, par le lecteur, de rapports entre une œuvre et d'autres qui l'ont précédée ou suivie » (paragr. 19). Une définition plus poétique est proposée par Genette (1982, p. 1) dans *Palimpsestes*, où il écrit : « Je définis [l'intertextualité], pour ma part, de manière sans doute restrictive, par une relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes, c'est-à-dire [...] par la présence effective d'un texte dans un autre ». Cette définition fait référence à une pratique médiévale consistant à réutiliser un parchemin déjà écrit en grattant sa surface. Bien que partiellement effacé, l'ancien texte demeure visible sous le nouveau texte qui est rédigé par-dessus.

Dans notre recherche, nous constatons certaines qualités intrinsèques de l'intertextualité. D'une part, on observe une forte influence de l'anthropologie, qui était en vogue à l'époque. Par exemple, dans les années 1980, Geertz prône l'idée d'une « anthropologie interprétative » et soutient qu'il n'existe pas de « description neutre » (cité dans Fromonteil., 2022, p. 11). Clifford (1996), dans *Malaise dans la culture*, établit un lien entre anthropologie et littérature, tandis que Favret-Saada (1997) « raconte » son enquête d'une manière anthropologique. D'autre part, l'intertextualité évoque une idée de genèse, un retour à la source, visant à comprendre comment différentes œuvres se croisent pour la réalisation d'une nouvelle création. Selon Lumbroso (2022, p. 7), la génétique peut être définie comme un « document de genèse relevant de la zone rédactionnelle de l'œuvre ». Ainsi, dans le processus de création d'une œuvre, l'intertextualité est un élément structurant, car aucune œuvre ne se crée « ex nihilo ».

Si l'intertextualité est rendue possible par les interprétations en anthropologie et sur la genèse, l'intericonicité est facilitée par les avancées technologiques qui rendent les images plus accessibles en classe. Selon Borgé & Muller (2020, p. 34), depuis la publication du manuel *Cours de langue et de civilisation françaises* (1953) de Mauger, des dessins et des photos en noir et blanc sont utilisés comme supports didactiques dans les leçons. Cette tendance à utiliser l'image est largement due au développement des méthodes audio-visuelle (MAV), élaborée entre 1950 et 1970 aux États-Unis et en France (Martinez, 2021, p. 60).

Selon Martinez (2021, p. 113), grâce aux développements pédagogiques récents dans le domaine des humanités numériques, l'apprentissage est désormais possible selon le principe ATAWAD (« Any Time, Anywhere, Any Device », ou en français « en tout temps, en tous lieux et depuis n'importe quel dispositif »). Depuis une décennie, des institutions culturelles telles que le musée du Louvre et le musée d'Orsay tirent parti de la technologie pour diffuser leurs images en ligne et atteindre un plus large public. Le Ministère de la Culture de France offre également une base de données d'images d'art accessible en six langues.

2.4.2 Quelques exemples de l'intericonicité

Afin d'illustrer notre compréhension de l'intertextualité et de l'intericonicité, nous commencerons par des exemples concrets tirés de la littérature jeunesse et du monde de la peinture. Prenons, par exemple, *Madame Bovary* de Flaubert. Dans la première partie, chapitre VII, une forte intertextualité et intericonicité émergent à travers la description du parfum : « Quand le soleil se couche, on respire au bord des golfes le parfum des citronniers », qui fait écho à ses voyages en Orient (Soubise, 2022, p. 2). De même, le dialogue avec les textes du passé est présent dans les littératures plus anciennes, notamment à l'intérieur des œuvres d'un même écrivain. Par exemple, dans *Le Blason du beau Tétin* de Clément Marot (1535), il y a un intertexte avec *Le Laid Tétin*, tandis que Clément Janequin en fait une adaptation musicale publiée en 1536 (Soubise, 2022, p.3).

Dans les albums jeunesse, l'intericonicité est particulièrement abondante. Morin (2015), bibliothécaire à la Commission scolaire de Montréal, établit une liste d'œuvres d'albums jeunesse en proposant des définitions concrètes de l'intericonicité, en recensant cinq catégories :

1/ Quand Geoyffroy de Pennart illustre le Chapeau rond rouge, il fait référence à l'image très connue du Petite Chaperon rouge ; 2/ Hommage à une œuvre d'art pour laquelle l'illustrateur porte une certaine admiration ; 3/ Hommage à un style artistique ; 4/ Hommage à un autre illustrateur jeunesse ; 5/ : Un illustrateur réfère à ses propres œuvres littéraires. (Morin, 2015)

Nous pouvons également citer d'autres exemples, tels que ceux d'Anthony Browne, notamment *Les Tableaux de Marcel (2009) de Browne* ou *L'Ours qui a vu l'homme qui a vu l'art (2001) de Riff*, qui tissent des liens entre différentes créations artistiques. Dans *Les Tableaux de Marcel*, l'auteur fait référence aux tableaux des maîtres pour créer son propre art. Cela nous invite à réfléchir sur l'expérience esthétique suscitée en classe de FLE/FLS par l'intericonicité, même sans avoir vu les tableaux, ce que nous aborderons plus en détail dans la section 2.4.3.7.

Dans le monde de la peinture, dès le Salon des Refusés de 1863, nous voyons Manet peindre *Le Déjeuner sur l'herbe* en faisant référence aux tableaux de *Le Concert champêtre* de Titien et *Le jugement de Pâris* de Raphaël (Musée d'Orsay, 2024). Par ailleurs, les historiens de l'art préfèrent souvent comparer ce tableau, précurseur de l'impressionnisme, à *La Naissance de Vénus* de Cabanel pour mieux saisir l'intericonicité entre une œuvre académique et une œuvre innovante de l'époque. En effet, l'intericonicité délibérée de Manet a provoqué un scandale dans le monde artistique.

De plus, l'intericonicité se révèle particulièrement abondante dans les peintures surréalistes. Les surréalistes, qui s'inspirent souvent les uns des autres, utilisent des parodies, des pastiches et des réécritures ludiques pour mettre en avant des différences, des déformations, et des émotions variées. Les peintres surréalistes apprécient particulièrement ce type d'exercice. Un exemple emblématique est la parodie de *La Joconde* avec une moustache dans *L.H.O.O.Q.* (1919) de Duchamp, qui fait référence à l'œuvre ancienne de Léonard de Vinci tout en la transformant de manière provocante.

Parfois, pour créer une signature artistique, l'intericonicité se manifeste au sein des collections de peintures, formant ainsi une icône que les spectateurs peuvent reconnaître facilement, servant d'autoréférence. Chez Magritte, ce motif récurrent est illustré par l'homme en costume dont le visage est dissimulé par différents objets, comme la pomme dans *Le Fils de l'homme* (1964), remplacée par l'oiseau dans *l'Homme au chapeau* (1964). Ces tableaux illustrent parfaitement l'intericonicité au sein de l'œuvre d'un même artiste. Nous montrerons comment l'introduction de différentes peintures du même peintre,

présentées comme une collection avec la prise en compte de l'intericonicité, peut influencer la production écrite des apprenants dans le chapitre 5.

Dans un cas extrême, on pourrait également considérer que le nouveau portrait du *Roi Charles III* (2024) de Yeo (Tableau 19), où le rouge prédomine, nous fait rappeler au monochrome bleu de Klein si l'on pousse les frontières de la définition de l'intericonicité en tant que processus de réception. Le *Monochrome Bleu* cherchait à « arrêter la chaîne intericonique », selon le terme d'Arrivé (2015, paragr. 15), en introduisant une couleur sans figuration. Cependant, ce bleu s'apparente du bleu dans *la Danse* de Matisse, qui a ému et a « fait monter les larmes aux yeux » D. Arasse lorsque ce dernier a vu ce tableau (Arasse, 2006, p. 24). Ainsi, L'intericonicité peut se manifester même dans une seule couleur.

Il est rare qu'un récepteur puisse avoir une réaction aussi sophistiquée que celle exprimée par Arasse. Cependant, nous pouvons affirmer que l'intericonicité peut être influencée par le « bagage socioculturel ». Byram définit ce bagage comme un ensemble de « connaissances et d'expériences » (1997, p. 67). Ainsi, l'expérience esthétique et les connaissances acquises au cours du processus d'intericonicité pourraient neutraliser, susciter, ou moduler les émotions des spectateurs. Par exemple, une personne ayant déjà étudié l'histoire de l'art, en raison de l'accumulation d'images dans son imaginaire, pourrait être moins choquée en voyant des œuvres de Rothko, ayant déjà été exposée au monochrome bleu de Klein. En revanche, un apprenant en classe, dépourvu de ce bagage culturel, pourrait être plus profondément choqué et exprimer des émotions intenses face à l'audace de l'artiste. Toutefois, il est également possible qu'une telle personne manifeste de l'indifférence, une distance critique, ou même un mépris à l'égard du motif de l'artiste.

Ainsi, ces différentes émotions nous intéressent dans le cadre de notre mémoire, car elles permettent d'examiner comment les bagages socioculturels variés, influencés par l'intericonicité, peuvent affecter les émotions et l'expérience esthétique, qu'elles soient exprimées verbalement ou par écrit en français. Il s'agit également de comprendre comment la prise en compte de leur intericonicité, de l'expérience esthétique et des émotions peut leur être bénéfique. Pour analyser ces influences de manière rigoureuse, il est d'abord nécessaire de classer les différents types d'intericonicité, ce qui permettra de structurer notre étude de façon plus systématique.

2.4.3 Initier la classification des intericonicités

Notre observation révèle qu'il n'existe pas d'étude systématique sur les classifications de l'intericonicité dans le contexte de la didactique du FLE. Alors que l'intertextualité suscite un intérêt considérable parmi les chercheurs, l'intericonicité reste encore largement sous-exploitée. (Arrivé, 2015, paragr. 9). Compte tenu de notre objectif de retracer la présence du phénomène d'intericonicité et d'examiner les bénéfices potentiels qu'une prise en compte accrue de celui-ci pourrait offrir aux apprenants, nous établirons un bilan des différents types d'intericonicité en nous appuyant sur les recherches précédentes.

2.4.3.1 La définition de l'intericonicité en général

Borgé et Muller (2020, p. 149) proposent une définition élargie de ce phénomène, qu'ils décrivent comme un processus dans lequel « les images renvoient à d'autres images ». Cette conception permet d'inclure un éventail plus vaste de références, englobant aussi bien les images artistiques que non artistiques, qu'elles soient célèbres ou ordinaires.

Pauzet (2005, p. 137) précise que « le décodage et la construction des images se font toujours en relation avec d'autres plus anciennes et ... le lecteur construit du sens en puisant dans sa mémoire iconique, véritable bibliothèque de références visuelles » (p. 137).

Arrivé propose une définition plus resserrée en suggérant que le terme peut englober divers processus, allant de la production à la réception. Du point de vue de l'illustrateur, l'intericonicité peut être un moyen de répéter, réutiliser ou réinterpréter des images classiques. Le terme peut également se rapporter à la composition d'une œuvre, notamment à la manière dont l'artiste organise les éléments pour évoquer d'autres images. En outre, il peut s'ancrer dans le contexte de la réception, en tant que forme de médiation où les images sont interprétées et diffusées dans l'espace public. Enfin, il peut aussi désigner le phénomène de circulation non linéaire des images, suivant un parcours itinérant.

L'intericonicité est un concept complexe qui englobe plusieurs phénomènes différents, allant de la répétition et la composition à la médiation et la circulation des images dans l'espace public. L'intericonicité n'est pas seulement une propriété intrinsèque d'une image, mais le résultat de déplacements graphiques non-linéaires à travers le temps et l'espace. (Arrivé, 2015, paragr. 4)

Ainsi, pour Arrivé, l'intericonicité ne désigne pas uniquement une qualité intrinsèque de l'image. Autrement dit, une image ne représente pas à elle seule le concept d'intericonicité, mais s'inscrit également dans un processus dynamique propre au phénomène visuel et social que constitue l'intericonicité. Ce phénomène se manifeste de

manière imprévisible au fil du temps et en fonction des contextes spatiaux, contrastant avec le déterminisme et le parcours linéaire souvent proposés par l'histoire de l'art.

Selon Arrivé (2015), « Il convient donc de dissiper tout de suite un éventuel malentendu : l'intericonicité, telle que nous la mettrons en œuvre dans ce dossier, ne consistera pas à décrire des similarités morphologiques ou à constater des filiations stylistiques plus ou moins avérées, mais à comprendre, dans une perspective anthropologique, ce que les images font et se font, en envisageant les rencontres graphiques comme autant d'opérations symboliques ou sociales » (paragr. 3). Ainsi, l'idée de l'intericonicité ne se limite pas simplement à deux images, mais à comprendre comment ces images, deux ou plus, s'entremêlent dans les échanges par le pastiche, la parodie ou l'imitation, et produisent une expérience esthétique particulière.

Au sens plus large, Vallès (2007, p. 139) regroupe « l'intertextualité des textes et l'intericonicité des images » dans ce qu'il appelle « l'intermédialité générale du siècle », englobant presse, chanson, littérature, théâtre, peinture et arts plastiques. Il se concentre sur la relation entre intericonicité et intertextualité dans le cadre d'un phénomène plus vaste d'intermédialité. Cela pourrait servir d'exemple pour les récentes orientations des études culturelles et médiatiques, en ouvrant la voie à une utilisation plus intégrée de différents médias en classe. Cette définition réunit ainsi l'intericonicité et l'intertextualité comme parties d'un tout.

Puisque la notion d'intericonicité ne fait pas l'objet d'un consensus pour une définition stable et définitive, et qu'elle englobe les processus de production, de réception, de réalisation, ainsi que le contexte, nous privilégions la définition plus large proposée par Borgé et Muller (2020, p. 149). En ne restreignant pas l'intericonicité aux œuvres diffusées aux « espaces publics » (Arrivé, 2015, paragr. 4), nous incluons également les images qui ne proviennent pas nécessairement de peintures connues, ancrées dans la mémoire collective, par exemple, un portrait de son grand-père. En effet, nous reconnaissons que les images perçues par le récepteur dans un contexte privé s'intègrent également dans sa bibliothèque interne, constituant ainsi une partie de son expérience intericonique. Comme le soulignent Borgé & Muller (2020, p. 151), « il convient de préciser que des références iconiques en dehors des chefs-d'œuvre d'art pictural sont également récurrentes. »

Nous considérons également que l'intericonicité est un processus partagé entre l'illustrateur et le récepteur. Concernant la définition de Vallès, nous admettons qu'il existe

des interactions entre les textes et les images, mais l'intermédialité est une notion large qui dépasse le cadre de ce mémoire. Par conséquent, nous choisissons de nous concentrer sur l'intericonicité, souvent considérée comme synonyme ou sous-catégorie de l'intertextualité. Afin de cerner quelques caractéristiques de l'intericonicité, nous commencerons par élargir la discussion autour de la définition proposée par Muller et Borgé (2020, p. 149).

2.4.3.2 *Intericonicité intentionnelle et non-intentionnelle*

Muller et Borgé (2020, p. 149) identifient deux configurations de l'intericonicité. La première est celle où « les récepteurs mettent en relation le document visuel qu'ils observent avec d'autres images, sans que le photographe, le peintre ou le publicitaire ait nécessairement souhaité y faire écho ». Il s'agit donc d'une intericonicité non intentionnelle de la part de l'artiste, que les récepteurs exploitent en puisant dans leur bibliothèque interne ou dans les connaissances établies par les critiques et les historiens de l'art, afin d'enrichir leur interprétation en classe. Ainsi, une image peut susciter des souvenirs et des interprétions différents chez des personnes différentes. Dans le plupart des cas, il est difficile de prédire ces associations car elles relèvent de la « mémoire privée » et son « bagage culturel » (1997, p. 67). Cette théorie s'avérera précieuse dans le cadre de notre analyse.

Dans la deuxième configuration, selon Muller et Borgé (2020, p. 149), « l'intericonicité est voulue par le producteur d'images, qui souhaite délibérément faire écho à d'autres images et puise ainsi dans la mémoire collective ou la culture visuelle. » Il s'agit donc d'une intericonicité intentionnelle, utilisée par l'artiste comme stratégie de communication. Par exemple, de nombreux artistes, en référence à *Le Déjeuner sur l'herbe* de Manet, ont recouru à des stratégies telles que le pastiche, la parodie ou l'imitation pour évoquer ce tableau (Annexe 39). De même, Manet lui-même a mobilisé l'intericonicité de manière intentionnelle pour créer cette œuvre, en faisant référence à Titien et à Raphaël.

Dans la littérature de jeunesse, un exemple parfait d'intericonicité intentionnelle se trouve dans l'œuvre de Browne, *Les Tableaux de Marcel*. L'artiste met en évidence cette intericonicité en représentant Marcel et ses amis dans des tableaux inspirés de ceux de Bruegel l'Ancien, Millet, Léonard de Vinci, et Manet, entre autres. Dans les dernières pages de son ouvrage, Browne inclut les tableaux originaux accompagnés de leurs explications, permettant ainsi une meilleure compréhension de ces références. Selon Lumbroso (2022, p. 11), cet écho intentionnel de la part de l'artiste offre « une entrée souple et adaptée » dans

l'art. La construction de l'image par Browne crée des réseaux artistiques, enrichissant ainsi la culture visuelle du lecteur et sa « bibliothèque mentale » (Lumbroso, 2022, p. 11).

2.4.3.3 *Intericonicité verticale et horizontale*

Si l'intericonicité enrichit la bibliothèque interne de chaque récepteur, il en découle que les artistes eux-mêmes, en tant que récepteurs d'art, enrichissent leur propre bibliothèque mentale sous l'influence des œuvres d'autres artistes. Dans cette perspective, Arrivé (2021, paragr. 22) distingue deux autres types d'intericonicité. Elle qualifie la perspective de l'histoire de l'art, souvent envisagée de manière statique, mécanique et déterministe, d'**intericonicité horizontale** (2021, paragr. 22). Cette perspective, fortement ancrée dans l'histoire de l'art, suggère qu'un artiste influence un autre de manière générationnelle, à sens unique et horizontale, créant ainsi une évolution linéaire entre les courants.

Un autre type d'intericonicité, selon la chercheuse, est l'intericonicité verticale, qu'elle désigne comme « la génétique de l'image », et qui opère « en interne » (Arrivé, 2021, paragr. 22). Ancrée dans une perspective anthropologique et génétique, cette forme d'intericonicité examine les images à travers les dessins, croquis et maquettes préparatoires. Contrairement à l'intericonicité horizontale, l'intericonicité verticale ne semble pas suivre un cheminement linéaire, mais adopte plutôt une trajectoire itinérante et non déterministe.

Il semble que les manuels de FLE négligent ce dernier type d'intericonicité, qui aborde l'art dans une perspective génétique, en explorant comment un artiste crée son œuvre « en interne » (Arrivé, 2021, paragr. 22). Les approches pédagogiques traditionnelles tendent à présenter l'art comme une culture savante, en identifiant tel ou tel artiste comme appartenant à un courant spécifique. Rares sont ceux qui intègrent les étapes préparatoires des artistes pour établir un lien entre les apprenants et l'art. Par exemple, dans le cas de Browne, nous pouvons observer comment Marcel imite les tableaux à travers l'intericonicité, sans la rigidité d'un apprentissage mécanique de l'histoire de l'art, qui se ferait « horizontalement » et de manière linéaire d'un courant à un autre.

Selon Arrivé, cette intericonicité verticale peut également être perçue comme une source de « trilopie » pour l'artiste (Arrivé, 2021, paragr. 42). Cette notion implique que l'artiste puise dans sa propre interprétation personnelle d'un autre artiste. Il ne s'agit pas simplement d'une imitation visuelle d'une première image pour en créer une seconde, mais plutôt d'une traduction authentique dans son propre langage. Ce processus combine l'image

extérieure à son image intérieure pour donner naissance à une troisième image extérieure, d'où l'emploi du terme « trilopie ».

Or, nous constatons qu'il existe un problème de terminologie concernant la verticalité et l'horizontalité, car cela dépend de la manière dont on place les axes du temps. Si l'on considère que le déroulement du temps est semblable à un train se déplaçant horizontalement, la dénomination d'Arrivé (2021, paragr. 22) de l'« intericonicité horizontale » est tout à fait valide. Cependant, nous observons également que Soubise (2022, p.1) désigne l'intertextualité horizontale comme se référant à « un texte qui entretient une relation avec ses étapes antérieures », ce qui correspond à une forme de l'« intericonicité verticale » avancée par Arrivé (2021, paragr. 22). Comme le souligne Arrivé elle-même (2021, paragr. 6), il existe un retard dans le monde de recherche concernant l'intericonicité:

[U]n relatif vide critique et théorique entoure la notion d'intericonicité—un déficit qui semble pourtant inversement proportionnel au développement exponentiel des pratiques intericoniques dans le monde de la création et du musée, dans les institutions et les salles de classe, sur les réseaux sociaux et dans la sphère publique dans son ensemble. (Arrivé, 2021, paragr. 22)

Ainsi, la rareté des recherches explique l'absence de consensus terminologique pour décrire ce phénomène. Qu'il soit qualifié de vertical ou d'horizontal, cela nous conduit à deux constats. D'une part, la chercheuse a identifié un phénomène intericonique qui ne suit pas une progression linéaire mais itinérante. D'autre part, l'utilisation des termes "intericonicité verticale" et "intericonicité horizontale" doit être abordée avec prudence. Dans le cadre de notre recherche, nous avons envisagé l'utilisation des termes « intericonicité linéaire/itinéraire » ou « intericonicité inductive/déductive ». Toutefois, ces concepts n'ont pas encore trouvé leur place dans le lexique académique actuel. Par conséquent, nous avons jugé préférable de ne pas les adopter à ce stade, bien qu'une réévaluation ultérieure puisse s'avérer pertinente.

2.4.3.4 Intericonicité savante et intericonicité créative

Selon Arrivé (2015, paragr. 37), il est crucial de se méfier des dangers de l'« analogisme et du subjectivisme », trop souvent associés au littéralisme. Le risque réside dans la confusion entre l'analyse intericonique et une simple démonstration d'érudition. La chercheuse souligne que « l'interprétation intericonique est autant savante que créative ». Entamons à présent une analyse de l'intericonicité créative.

En classe, le fait de pouvoir établir des connexions entre une œuvre d'art et une autre image vue ou étudiée, tout en s'exprimant dans une langue étrangère, témoigne d'une démarche créative. Aden (2009, p. 173) soutient que la créativité est accessible à tous et affirme que le simple fait de parler constitue en soi un acte créatif : « Parler est en soi un acte créatif puisque nous varions à l'infini notre discours au moyen d'un nombre fini de mots et de structures dans des situations jamais identiques. » (p. 173). Si les apprenants peuvent mobiliser leurs connaissances en histoire de l'art, cela pourrait activer des savoirs « esthético-historiques » afin de « maximiser le plaisir esthétique » (Schaeffer, 1987, p. 206). Par exemple, pour un récepteur, la capacité de relier le tableau *Le Déjeuner sur l'herbe* de Manet à celui de Cabanel, *La Naissance de Vénus*, pour aboutir à un commentaire intericonique savant sur la rupture avec la tradition académique au Salon des Refusés de 1863 peut contribuer à construire un « musée imaginaire personnel » selon Chabanne (cité dans Borgé & Muller, 2020, p. 157), cette intericonicité savante est réalisable grâce à une maîtrise des connaissances esthétiques et historiques.

Pourtant, comme discuté précédemment, il n'est pas toujours nécessaire de *maximiser* notre plaisir esthétique pour atteindre un plaisir *optimal*. En effet, accorder une trop grande considération intellectuelle et adopter une approche historique et critique peut parfois diminuer ce plaisir en raison des efforts cognitifs qu'ils exigent.

Par conséquent, une autre forme d'intericonicité doit être prise en compte : l'intericonicité créative. Par exemple, la capacité de relier un tableau à une publicité, comme dans le cas d'une publicité japonaise de nouilles instantanées inspirée d'une œuvre de Vermeer, illustre une intericonicité non savante mais créative de la part de l'illustrateur (Annexe 63). De même, lorsqu'un apprenant parvient à établir un lien entre ces deux images, il produit une interprétation créative qui ne requiert pas nécessairement une analyse savante en histoire de l'art. En effet, dans ce contexte, l'approche historique pourrait être jugée superflue si l'on se concentre exclusivement sur le plaisir visuel. Cette association d'images peut ainsi être envisagée comme un « jeu appropriable de décontextualisation du motif » (Gunthert, cité dans Borgé & Muller, 2020, p. 151).

Il convient de noter que les apprenants désireux d'approfondir l'étude du tableau de Vermeer peuvent bénéficier de cette approche intericonique créative. En effet, selon Lumbroso (2022, p. 11), cet écho publicitaire offre « une entrée souple et adaptée » dans l'art issu de la culture savante, accessible à la culture populaire. De plus, Puzet (2005, p. 141,

cité dans Borg  & Muller, 2020, p. 151) recommande des activités basées sur des publicités qui font référence à des « classiques » de la peinture. Ainsi, il apparaît que l'intericonicité savante et l'intericonicité créative ne s'excluent pas mutuellement, mais se complètent au contraire dans une approche didactique.

2.4.3.5 Intericonicité autoréférentielle

Arrivé (2015, paragr. 65) souligne que certaines images s'inspirent d'autres images par « Emprunt, enchâssement, citation », tandis que d'autres s'auto-citent dans leur propre cadre. Par exemple, le dessin de Sempé (2014) intitulé L'Art et l'Artiste, où le couple de l'artiste se multiplie dans les tableaux de son exposition, invite à la réflexion entre l'art, l'artiste et le récepteur (Annexe 64). Cette œuvre propose « une pluralité de lectures » (Batiste, cité dans Borg  & Muller, 2020, p. 39), engendre une pluralité de perspectives, et suscite une infinité d'interprétations en fonction des différentes perceptions.

De même, Le Fils de l'homme de Magritte, représentant un homme en costume dont le visage est caché par un oiseau ou par une pomme, devient un symbole de Magritte à travers l'autoréférence à son propre art. Dans le chapitre 5, nous sélectionnerons ces œuvres autor f rentielles pour constituer notre corpus intericonique, afin d'analyser comment les apprenants « fabriquent une carte visuelle » en tant qu'outil de réflexion ou « outil heuristique », selon les termes d'Arrivé (2015, paragra. 36), qui non seulement organise et donne du sens aux relations entre les images, mais en génère aussi de nouvelles en langue française.

2.4.3.6 Intericonicité interculturelle

Comme nous l'avons évoqué pr c damment, l'académicien François Cheng offre une perspective traditionnelle chinoise sur la composition du paysage, qui diffère grandement de celle de la peinture française. Cette interview, citée dans *Alter Ego B2* (Annexe 34) , est accompagnée d'un enregistrement sonore (annexe 17). L'intericonicité franco-chinoise présente un intérêt particulier dans le cadre d'un cours de FLE/FLS. En effet, un regard français pourrait interpréter la peinture chinoise comme la représentation d'un personnage perdu au milieu d'arbres jugés chaotiques, tandis qu'un regard chinois y verrait une invitation à parcourir un paysage paisible, où le personnage est perçu comme « le cœur battant du paysage » (Chang, cité dans *Alter Ego B2*, p. 188).   l'inverse, dans la peinture de Largilliere, une approche différente se manifeste, où les personnages occupent une place

prépondérante au premier plan, révélant ainsi une divergence intentionnelle dans la composition de l'œuvre.

Cependant, cette divergence nous conduit à mobiliser notre « bibliothèque interne » (Lumbroso, 2020, s.p.) pour identifier des convergences en tant que contre-argument pour la dichotomie franco-chinoise sur le paysage. En effet, dans certaines peintures de paysage françaises, en particulier celles de Poussin, ses œuvres, telles que *Les Quatre Saisons* conservées au Louvre, se distinguent par de petits personnages intégrés dans de vastes paysages, illustrant subtilement des récits dramatiques. La composition de Poussin évoque une approche qui rappelle celle de la peinture de paysage chinoise. Nous pouvons conclure que cette expérience esthétique ne peut pas être appréhendée par une approche d'histoire de l'art linéaire, car Poussin n'avait pas vu ce type de peinture chinoise à l'époque, mais il existe une résonance entre ces deux tableaux (Annexe 23).

Ainsi, face à l'art en classe de français, cela pourrait nécessiter des savoirs « esthético-historiques » afin de « maximiser le plaisir esthétique » (Schaeffer, 1987, p. 206). Cependant, même sans une connaissance approfondie de l'histoire de l'art, l'expérience esthétique se manifeste à travers l'intericonicité interculturelle, suscitant des émotions au sein de l'interculturel. En effet, chaque apprenant, issu de cultures différentes, peut apporter sa propre perception du paysage d'une autre culture, contribuer en expliquant comment les paysages sont représentés dans sa propre culture, ou encore comparer la manière dont les fleurs sont peintes, que ce soit comme celles de Monet ou d'une autre manière.

La prise en compte de l'intericonicité interculturelle en classe peut ainsi amener les apprenants à « changer de perspective » et ainsi les « préparer à la relation interculturelle » (Aden, 2009, p. 176). Lorsque chaque personne dans une classe apporte sa propre culture pour explorer comment peindre un paysage, ou même simplement une fleur, la classe devient un espace de connexion culturelle qui dépasse le cadre d'un cours de français purement linguistique et langagier.

En effet, ce passage transcende la simple analyse visuelle entre deux œuvres de deux cultures en proposant une mise en relation à travers le bagage culturel de chacun. Puzet (2003, p. 498) souligne que les œuvres d'art permettent « un véritable va-et-vient de la culture cible à la culture source », tandis que Muller souligne que l'on mobilise « des références provenant d'autres aires culturelles ». Ainsi, selon Arrivé (2015, paragra. 10) l'intericonicité est « un outil à part entière capable de prendre en charge les enjeux et les

problématiques que l'image soulève en propre en tant que système non-verbal ». Dans cette perspective, il nous semble que l'intericonicité interculturelle soit un composant structurel au sein d'une classe de français abordant l'art que l'enseignant doit prendre en compte.

2.4.3.7 Intericonicité sans avoir vu de l'œuvre

Jusqu'à présent, nous avons exploré des phénomènes d'intericonicité à travers le lien entre une œuvre d'art déjà vue et une œuvre découverte pour la première fois en classe. Cependant, dans le domaine littéraire, notamment dans les albums de jeunesse, Riff (2001), dans *L'ours qui a vu l'homme qui a vu l'art*, démontre que l'expérience esthétique peut se manifester même sans avoir été en contact avec une œuvre d'art.

L'histoire raconte que le maître indien, en tant qu'animateur, partage ses expériences à travers lesquelles l'ours imagine, combine et ressent dans son propre imaginaire, jusqu'à ce que l'exactitude de l'œuvre par rapport à ce qu'il imagine ne soit plus essentielle, car l'affect est présent et l'ours s'endort paisiblement à la fin après l'expérience esthétique purement imaginaire.

Cette théorie, subtilement proposée par Riff, suggère que l'intericonicité peut être présente sans avoir vu l'art, grâce à la médiation du maître qui suscite des expériences esthétiques imaginaires aussi marquantes qu'une expérience esthétique vécue. Cette expérience magique nous incite à réfléchir sur la manière dont ce processus se déroule, à nous interroger sur les mécanismes sous-jacents, et à explorer comment y parvenir.

S'inspirant de l'art philosophique et théorique de Riff, nous avançons l'hypothèse que les émotions et l'expérience esthétique constituent deux mécanismes intrinsèques de l'intericonicité, dont la prise en compte est essentielle pour exploiter pleinement l'intericonicité en tant qu'outil catalyseur dans l'enseignement du FLE à travers l'art. Nous entamons ainsi une réflexion sur la nature des émotions, de l'expérience esthétique et sur leurs rôles respectifs au sein du processus intericonique.

2.4.4 La prise en compte des émotions

2.4.4.1 Le lien entre l'émotion, la cognition et la verbalisation

Selon Piolat et Bannour (2008, p. 6) « une grande partie du traitement émotionnel serait accessible à la conscience, en particulier l'« évaluation cognitive » d'événements pertinents », et la verbalisation peut intervenir dans ce processus. L'« évaluation cognitive »

désigne le processus par lequel nous interprétons ou évaluons un événement pour en déterminer la signification personnelle et émotionnelle.

Cela suggère que nous avons un certain contrôle conscient sur la manière dont nous gérons nos émotions, notamment face à des événements significatifs, et que nous pouvons verbaliser les émotions suscitées. Cela signifie aussi que nous avons la capacité de prendre conscience de nos émotions et de comprendre les raisons pour lesquelles nous les ressentons, surtout chez les adultes avec un développement cognitif plus avancé que les enfants.

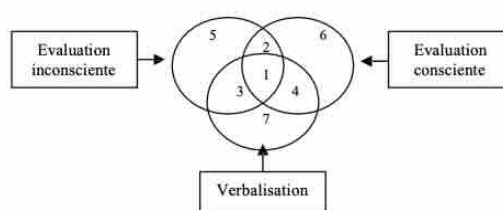


Figure 2 Kaiser et Scherer cité dans Piolat et Bannour (2008, p. 6)

Pour les historiens de l'art, les émotions semblent bel et bien présentes lors de la réception. Arasse (2004) souligne que, devant un tableau, « il y a donc cette double émotion : l'émotion choc devant, pour moi en général, le coloris et, complémentirement, l'émotion de la densité de pensée qui est confiée à la peinture » (p. 26). Selon O'Sullivan (2013), « [l]'art, en tant qu'il met en scène une rencontre avec un objet étranger au sujet, fait appel à toute une gamme de réactions émotives, esthétiques et perceptives » (paragr. 4).

Même dans le domaine des neurosciences, il a été découvert que lorsque les mathématiciens contemplent une équation qu'ils jugent belle et élégamment formulée, plutôt que laide et maladroite, ils activent la même région cérébrale sensorielle et émotionnelle que celle impliquée dans la perception de la beauté, comme lors de l'admiration d'une peinture (Zeki et al., 2014, p. 1).

Dans un contexte d'apprentissage du français qui mobilise également des capacités intellectuelles, il est regrettable de ne pas prendre en compte les émotions, particulièrement dans une classe de français qui aborde l'art. En effet, cela revient à négliger une dimension essentielle de la pratique de la langue et du lexique lié aux émotions. De nombreux chercheurs, tels que Piolat et Bannour (2008, p. 6), soutiennent qu'une part importante de notre conscience intervient dans le traitement des émotions et leur verbalisation. Ces

émotions conscientes peuvent être efficacement exprimées en français, enrichissant ainsi l'expérience pédagogique et linguistique. Immordino-Yang (2016, p. 28) souligne que, l'apprentissage, la mémorisation, la cognition et les émotions sont étroitement liées.

Ainsi, ces découvertes liées à l'apport des émotions dans l'apprentissage et la cognition nous conduisent à deux réflexions. D'une part, comme le souligne Damasio (cité dans Immordino-Yang, 2016 p. 191), il est essentiel que les nouvelles connaissances acquises sur la condition humaine soient mises au service de l'éducation. D'autre part, la prise en compte des émotions en classe, particulièrement lorsqu'il s'agit d'aborder l'art, devient essentielle. Dans cette perspective, il apparaît que ces émotions doivent être intégrées en lien étroit avec le vécu des apprenants, et l'intericonicité issue de leur « déjà-vu » semble jouer un rôle utile dans ce processus.

2.4.4.2 *Émotions, déjà-vu, et intericonicité*

Selon Arrivé (2021), « dans le phénomène intericonique, il y aurait donc autant de déjà-vu que d'imprévu » (paragr. 46). Nous constatons ainsi que le fait d'avoir déjà vu une œuvre d'art, et que celle-ci résonne avec l'individu, constitue une reconnaissance émotionnelle face à l'œuvre présentée en classe, dont les émotions ressenties peuvent être verbalisées. La présence du « déjà-vu » en tant que mécanisme du phénomène de l'intericonicité sera examinée dans notre analyse.

Selon Aden (2008, p. 11), communiquer dans une langue face à l'art déclenche la reliance avec nous-même et souligne l'importance de ressentir:

« Les langues et les langages artistiques ont en commun de nous relier à nous-mêmes, aux autres et au monde au moyen de nos sens : apprendre à s'exprimer et à communiquer dans une langue, c'est d'abord développer sa capacité à entendre, voir et sentir. » (2008, p. 11)

Le vécu de l'apprenant, inscrit dans son « déjà-vu » et incarné dans le processus de l'intericonicité, favorise l'expression volontaire des émotions en classe. La prise en compte de ces expériences esthétiques, issues du « déjà-vu », peut créer une nouvelle reliance entre la peinture et l'apprenant en classe, générant ainsi un cercle vertueux continu. C'est pourquoi Proust souligne que « grâce à l'art, au lieu de voir un seul monde, le nôtre, nous le voyons se multiplier, et autant qu'il y a d'artistes originaux, autant nous avons de mondes à notre disposition [...] » (Karpeles, 2009, p. 7). De plus, Karpeles interprète tous les déjà-vus issus

du processus d'intericonicité, remplis d'émotions, dont témoigne Proust dans son œuvre *À la recherche du temps perdu*, comme un « tableau continu » rempli d'expériences esthétiques continues (Karpeles, 2009, p. 26).

Ainsi, la prise en compte de l'intericonicité s'inscrit dans celle des émotions issues des « déjà-vu » découlant du vécu de l'apprenant, et ne se réduit pas à une simple comparaison entre deux tableaux. Gouaich (2016, p. 168) souligne « l'image reflète, quoique d'une façon déformée, le monde référentiel du regardant ; les personnages rappellent la réalité. Le lecteur reconnaît son propre vécu » (p. 168). Pour Romano (cité dans Borgé & Muller, 2020, p. 104), la rencontre avec l'art repose sur « l'expérience de soi et du monde, expérience de soi dans le monde et expérience du monde par rapport à soi » (p. 104). Nous explorerons cette hypothèse dans le chapitre 5 afin de déterminer comment une émotion de déjà-vu, reliée à l'expérience esthétique issue du soi, à travers l'intericonicité, peut être exprimée par les apprenants en classe de FLE/FLS.

2.4.4.3 *Le cadre émotionnel*

Cette préoccupation concernant les émotions exprimées verbalement nous amène à réfléchir à la proposition de Cavalla et Crozier (2005) sur l'importance de la notion de « cadre émotionnel ». Selon ces chercheuses, plutôt que de se concentrer uniquement sur l'apprentissage du lexique des émotions, il est préférable d'apprendre les expressions émotionnelles en lien avec des ambiances et des situations telles que « des cris, la nuit, le froid, la mort » (p. 70). Elles constatent également que ce lexique est peu utilisé par les locuteurs natifs ; en effet, même les écrivains dans les textes littéraires, comme Maupassant, utilisent rarement le lexique des émotions-sentiments, préférant évoquer ces sentiments à travers des situations. Cavalla (2015, p. 124) recommande de mobiliser l'imagination à travers des scénarios ou l'écoute de la musique : « il s'agit alors de proposer à l'apprenant d'imaginer une atmosphère qu'il connaît en relation avec une émotion ». Nous proposons d'explorer la voie visuelle en présentant en classe des œuvres d'art étroitement liées à l'émotion. Cette approche pourrait constituer une piste pour susciter des émotions de manière cognitivement moins exigeante, nécessitant toutefois une recherche ultérieure.

Cette notion de « cadre émotionnel » revêt un intérêt particulier, car elle suggère que, même à travers la description de l'ambiance dans une œuvre picturale — telle que *Le Temps de pluie* de Caillebotte —, l'évocation du cadre émotionnel (la pluie) pourrait, selon Cavalla, s'avérer bénéfique pour les apprenants de FLE dans notre démarche visant à susciter des

émotions en classe de FLE/FLS. En d'autres termes, le processus d'intericonicité, impliquant la comparaison des ambiances de deux peintures, pourrait également être perçu comme une forme de prise en compte des émotions, favorisant ainsi des expériences esthétiques uniques chez les apprenants. Ici, l'ambiance, les émotions, l'intericonicité et l'expérience esthétique semblent étroitement imbriquées et indissociables.

La mise à l'épreuve de cette théorie, qui consiste à exprimer des émotions à travers le cadre émotionnel (l'ambiance) en s'appuyant sur l'intericonicité (entre deux œuvres) pour aboutir à une expérience esthétique singulière, sera discutée dans le chapitre 5.

2.4.4.4 Échantillons langagières liées aux émotions ou non

À l'inverse, Brackett (2019, p. 6) souligne que nommer correctement les émotions renforce la conscience de soi et facilite la communication de nos ressentis, contribuant ainsi à réduire les malentendus dans les interactions sociales. Cela nous amène à envisager la possibilité de fournir aux apprenants des opportunités pour identifier les émotions en leur offrant des outils langagiers appropriés.

Borger et Muller (2020, p. 224) soulignent le dilemme de fournir des échantillons langagiers en classe face à l'art. D'une part, comme les peintures ne fournissent souvent pas d'« *input* » langagier (p. 222), offrir ces échantillons peut favoriser leur expression. Cependant, Skehan (1998) souligne qu'il est difficile pour l'apprenant de focaliser simultanément sur la forme (le lexique) et le contenu (la peinture). À l'inverse, Brown (1991) préconise que des tâches complexes améliorent la production langagière (cité dans Borgé & Muller, 2020, p.224).

Toutefois, certains chercheurs spécialisés dans l'apprentissage des enfants préconisent l'importance du vocabulaire. Segui évoque le concept de « dictionnaire interne du lexique » (Lecocq & Segui, 1989, p. 71) chez l'apprenant. Ce dictionnaire interne est essentiel pour l'apprenant en raison du « lien arbitraire entre la forme du mot et sa signification ». Il nous semble ici que même les apprenants adultes s'appuient sur leurs ressources internes pour identifier les vocabulaires relatifs aux émotions suscitées par l'intericonicité et l'art.

En l'absence de consensus, nous examinerons les effets de l'intégration des échantillons langagiers liés aux émotions en réponse aux peintures abordées par

l'intericonicité, afin d'évaluer leur impact sur les expériences esthétiques telles qu'elles se manifestent dans les productions écrites et orales des apprenants.

Toutefois, des ambiguïtés, des zones floues et une certaine incertitude persistent dans nos expressions émotionnelles, même lorsque nous maîtrisons leur lexique. Une véritable prise en compte des émotions nécessite donc d'aborder également ces aspects non verbaux.

2.4.5 Prendre en compte du paradigme énaactif

Ekman et Friesen (1971 cité dans Gobin et al., 2021, p. 25) ont montré que six émotions de base, telles que la joie, la tristesse, la colère, la peur, le dégoût et la surprise, sont universelles. Leur théorie neuro-culturelle propose que les expressions faciales émotionnelles (EFE) résultent d'un programme neuro-moteur inné combiné à des normes culturelles. Ils ont développé un système de codage appelé EMFACS pour identifier ces six émotions, exprimées par le visage, que l'on retrouverait chez tous les peuples à travers des schémas spécifiques de mouvements des muscles faciaux.

Cette découverte nous conduit à prendre en compte les émotions à travers le langage corporel en classe de français abordant l'art. Selon Arrivé (2015, p. 10), « l'intericonicité n'en est pas une simple sous-catégorie, mais constitue un outil à part entière capable de prendre en charge les enjeux et les problématiques que l'image soulève en propre en tant que système *non-verbal* » (p. 10).

En effet, si nous supposons que l'intericonicité peut susciter des émotions pendant l'expérience esthétique, ces dernières peuvent également se manifester de manière non verbale. Immordino-Yang (2016, p. 38) souligne que les idées émotionnelles, qu'elles soient conscientes ou non, peuvent créer un effet circulaire et altérer l'état du corps, par exemple en provoquant une tension des muscles squelettiques. Ces émotions peuvent également se manifester sur le visage, comme le démontre Ekman (1971). Parfois, elles ne sont pas facilement perceptibles, comme dans le cas des palpitations du cœur, de la transpiration, etc.

Ainsi, exprimer les émotions par voie verbale ou écrite ne suffit pas à une prise en compte holistique, car les émotions exprimées d'une manière verbale sont comparables à la partie immergée d'un iceberg. En d'autres termes, sans une prise en compte globale de ces émotions non verbales, la reconnaissance des émotions demeure incomplète.

Toutefois, comme l'indiquent Borgé et Muller (2020, p. 95), « peu d'approches didactiques valorisent ces aspects, à l'exception peut-être des travaux des chercheurs se rattachant davantage au paradigme de l'énaction. »

Ainsi, bien que dans notre mémoire nous envisagions de retracer les mots liés aux émotions dans les productions des apprenants face à l'art, cette démarche de repérage des mots constitue une première étape, mais non la dernière. Elle est première car elle peut répondre au désir des apprenants d'enrichir leur vocabulaire et satisfaire les objectifs pragmatiques de notre classe. Cependant, ce n'est pas l'ultime étape, car notre objectif ne se limite pas à l'apprentissage du lexique à travers les émotions ou l'art. Nous visons à accompagner les apprenants en tant qu'« acteurs sociaux » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 27), des individus dotés d'une âme, d'un cœur, de chair et de sang.

Or, cette tentation d'aborder le corps dans notre mémoire présente une double difficulté. D'une part, il est nécessaire de prendre en compte la manière dont les émotions circulent dans la classe. Le terme « émotion » dérive du verbe latin *movere*, qui signifie « mettre en mouvement ». Cette étymologie évoque une agitation physique et psychique caractéristique de l'état d'un individu, qui semble le propulser hors de lui-même (Morfaux & Lefranc, 2020, p. 99). Ainsi, il est essentiel de guider les apprenants pour éviter qu'ils ne projettent ces émotions de manière désordonnée. D'autre part, il est important de noter que, dans la plupart des cas, même les adultes ne se sentent pas à l'aise pour exprimer leurs émotions réelles, et parfois, ils peuvent même faire preuve d'indifférence.

Parfois, dans les dispositifs en ligne des classes tels que le nôtre, la représentation des corps est absente et les visages apparaissent de manière réduite, ce qui limite la prise en compte des émotions corporelles entre les apprenants. En revanche, il nous semble que l'étude de la peinture en classe pourrait offrir une alternative pour réintroduire la dimension corporelle, notamment à travers l'observation des corps et des visages dans l'espace pictural.

En effet, selon Immordino-Yang (2016, p. 87), « It appears that watching other people's actions and inferring their emotions and implicit goals recruit some of the same neural systems involved in planning and carrying out those actions in oneself. This discovery was dubbed “mirroring” by its discoverers. » (Il semble que l'observation des actions d'autrui et l'inférence de leurs émotions et objectifs implicites mobilisent certains des mêmes systèmes neuronaux impliqués dans la planification et l'exécution de ces actions chez soi-même. Cette découverte a été appelée “effet miroir” par ses découvreurs [traduction libre]).

Ainsi, la prise en compte des émotions à travers l'approche énaïve sera principalement abordée par l'observation des gestes, des expressions faciales et du corps des personnages dans l'espace pictural, complétée par des analyses ponctuelles sur l'expression faciale des apprenants, si possible, dans le chapitre 5.

Durant notre recherche, nous constatons l'importance des travaux énaïfs qui éclairent notre situation actuelle, en particulier ceux de Varela qui établissent un lien entre agir et apprendre qui établissent un lien entre l'action et l'apprentissage (Varela et al., 2017). La notion de « perçaction » proposée par Berthoz, qui affirme que l'action et la perception sont indissociables et guident les actions dans un contexte donné, mérite également d'être soulignée (Berthoz & Andrieu, 2010, p. 10). De plus, la notion de « translangageance » d'Eschenauer encourage la prise en compte d'un répertoire langagier plus complet en classe (Aden & Eschenauer, 2020, p. 2). Enfin, Gomez s'interroge sur les pouvoirs du théâtre dans le développement de la réflexivité chez les apprenants (Lumbroso & Gomez, 2015).

Ces perspectives énaïves présentent un intérêt didactique majeur. Toutefois, l'ampleur de notre projet ne nous permet pas d'explorer en profondeur toutes les recherches liées à cette approche. Nous préférons donc rester prudents dans notre démarche et explorer ensuite l'expérience esthétique ainsi que son lien avec l'intericonicité.

2.4.6 La prise en considération de l'expérience esthétique

2.4.6.1 La définition

Selon Massin (2013, p. 21), le terme *expérience*, attesté en français vers 1265, tire son origine du latin *experientia*, lui-même dérivé de *experiri* (essayer). Il est également lié aux termes grecs *peira* (tentative, épreuve) et *peras* (limite), ainsi qu'à la racine indo-européenne *per* (aller de l'avant, pénétrer). « Expérience » intègre à la fois l'idée d'expertise (du latin *expertus*, signifiant *éprouvé*) et celle de péril potentiel (racine *per*) dans l'épreuve (*peira*), symbolisant ainsi une exploration, un risque et une compréhension approfondie (*peraô*). L'expérience se situe à la fois dans le passé (avoir de l'expérience.) et dans l'avenir (commencer une expérience), reliant tradition et innovation. Elle peut être passive (subie) ou active (provoquée) et peut se transformer en une expérimentation méthodique.

Ainsi, l'expérience est une notion riche et multidimensionnelle, intégrant l'expertise, le risque, la temporalité et l'action. Elle ne se limite pas à l'accumulation de savoirs, mais représente aussi un parcours d'exploration et d'innovation, pouvant être à la fois délibéré et

imprévu. Dans notre classe de FLS/FLE dédiée à l'exploration de l'art, la rareté de cette approche sensible offre une expérience unique aux apprenants : l'occasion d'acquérir de l'expertise, de prendre des risques dans un temps limité, et de s'ancrer dans une action esthétique. Notre objectif n'est pas de réduire l'expérience esthétique devant l'art à une simple séance d'apprentissage lexical, mais bien d'introduire une véritable « conception du monde » à travers la découverte de l'art. Dans cette perspective, Lukács (1975, p. 85-86) affirme : « Une peinture de caractère qui n'embrasse pas la conception du monde du personnage figuré ne peut être complète. La conception du monde est la forme la plus haute de la conscience ».

Borgé et Muller (2020, p. 93) mettent en lumière l'idée que la conception du monde se révèle à travers l'expérience esthétique en classe. Pour les chercheuses, le mot *expérience* « renvoie davantage aux interactions avec le monde ». Dans une classe de langue abordant l'art, l'expérience dépasse le simple acte de contemplation d'une peinture toute seule, elle devient une « expérience esthétique relationnelle ». En interagissant avec les œuvres d'art et en partageant nos commentaires, nous échangeons nos conceptions du monde. Romano (2010, p. 779) souligne la notion de l'intersubjectivité en proposant que « toute existence au monde est coexistence avec d'autres hommes, toute expérience du monde est co-expérience avec eux ». Pour Borgé et Muller (2020, p. 105), l'intersubjectivité serait de l'essence de l'activité artistique en tant qu'expérience esthétique.

Dans cette optique, Dewey (cité dans Borgé & Muller, 2020, p. 94) affirme que l'expérience esthétique est une transformation parfois douloureuse, remplie d'émotions. Caune décrit cette expérience comme une « conquête » (cité dans Borgé & Muller, 2020, p. 94). Selon Aden (2009, p. 173), l'expérience esthétique vécue à travers la créativité constitue « un dépassement de soi ». Ce dépassement permet « l'ouverture à l'altérité culturelle » (Byram et al., 1997, p. 22), dans laquelle l'intericonicité joue un rôle catalyseur.

Borgé & Muller (2020, p. 94) considèrent que l'expérience esthétique en classe de français abordant l'art est une invitation « d'ordre perceptuel, corporel, émotionnel, langagier et culturel » qui peut éventuellement se prolonger dans un musée. Ces dimensions se prolongent notamment à travers la rencontre avec l'univers langagier et l'héritage culturel de l'artiste (p. 95), lesquels peuvent résonner ou être rejetés par le récepteur après l'expérience.

Pourtant, Dewey avertit que ce n'est pas parce qu'une personne visite un musée qu'elle peut vivre une expérience esthétique. « Pour percevoir, un spectateur doit créer sa propre expérience qui, une fois créée, doit inclure des relations comparables à celles qui ont été éprouvées par l'auteur de l'œuvre » (cité dans Borgé & Muller, 2020, p. 95). Ainsi, l'expérience esthétique pourrait consister à ressentir l'émotion éprouvée par l'auteur. L'intericonicité autoréférentielle (section 2.4.3.5) semble pertinente dans cette démarche, car une accumulation d'images vues concernant l'artiste, ainsi qu'une richesse d'expériences visuelles, nous incitent à mieux comprendre le message de l'artiste.

C'est pour cela que Godard (2015, p. 40) affirme qu'une véritable expérience esthétique consiste à placer les apprenants au cœur d'une collection de l'artiste dans une approche expérientielle, plutôt que de se limiter à une simple lecture d'extraits choisis. Ici, la notion d'intericonicité est mise en avant et reliée à l'expérience esthétique par Godard, pour favoriser une expérience artistique potentiellement émouvante.

De plus, Borgé & Muller (2020, p. 94) précisent que l'expérience esthétique est « à la fois cognitive et émotionnelle », mobilisant ainsi différentes parties du cerveau. L'effort cognitif et affectif qui en découle peut être perçu, selon Caune (cité dans Borgé & Muller, 2020, p. 94), comme une « conquête » du temps, de l'espace, ainsi que des compétences intellectuelles et émotionnelles. Cette exigence mentale et cognitive nous conduit à considérer les mécanismes de l'expérience esthétique, bien que Borgé & Muller (2020, p. 94) soulignent l'imprévisibilité de l'émergence de ce phénomène : « on ne peut pas déterminer avec précision à quel moment [l'expérience esthétique] commence ». Cependant, les réflexions de Barthes pourraient nous éclairer sur certains éléments déclencheurs, comme un point de rupture ou de tissure, susceptibles de provoquer cette expérience.

2.4.6.2 Le mécanisme d'expérience esthétique selon Barthes

Barthes (1980) introduit les notions de punctum et de studium pour expliquer le mécanisme de la réception lorsqu'on est confronté à une œuvre d'art. Le punctum (ou obtus) désigne l'élément qui perturbe, distrait, fascine et intrigue le spectateur. C'est « un lapsus, un accident du signifiant » (Krylyschin, 2022, p. 2). « C'est aussi : piqûre, petit trou, petite tache, petite coupure, [...] c'est le hasard, qui, en elle, me pointe » (Barthes, 1980, p. 47-49). Par exemple, les rides sur un visage dans une photographie ou un regard menaçant dans une peinture. Bien que Barthes ait initialement conçu cette théorie pour expliciter le mécanisme de la réception des photographies, l'expérience esthétique suscitée par la perception d'une

peinture nous conduit à penser que ce mécanisme pourrait également s'appliquer à l'art pictural.

Le studium (ou obvie), quant à lui, représente la scène principale, un thème commun et codifié. Selon Barthes (1980, p. 47-49), c'est « une sorte d'intérêt général, parfois ému, mais dont l'émotion passe par le relais raisonnable d'une culture morale ou politique, [...] un affect moyen, presque d'un dressage ». Par exemple, un repas au bord d'une rivière ou même un chien endormi. Certes, il y a des émotions, mais elles sont d'ordre culturel et moins personnelles.

Ainsi, pour Barthes, « l'émotion se structure le plus souvent comme la perception d'une partie ou d'un fragment d'un objet, et non pas comme une réaction plus globale » (O'Sullivan, 2013, paragr. 2). L'expérience esthétique émerge lorsqu'un punctum perturbe le studium. Nous formulons l'hypothèse que la prise en compte des émotions (par exemple, poser des questions sur les émotions que ce punctum suscite chez l'apprenant) et de l'intericonicité (par exemple, comparer les punctums de deux peintures qui ont suscité des effets émotionnels chez l'apprenant) pourrait être mobilisée à ce moment précis et pourrait être bénéfique pour entrer dans le monde de la peinture. De plus, cette expérience esthétique barthésienne nous conduit à examiner si certains apprenants entrent en relation avec une peinture de manière inconsciente, sous l'influence perpétuelle de l'intericonicité. Nous aborderons ce point dans l'analyse du chapitre 5.

Un autre axe d'examen de l'expérience esthétique en classe de langue s'articule autour de la relation et du partage des émotions émergentes.

2.4.6.3 *Expérience esthétique-relationnelle et émotions*

Selon Morizot (cité dans (Krylyschin, 2022, p. 14), l'image se constitue comme un « tissu référentiel » qui fonctionne au sein d'un réseau de relations. Elle agit à l'intersection de l'écriture, du lecteur et du son. Cela nous conduit à évoquer la célèbre peinture de Magritte, *La Trahison des images*, également connue sous le titre « Ceci n'est pas une pipe ». Un pictogramme (image), tel que la pipe dans cette œuvre, représente le réel sans pour autant être la réalité elle-même, comme le suggère le titre : « Ceci n'est pas une pipe ». Ainsi, une relation est établie entre le texte, le titre, l'art, le peintre et les récepteurs

L'intericonicité entre le texte et l'image crée un effet d'ambiguïté et de vraisemblance dans ce tableau, suscitant des « interactions orales » et développant des

compétences discursives de description et d'argumentation, tout en favorisant les capacités d'écoute et d'accueil du point de vue de l'autre. Cela crée une interdiscursivité qui renforce l'expérience relationnelle grâce à cette dimension esthétique. Cette expérience esthétique déclenche des émotions, telles que la joie, chez les participants et les rapproche en relation à travers l'humour du peintre.

Étant donné la large diffusion de cette œuvre, qui représente une intericonicité bien établie dans la société, il est probable que les apprenants rencontrent cette image à nouveau dans le futur. Nous avons donc choisi d'utiliser cette peinture pour analyser comment l'intericonicité visuelle, les expériences esthétiques, et les émotions partagées influencent leur relation en classe.

Les expériences esthétiques-relationnelles peuvent susciter des émotions variées, comme la surprise, la joie, ou des sentiments plus subtils tels que la perplexité. Car l'image crée un « horizon d'attente » (Beaudry & Noël-Gaudreault, cité dans Borgé & Muller, 2020, p. 118) tout en pouvant le bouleverser. Sensibilisés au marché de l'art, les apprenants peuvent alors mobiliser l'intericonicité pour évaluer la valeur de l'œuvre. Cette dynamique, que nous explorerons dans notre analyse du chapitre 5, lie l'esthétique et la relation interpersonnelle à travers une négociation de valeur entre les apprenants.

2.4.6.4 Expérience esthétique, espace et temps

Selon Massin (2013), « [l']expérience esthétique opère toujours au cœur du sensible, par des voies sensorielles, dans la singularité extrême de ce qu'impose le médium et le matériau ; ajoutons qu'elle opère dans les conditions concrètes, particulières (et parfois contingentes) de sa mise à disposition ou de sa mise en exposition » (p. 36). Ainsi, l'expérience esthétique de la lecture d'un tableau à partir d'une reproduction s'avère différente de celle vécue dans un musée.

Cependant, aller au musée ne garantit pas une expérience esthétique, car le bruit et la foule peuvent parfois diminuer cette expérience. Parler à travers l'intericonicité dans une salle n'implique pas nécessairement une perte de valeur, car l'expérience esthétique semble nécessiter du temps et une décomposition mémorielle. Selon Arasse (2006, p. 31), il lui a fallu plus de vingt ans pour aimer la Joconde : « je parle de l'aimer vraiment, pas seulement de l'admirer ». Il semble donc que l'espace, le temps et l'expérience esthétique puissent avoir une corrélation, et que l'intericonicité, au fil du temps et du changement d'espace,

nuance, voire approfondit, l'expérience esthétique pour en faire une véritable source d'émotion. Ainsi, la prise en compte de l'expérience esthétique en classe de FLE/FLS implique également la considération du temps et de l'espace.

Nous concluons notre discussion théorique en explorant l'apport des œuvres d'art en classe à la lumière des théories didactiques. L'intégration de l'art en milieu éducatif constitue un processus délicat, particulièrement lorsqu'on envisage que l'intericonicité, les émotions, et l'expérience esthétique (ou approche sensible) pourraient constituer un paradigme pertinent pour établir une relation avec la peinture, plutôt que de se concentrer uniquement sur une approche critique et intellectuelle. Ce triptyque pourrait en effet se révéler bénéfique pour les apprenants, tout comme l'œuvre d'art elle-même. Dans notre analyse, nous nous appuyerons sur ces critères pour évaluer si les apprenants peuvent tirer parti de ces effets après l'intégration de ce triptyque en classe, notamment face aux peintures.

2.4.7 Apports des œuvres d'art en classe de langues

2.4.7.1 *Espace de co-construction*

Le partage des idées et des ressources crée un espace de co-construction cognitif et culturel, permettant une compréhension approfondie du monde. Selon Borgé & Muller (2020, p. 188),

Cette circulation entre les cultures rappelle le caractère labile des notions de culture et d'identité. Les apprenants sont appelés à jouer le rôle d'intermédiaires culturels, notamment à la demande (Muller, 2014b, p. 127) de l'enseignant, en expliquant leurs propres références, ce qui favorise un partage de connaissances et développe des aptitudes à la découverte, à l'ouverture et à la curiosité. (2020, p. 188)

De plus, la réflexivité, suscitée par la discussion des œuvres influencée par l'intericonicité, construit un « espace intersubjectif » permettant l'« accès aux pensées des autres » (Chabanne & Bucheton, 2002, p. 3). La réflexivité joue un rôle crucial dans l'observation des tableaux en classe, notamment en mobilisant la « bibliothèque visuelle interne » (Chabanne et al., cité dans Borgé & Muller, 2020, p. 176) des apprenants. Selon Ricœur (cité dans Borgé & Muller, 2020, p. 104), « le lecteur est d'abord lecteur de lui-même ». Cette réflexivité engage une triple expérience : celle de soi, du monde, et du monde en relation avec soi. L'aller-retour réflexif et altérité entre ces perspectives enrichit ainsi la compréhension et l'engagement des apprenants avec l'œuvre.

2.4.7.2 *Investissement du lexique et de la grammaire*

L'apport de l'intericonicité peut inciter les apprenants à « nommer des référents » (Muller, 2014, p. 127) et à « réinvestir du lexique et des points de grammaire » dans le cadre des activités de description (Borgé & Muller, 2020, p. 3). Il est important de souligner que l'intericonicité, les émotions, et l'expérience esthétique sont mises en avant pour faciliter l'assimilation du lexique. Par exemple, le lexique de la comparaison des peintures (en employant le comparatif « ce bleu est plus foncé que l'autre ») et celui des messages véhiculés par les peintres, ainsi que le lexique ou la grammaire (comme en employant le subjonctif « je suis surpris(e) que le peintre ait choisi de peindre ainsi »), sont mobilisés pour exprimer leurs ressentis (par exemple, en utilisant la construction à l'infinitif « j'ai peur de voir ce tableau »).

De plus, le lexique artistique utilisé pour l'analyse visuelle intègre l'expérience esthétique. Outre les apports langagiers qu'un travail sur des œuvres d'art peut offrir, on note également une familiarisation « avec un lexique emprunté à l'histoire de l'art, tel que celui des nuances, des gammes de couleurs et des matières artistiques » (Borgé & Muller, 2020, p. 17).

2.4.7.3 *Éveiller des résonances*

Selon J. Aden (2008, p. 11), « les langues et les langages artistiques ont en commun de nous relier à nous-mêmes, aux autres et au monde au moyen de nos sens : apprendre à s'exprimer et à communiquer dans une langue, c'est d'abord développer sa capacité à entendre, voir et sentir. » Le fait de pouvoir ressentir devant une peinture, et de partager cette expérience en classe dans une ambiance interculturelle renforcée par l'intericonicité, est essentiel. D'une part, l'interculturalité éveille des résonances chez un apprenant, lui permettant de respecter ses racines. D'autre part, si un apprenant entretient un lien personnel avec un tableau et que celui-ci est présenté en classe, la prise en compte de l'émotion de déjà-vu par le professeur pourrait créer une résonance particulière avec cet apprenant.

Les mémoires privées et collectives des apprenants, susceptibles de résonner avec des visuels déjà familiers, engendrent un espace de classe où les apprenants peuvent « déambuler au fil de l'intericonicité des images, partager, comprendre et pourquoi pas créer ensemble de nouvelles images » (Pauzet, cité dans Borgé & Muller, 2020, p. 69), lequel

contribue à l'expérience esthétique et à l'émergence des émotions, constituant ainsi un cercle vertueux.

2.4.7.4 *Décentration et sensibilisation interculturelle*

Au cours du processus intericonique en classe, les apprenants ont ainsi l'occasion d'accomplir un travail de « décentration » (Borgé & Muller, 2020, p. 77) et de « préparer la relation interculturelle » (Aden, 2009, p. 176). En prenant de la distance par rapport à nos idées reçues et à celles des autres, nous pouvons développer une forme d'empathie et tenter de comprendre les points de vue d'autrui. Cette distance respectueuse peut également se manifester entre la peinture et ses récepteurs. Abdallah-Preteille souligne par ailleurs que « la distance que le texte littéraire entretient avec le lecteur est certes une distance créatrice, mais c'est aussi une distance qui permet au lecteur de voir et de se voir en 'oblique', favorisant ainsi une objectivation de soi et du monde » (Abdallah-Preteille, 2010, p. 152)

2.4.7.5 *Développement du savoir-être : l'empathie*

L'étroite interaction entre l'apprentissage des langues, principalement de nature cognitive, et les émotions est soutenue par la définition de l'intelligence émotionnelle dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Cette intelligence est essentielle à la médiation, qui est décrite comme « l'esprit suffisamment ouvert pour se développer afin d'éprouver, dans une situation de communication, une empathie envers les points de vue et les états émotionnels des participants » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 109). L'empathie, ainsi définie, est donc liée à la capacité de comprendre les émotions des autres et de déceler les indices non verbaux, tels que les expressions faciales et les gestes corporels, tant dans l'espace pictural que dans la réalité.

Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons examiné trois paradigmes essentiels en classe de langue abordant l'art : l'intericonicité, l'expérience esthétique, et les émotions. Nous avons analysé comment ces éléments peuvent être intégrés en tant qu'outils pédagogiques, tout en évitant de réduire l'œuvre d'art à un simple outil didactique. Nous avons également abordé les défis liés à la représentation d'œuvres d'art en classe, en insistant sur la nécessité de dépasser une approche purement instrumentale en traitant l'œuvre d'art comme telle, et non comme une simple image ordinaire. Le chapitre a exploré les concepts de l'iconicité et de l'iconologie, ainsi que leur rôle dans l'interprétation artistique, en s'appuyant sur les théories de Barthes,

Peirce et Panofsky. Enfin, nous avons souligné l'interdépendance entre l'intericonicité, l'expérience esthétique et les émotions, et proposé une classification de ces concepts pour structurer notre analyse et l'expérimentation à venir.

Avant d'aborder notre méthodologie, nous présenterons notre terrain de recherche ainsi que la pertinence d'y intégrer l'œuvre d'art en classe de FLS en ligne, destinée aux fonctionnaires du Canada.

Chapitre 3 La pertinence de l'intégration de l'art et des émotions

Comme indiqué dans l'introduction, notre terrain de recherche s'inscrit dans le contexte canadien, spécifiquement dans le cadre des formations destinées aux fonctionnaires. Selon Blanchet et Rispaïl, « [t]oute recherche sociodidactique commence par étudier la spécificité du terrain où elle s'inscrit [...] » (2011, p. 66). Il est donc important de fournir quelques informations sur notre contexte pédagogique, en commençant par les caractéristiques clés de ce public : adultes, Français Langue Seconde (FLS), Canada, l'École de la fonction publique du Canada (EFPC), formation à distance. Nous débutons par l'examen des caractéristiques des apprenants adultes.

3.1 *Quelques caractéristiques du terrain de recherche*

3.1.1 **Classes destinées aux adultes**

Knowles (1990, p. 88) souligne que les concepts pédagogiques fondés sur l'étude des enfants diffèrent considérablement de ceux appliqués aux adultes. En effet, il est reconnu que les adultes ont eux-mêmes été des enfants, et leurs expériences antérieures influencent leur apprentissage. Thorndike (cité dans Knowles, 1990, p. 81) base ses théories sur l'utilisation des récompenses pour guider l'apprentissage pour les enfants. Hilgard (cité dans Knowles, 1990, p. 82), met en avant l'emploi de stimuli pour conditionner des comportements spécifiques.

Cependant, Knowles introduit plusieurs théories pédagogiques destinées aux adultes. Par exemple, Rogers souligne l'importance d'un environnement d'apprentissage « naturel et authentique, attentionné, compréhensif et ouvert, sensible et toujours à l'écoute » (1969, cité dans Knowles, 1990, p. 88), tandis que les théories de Maslow insistent sur la nécessité de créer un « climat sécurisant » (cité dans Knowles, 1990, p. 88) pour favoriser l'apprentissage chez les adultes.

Dans le cadre de notre étude axée sur les adultes, nous nous intéressons aux « effets » de l'intégration de l'art et des émotions dans les cours de français. Faulx et Danse (2015, p. 22) les classifient en quatre catégories : didactiques, motivationnels, identitaires et socio-relationnels.

À l'appui de ces théories, il apparaît que la pertinence de l'intégration de l'art en classe de français réside dans l'utilisation des œuvres d'art en tant que documents « authentiques » et dans l'approche « sensible » qui peut susciter l'engagement, favoriser

l'apprentissage de la langue tout en créant des dynamiques relationnelles entre les élèves, le savoir et l'enseignant, selon Faulx et Danse (2015, p. 22).

3.1.2 Français Langue Seconde (FLS) au Canada

Verdelhan-Bourgade définit le FLS en tant que « langue non maternelle qui, dans le pays considéré, a un statut particulier » et en tant que « langue d'enseignement » (cité dans Bigot De Prémeneu, 2011, p. 105). Cordier-Gauthier (1995) adopte une approche historique pour comprendre l'évolution de la désignation du statut du FLS au Canada, où le terme suscite un débat. Ce débat oppose ceux qui considèrent le français comme une langue étrangère, en raison de son statut minoritaire en dehors du Québec et du Nouveau-Brunswick, à ceux qui préfèrent la désignation de langue seconde, en raison des réalités historiques, sociolinguistiques et politiques particulières au contexte canadien. Pour comprendre la situation actuelle de la francophonie au Canada, nous nous appuyons sur les données présentées par les statistiques les plus récentes du gouvernement canadien, telles que celles fournies par Patrimoine canadien.

Suite à l'adoption de la Loi sur les langues officielles de 1969, le français bénéficie de dispositions légales et de politiques gouvernementales dans toutes les régions du pays, parallèlement à l'anglais. Les écoles intègrent également le français dans leurs programmes éducatifs. Les médias et le secteur de l'éducation jouent un rôle crucial dans la promotion de la langue et de la culture françaises (Patrimoine canadien, 2024). À ce jour, près de 1,7 million de jeunes Canadiens suivent un apprentissage du français en tant que langue seconde, dont 477 480 sont inscrits dans des programmes d'immersion française à l'extérieur du Québec. Cela reflète un engagement fort envers le bilinguisme et la valorisation de la culture francophone à travers le pays.

Pourtant, l'enseignement du français langue seconde (FLS) chez les adultes au Canada pose encore de multiples difficultés, tant pour les apprenants que pour les enseignants, principalement en raison de la répartition inégale de la population francophone dans le pays. Selon le sondage officiel (Patrimoine canadien, 2024), environ 37 millions d'habitants résidaient au Canada en 2021, dont 22,0 % parlaient le français comme langue officielle. Cependant, la majorité des francophones, soit 84,1 %, vivent au Québec, tandis qu'environ un million de francophones sont répartis dans les autres provinces (neuf au total) et territoires, y compris le Nouveau-Brunswick, qui a le français et l'anglais comme langues

officielles, contrairement aux autres provinces (à l'exception du Québec) où l'anglais est la seule langue officielle.

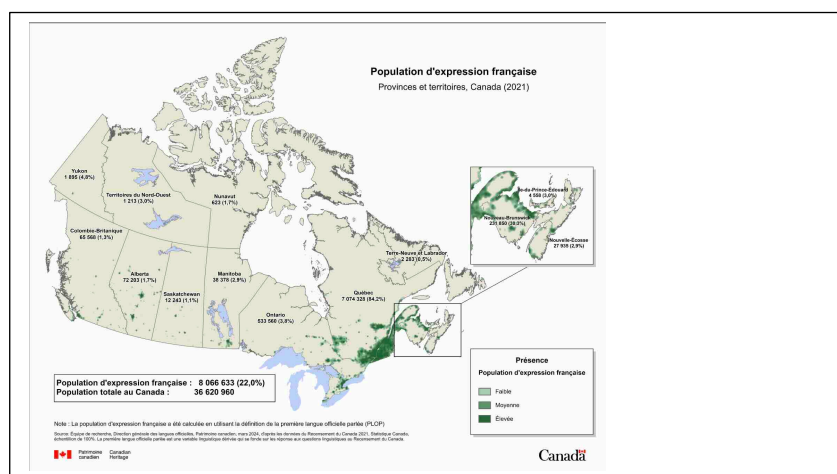


Figure 3 Population d'expression française au Canada (Patrimoine canadienne, 2021). <https://shorturl.at/liaPt>

En 2022, pour renforcer le bilinguisme au Canada, le gouvernement du Canada a établi le Plan d'action officiel 2023-2028, axé sur la protection, la promotion et la collaboration, en partenariat avec le Programme PassepART. Ce plan inclut un investissement de 5 millions de dollars pour financer les organismes artistiques, culturels et communautaires dans la majorité des écoles francophones et des écoles d'immersion (Patrimoine canadien, 2023). L'impulsion donnée par la politique linguistique favorise l'intégration de l'art à l'école, considérée comme une stratégie pour soutenir le bilinguisme.

3.1.3 L'École de la fonction publique du Canada (EFPC)

Tous nos élèves sont fonctionnaires et ont été inscrits à notre cours par une agence de recrutement de professeurs, qui collabore étroitement avec leurs ministères pour répondre aux besoins en apprentissage du français.

Selon Al-Hajebi (2019, p. 4), l'apprentissage d'une langue seconde dans les institutions fédérales ne relève pas d'un choix personnel de l'employé, mais constitue une exigence inhérente aux postes désignés comme bilingues. Toutefois, il serait réducteur de s'en tenir à cette seule perspective, car d'autres objectifs existent également, tels que communiquer avec la famille, au bureau, ou voyager, en particulier dans le cadre de notre terrain d'étude.

En effet, selon notre sondage réalisé auprès de ce groupe d'élèves (n = 12) (Annexe 52), la réussite aux sessions d'évaluation de français ne figure pas parmi les deux principales

motivations pour leur inscription au cours. Ce constat est renforcé par un autre résultat, montrant que la grande majorité des apprenants ne prévoient pas de passer le test dans un délai de 1 à 3 ans, ce qui indique que l'acquisition rapide de la langue dans une perspective d'examen ne correspond pas à leurs besoins immédiats. Il est également important de noter que l'intérêt pour le français ne fait pas non plus partie des deux premières motivations. Cela met en lumière la pertinence de notre intervention visant à développer des stratégies pour susciter leur envie d'apprendre le français, notamment par l'art (pour son attrait) et par les émotions (pour leur omniprésence dans la vie personnelle et professionnelle), renforcées par l'intericonicité et l'expérience esthétique dans le cadre de notre mémoire.

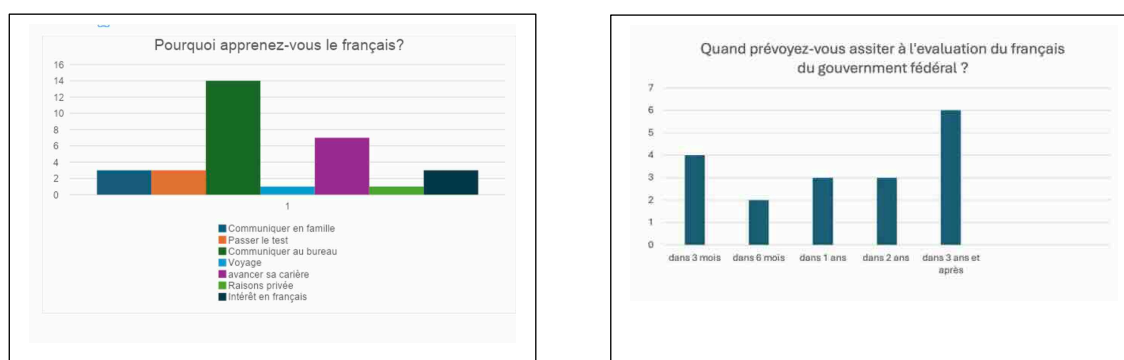


Figure 4 Raisons d'apprendre le français et dates prévues pour participer à l'évaluation

En effet, l'EFPC met en avant l'importance des émotions en proposant des cours sur la gestion des émotions en français dans leur programme. Les publications concernant les outils de travail offrent des pistes pour gérer et comprendre les émotions au travail, en promouvant l'importance de l'intelligence émotionnelle. L'EFPC cite d'ailleurs :

Les organisations du secteur public ont tendance à promouvoir au travail une approche intellectuelle, analytique et fondée sur les données, mettant ainsi l'accent sur l'aspect cérébral avant tout. Cette approche aide la fonction publique à surmonter les difficultés en constante évolution; toutefois, la recherche montre qu'apprendre de nos émotions, de nos sensations et de nos sentiments pendant que nous travaillons apporte d'importants bienfaits. (EFPC, 2024)

Pour ce faire, l'EFPC propose également des cours bilingues axés sur l'exploration de ses propres émotions, la compréhension des émotions des autres (ce qui est en lien avec l'empathie que nous étudions dans notre mémoire), ainsi que l'intelligence émotionnelle pour un leadership efficace (EFPC, 2024). L'acquisition du lexique lié aux émotions s'avère utile pour ces fonctionnaires en vue de les doter de l'intelligence émotionnelle nécessaire.

Par ailleurs, avant le début des cours, le responsable de la coordination nous a informés que l'apprentissage devait demeurer léger au début, car la majorité des apprenants sont débutants et souhaitent découvrir le français dans une ambiance ludique et détendue. Notre projet semble répondre à ce besoin en allégeant le stress lié à l'apprentissage de la langue en reliant les apprenants à l'art et aux émotions. La demande du responsable s'adapte aux objectifs de notre projet, où nous envisageons d'intégrer les œuvres d'art pour « favoriser l'entrée de l'ailleurs dans les cours » (Muller, 2014, p. 124)

3.1.4 Supports pédagogiques disponibles sur le terrain

L'agence de recrutement nous accorde toute la liberté nécessaire pour concevoir des supports pédagogiques à la fois pratiques, adaptés, et motivants ; c'est pourquoi nous avons opté pour une intégration conjointe de l'art et des émotions dans notre projet.

Cette intégration des œuvres d'art en classe résulte d'une décision mûrement réfléchie, suite à la consultation des manuels disponibles en ligne (<https://shorturl.at/nsPvD>), publiés par l'EFPC en 2006, et par conséquent relativement datés. Ces dispositifs pédagogiques, fortement influencés par l'approche communicationnelle, se révèlent d'une grande utilité, notamment en ce qui concerne la résolution des problématiques rencontrées dans la vie professionnelle. Cependant, ces ressources présentent des lacunes, notamment en ce qui concerne l'absence de certaines dimensions d'intimité, d'affection, et de lien esthétique, qui sont davantage mises en valeur dans des manuels plus récents tels que *Par Ici*, destiné spécifiquement aux apprenants du français canadien au Québec.

Ainsi, notre assimilation de l'œuvre d'art s'inscrit dans une démarche visant à équilibrer le pragmatisme des manuels existants avec la culture savante, enrichie par d'autres manuels et des ressources en ligne, dans le but de stimuler l'apprentissage. Selon Le Ferrec et Leclère-Messebel, il est essentiel de distinguer les « supports imposés par l'institution » des « supports choisis/créés par les enseignants » (2015, p. 4) (voir section 1.1.1).

Toutefois, ces fonctionnaires seront un jour confrontés à une évaluation après cette période de découverte et devront adopter un esprit d'examen. Il convient donc d'expliquer brièvement l'examen auquel ils participeront, résumé ci-dessous.

3.1.5 L'Évaluation de langue seconde (ELS)

En raison de la Loi sur les langues officielles au Canada (1988), qui exige que des services soient offerts au public dans les deux langues officielles (Patrimoine canadien,

2024), les institutions fédérales sont tenues de fournir des services en français aux minorités francophones hors Québec (Al-Hajebi, 2019, p. 3). Par conséquent, les fonctionnaires doivent offrir des services aux citoyens en français ou en anglais. En naviguant sur le site de recrutement des fonctionnaires du Canada, on constate qu'il existe souvent des postes de cadre supérieur nécessitant un niveau de bilinguisme. Pour évaluer ce niveau chez les employés, l'EFPC propose l'Évaluation de la langue seconde (ELS) destinée exclusivement aux fonctionnaires.

Les trois compétences évaluées sont la compréhension écrite, l'expression écrite et l'interaction orale, avec trois niveaux de maîtrise requis (A, B, C), le niveau C étant le plus élevé. Les postes de cadre supérieur exigent souvent d'atteindre le niveau C dans toutes les compétences (C, C, C), avec une validité de 5 ans (Commission de la fonction publique du Canada, 2017).

Pour atteindre les niveaux A et B, qui correspondent au niveau visé de notre public, il est attendu d'acquérir 40 compétences communicationnelles présentées dans les méthodes de l'EFPC pour la préparation de l'examen (Annexe 60). Ces compétences sont étroitement liées aux techniques langagières nécessaires pour servir le public et travailler en français.

3.1.6 La formation à distance et les logiciels utilisés

Une des particularités de ces classes est leur aspect entièrement en ligne, ce qui les distingue d'une classe traditionnelle. Leurs superviseurs leur accordent du temps pour quitter leur travail et apprendre le français, et la plupart télétravaillent depuis le changement des modalités de travail après la pandémie. L'intégration des images d'art est facilitée par l'utilisation du logiciel *Microsoft Teams* pour la communication et par des images en haute résolution trouvées en ligne.

Grâce à un accès protégé par mot de passe sur *Microsoft Outlook*, chaque enseignant dispose d'une adresse courriel personnelle où les apprenants peuvent les contacter et envoyer leurs devoirs. Il n'existe pas de plateforme spécifique comme un MOOC (Massive Open Online Course / Cours en ligne ouvert et massif), mais l'utilisation du logiciel Teams est obligatoire, car tout le réseau de l'équipe se connecte via cette plateforme pour télécharger les documents administratifs et pédagogiques grâce à la fonction de partage de ce logiciel. Ainsi, la souplesse pour participer à cette classe corrobore l'observation de Martinez (2021, p. 113) selon laquelle, grâce aux développements pédagogiques récents dans le domaine des

humanités numériques, l'apprentissage est désormais possible selon le principe ATAWAD (« Any Time, Anywhere, Any Device », ou en français « en tout temps, en tous lieux et depuis n'importe quel dispositif »), discuté à la section 2.4.1 de ce mémoire. Nous avons observé que la souplesse de cette classe à distance offre à la fois plusieurs opportunités et contraintes.

Nous utilisons *Mentimeter* pour poser des questionnaires, lancer des sondages, et partager des écrits pragmatiques ou créatifs à propos des œuvres en classe. Cet site nous permet de travailler d'une manière fortement collaboratif et participatif.

3.2 Les opportunités de l'intégration de l'art et des émotions en ligne

Comme montré dans l'annexe 61B, les supports numériques offrent plusieurs avantages. Ils permettent d'agrandir les images pour en voir les détails et d'ajouter des annotations directement sur l'image, ce qui facilite la compréhension. De plus, les reproductions numériques permettent d'annoter les œuvres sans risquer de les abîmer, contrairement aux œuvres réelles au musée.

De même, dans l'annexe 61D, grâce à la multitude d'images présentées en classe, les élèves peuvent choisir de commenter les œuvres d'art qu'ils préfèrent pendant que les autres écoutent en mode silencieux. Cela permet à l'apprenant de recevoir plus d'attention, devenant ainsi le centre du groupe lorsque les autres coupent leurs micros. Pendant l'écoute des commentaires, les autres élèves peuvent naviguer parmi les images, renforçant ainsi le processus d'intericonicité. Cette approche n'est pas possible dans un musée réel, où le bruit des touristes et les espaces restreints limitent l'expérience. Bien que l'expérience esthétique diffère entre un musée et l'étude des tableaux en ligne, l'expérience relationnelle semble s'intensifier dans un espace en ligne à cause de diminution du bruit.

Le logiciel Teams propose une fonctionnalité qui allège l'atmosphère des discussions en plaçant les visages des participants dans un cadre virtuel, tel qu'une forêt, un amphithéâtre, une cantine ou un bureau (Annexe 61E). Cela permet de « favoriser l'entrée de l'ailleurs dans les cours » (Muller, 2014, p. 124). Cette approche enrichit les expériences esthétiques en changeant d'espace et en réorganisant la classe, où le professeur devient un animateur plutôt qu'une figure autoritaire, comme dans une salle traditionnelle.

Dans l'image F, les élèves peuvent écrire les réponses demandées par le professeur dans la boîte de dialogue, ce qui permet à chacun de voir et de comparer les réponses des

autres en français, tant de manière synchronique que diachronique, facilitant ainsi le partage du savoir. Il est intéressant de noter que, devant une peinture préférée, les élèves utilisent parfois des émojis au lieu des mots pour exprimer leurs émotions, compensant l'impossibilité de parler lorsque d'autres s'expriment. Cette utilisation des émojis en contexte du FLS mériterait une étude approfondie, bien qu'elle dépasse le cadre de notre recherche.



Figure 5 Expression émotionnelle par un emoji devant un tableau

L'annexe 61G montre qu'une classe en ligne permet de réaliser des sondages en temps réel, accessibles via portable ou ordinateur dans un site du travail collaboratif *Mentimeter*. Ce site facilite la discussion sur l'intericonicité, car les élèves peuvent co-construire un espace commun autour d'une image ou de plusieurs images et exprimer leurs opinions. (<https://shorturl.at/EgzXS>).

Enfin, dans l'activité 61H, nous avons encouragé les élèves à utiliser le subjonctif pour exprimer leurs émotions. Dans ce cadre, les élèves ont la possibilité de s'autocorriger, d'éditer, et de comparer leurs textes de manière synchronique, ce qui favorise leur apprentissage langagier plus efficacement que dans une classe traditionnelle où chacun écrit dans son propre cahier. Il est important de noter que cet espace devient un lieu de co-construction, chaque élève apportant sa vision du monde dans la discussion, contribuant ainsi à la création d'un « climat sécurisant » (Roger, cités dans, 1990, p. 88)

3.3 Les contraintes de l'intégration de l'art et les émotions en ligne

En revanche, certaines contraintes émergent avec l'utilisation de l'art et des émotions en ligne. L'annexe 61A montre une classe de trois élèves où les visages, bien visibles grâce à la taille des images, permettent de percevoir clairement les émotions, indicateurs universels (Ekman et Friesen, cité dans Gobin et al., 2021, p. 25). Cependant, à mesure que le nombre de participants augmente, la taille des images diminue, compliquant l'étude des émotions. De plus, la disposition frontale et l'absence de mouvement corporel limitent l'application de l'approche énaïve, qui nécessite une mobilisation du corps liée aux émotions et à l'environnement. L'énaïve semble mieux adaptée à un contexte traditionnel, en classe ou dans un musée physique.

En outre, la qualité audio peut poser problème, certains élèves ayant des caméras obsolètes ou des microphones défectueux, ce qui génère des bruits perturbateurs et affecte l'expérience esthétique en classe. Cependant, ces incidents restent rares. De plus, chaque fois qu'un élève souhaite intervenir, il doit délibérément allumer son micro, mais nous ne pouvons pas les laisser allumés en permanence à cause des bruits de fond. Parfois, le professeur doit redemander aux élèves de rallumer leur micro pour poursuivre la discussion, ce qui peut entraver la fluidité de la conversation.

3.4 Préparation pour future visite au musée

Comme évoqué au chapitre 1, l'intégration de l'art facilite le réinvestissement dans des activités telles que l'exploration de musées en langue française. L'École de la fonction publique du Canada (EFPC) prévoit, pour chaque 60 heures de cours, 3 heures d'exploration hors classe, dont une sortie facultative au musée en français. Cette approche rejoint celle de Borgé & Muller qui voient l'expérience esthétique en classe de français comme une invitation « d'ordre perceptuel, corporel, émotionnel, langagier et culturel » (2020, p. 94), pouvant se prolonger dans un musée.

Conclusion du chapitre

Grâce à cette présentation succincte de notre terrain d'étude et de notre public, nous avons pu mettre en lumière les particularités de ce dernier, notamment les fonctionnaires canadiens influencés par la politique linguistique, la technologie, et leurs motivations. Nous avons également analysé les avantages et les contraintes liés à l'intégration de l'art et des émotions dans les classes de français pour adultes. Enfin, nous avons décrit le logiciel et le site de travail collaboratif utilisés pour faciliter notre approche sensible dans l'enseignement du français, offrant ainsi un cadre propice à notre étude.

Dans la section 1.3 du chapitre précédent, nous avons émis l'hypothèse que, pour qu'une classe de français abordant l'art ait du sens, il est essentiel de prendre en compte les mécanismes intrinsèques de la réception de l'art en classe, que nous supposons être l'intericonicité et ses interactions avec l'émotion et l'expérience esthétique. Pour vérifier cette hypothèse, il est nécessaire de mettre en œuvre des méthodologies adaptées à notre démarche scientifique. Le cadre méthodologique envisagé sera ainsi expliqué dans le chapitre suivant.

Chapitre 4 Méthodologies et recueil des observables

Selon Catroux (2018, p. 13-14), le mémoire a pour objectif de produire un savoir, même modeste, sur un objet, en s'appuyant sur une démarche scientifique et un discours rigoureux. Il s'agit de construire une réflexion intellectuelle cohérente et pertinente, et de démontrer qu'elle peut être défendue de manière convaincante. La démarche scientifique de cette recherche s'appuie sur des données recueillies dans le cadre d'une étude expérimentale menée de janvier 2024 à juin 2024, qui s'est articulée autour de six étapes : la constitution de l'échantillon, l'administration de questionnaires directs et semi-directifs, la réalisation d'entretiens ciblés auprès de deux élèves, l'expérimentation du dispositif élaboré auprès des apprenants, le recueil des observables sur l'oral et la production écrite, ainsi que leur analyse quantitative et qualitative.

4.1 Échantillon

La constitution de l'échantillon s'est déroulée lors de la première étape de l'étude. Environ un mois après le début des cours et la définition du sujet de notre mémoire, nous avons administré deux questionnaires. Le premier a été adressé à quatre classes regroupant 12 adultes, fonctionnaires canadiens issus de divers ministères, dont les cours étaient intégralement dispensés en ligne. Le second questionnaire a été distribué aux 32 enseignants de français inscrits en Master 2 à l'Université Sorbonne Nouvelle, ainsi qu'aux enseignants exerçant dans des lycées à Hong Kong. Les questions ont été élaborées à l'aide de la plateforme *Mentimeter*.

L'échantillon des participants pour cette étude comprenait 10 hommes et 2 femmes, âgés de 25 à 65 ans. La plupart sont d'origine étrangère (Inde, Chine, monde arabe, Europe) et ont vécu au Canada depuis leur enfance, avec une expérience antérieure de cours de français souvent interrompue pendant une longue période. Ils ont repris leurs études de français en raison des encouragements à la bilinguïté au sein du gouvernement. La majorité des participants ont un niveau A1 selon le CECRL, tandis qu'une minorité se situe entre les niveaux A2, principalement en raison de leur aisance à l'oral. Cependant, ils présentent des lacunes significatives en écriture et en grammaire (y compris pour la conjugaison du présent, souvent considérée comme acquise au niveau A2), ce qui révèle un écart notable entre leurs compétences orales et écrites.

Le deuxième questionnaire destiné aux enseignants (n = 32) a également été complété sous forme de sondage, ce qui nous a permis de confirmer ou de réfuter notre hypothèse concernant la sous-exploitation de l'art et des émotions en classe de français. Presque tous les professeurs ont plus d'un an d'expérience, et leur public est principalement constitué d'adolescents. La plupart des cours se font en présentiel, et le niveau des apprenants se situe entre A1 et B1 (FLE/FLS).

Nous n'avons pas été en mesure d'identifier la composition exacte ni la nationalité des participants. Certains enseignent à Hong Kong, tandis que d'autres sont répartis dans différentes régions du monde. De plus, aucune donnée démographique précise concernant leur âge ou leur genre n'a pu être recueillie. Toutefois, il a été confirmé que tous les participants sont des professeurs de langue française, à l'exception d'une personne qui enseigne l'anglais.

4.2 *Questionnaires directs et semi-directifs*

Les deux questionnaires, administrés aux apprenants et aux enseignants via Mentimeter, une plateforme spécialisée dans les sondages interactifs et le travail collaboratif, sont accessibles aux adresses suivantes : <https://shorturl.at/EgzXS> et <https://shorturl.at/b7ABL> (Annexes 52 et 53). Le sondage destiné aux apprenants a été réalisé en classe afin de garantir que les réponses provenaient exclusivement des participants. Bien que la problématique exacte de notre recherche ne leur ait pas été dévoilée, les apprenants ont été informés de la finalité de l'étude, ainsi que du nombre de questions et de leur contenu, lesquels leur ont été présentés en amont du sondage. Concernant les enseignants, la problématique de l'étude leur a été exposée au début du questionnaire, accompagnée d'indications sur la durée, le nombre de questions, ainsi que le public cible.

Toutes les personnes répondent de manière anonyme. Pourtant, certains apprenants sont contents de partager leurs réponses et éprouvent une volonté d'annoncer leurs choix afin de contribuer à la recherche du professeur en précisant quelle réponse ils ont choisie. Dans ce cas, nous notons leurs réponses dans notre cahier d'observation pour une évaluation qualitative, si un approfondissement de ces réponses s'avère nécessaire.

Les questions destinées aux apprenants comportent 18 questions à choix multiple (QCM) centrées sur leurs connaissances en art, leur aisance à exprimer des émotions en français, et leur perception de l'apprentissage du français à travers les émotions. Deux

questions ouvertes leur sont également posées pour décrire une peinture et pour exprimer leur vision de la culture.

Les questions destinées aux enseignants comportent 14 questions à choix multiple (QCM) concernant leur pratique et leur perception de l'utilisation de l'art et des émotions en classe, ainsi que leur représentation du lien entre l'art et les émotions. Deux questions ouvertes portent également sur les défis et les suggestions concernant l'intégration de l'art et des émotions dans leurs classes.

Les résultats des questions sont automatiquement calculés en pourcentage par Mentimeter et présentés en classe sous forme de diagrammes en barres pour faciliter l'analyse transversale. Les élèves peuvent ainsi comparer leurs réponses avec celles de la classe.

4.3 *Entretiens*

Afin de garantir la rigueur de l'analyse, le recours à une triangulation méthodologique permet d'examiner un sujet sous tous ses angles, en dévoilant toute sa profondeur et sa complexité (Catroux, 2018, p. 100). Diverses approches ont été intégrées à notre démarche pour approfondir la compréhension du phénomène étudié. Deux élèves, ayant démontré une aisance relative en français, ont été sélectionnés pour traiter des questions plus complexes, celles qui ne sont pas directement abordées dans les questionnaires, telles que leur parcours d'apprentissage du français, ou pour clarifier des éléments contradictoires, ambigus ou incomplets. Ils ont également été sollicités pour partager leur conception de la culture ainsi que leur point de vue sur l'apport de l'art et des émotions dans le processus d'apprentissage. Cette démarche s'inscrit dans une approche qualitative, permettant une analyse approfondie et nuancée.

4.4 *Déroulement*

Lors de la troisième étape, celle de l'expérimentation, le dispositif didactique conçu pour l'analyse visuelle et l'expression verbale des émotions en lien avec les œuvres sélectionnées, dans le cadre de l'intericonicité, a été déployé auprès du groupe expérimental. Cependant, pour le groupe qui achevait son cursus en janvier, ces outils et ce dispositif n'ont pas été fournis. De même, pour les deux autres sous-groupes composant le GE, aucun outil n'a été mis à disposition au début du cours, afin de permettre une étude synchronique et

diachronique de leurs productions écrites et orales en français avant et après la prise en compte des outils mentionnés.

Lors de l'expérimentation, qui a duré quatre mois, nous avons divisé le processus en trois phases, chacune avec un objectif précis. La durée de chaque phase, ainsi que les actions spécifiques menées par le professeur pour faciliter la réception des peintures, sont présentées dans le tableau suivant.

Phase	Période	Actions du professeur
Phase 1	De janvier 2023 à février 2024	Sans fournir aux élèves les outils nécessaires pour analyser les œuvres d'art ni les échantillons langagiers permettant d'exprimer les émotions
Phase 2	De mars à avril 2024	La préparation pour la prise en compte active de l'intericonicité, des émotions et de l'expérience esthétique. (Les détails relatifs à ces préparations seront exposés dans le chapitre 5)
Phase 3	D'avril à mai 2024	Fournir aux élèves les outils d'analyse et les échantillons langagiers pour l'expression des émotions. Mener des activités avec une prise en compte active de l'intericonicité, des émotions et de l'expérience esthétique
Fin de cours	En juin 2024	Réalisation d'un sondage à la fin du projet et analyse des productions écrites, complétées par l'observation participante des productions orales devant les œuvres en classe.

Figure 6 Les trois phases de l'expérimentation

Nous fournissons ci-dessous une description succincte de chaque phase. Les détails relatifs à la phase 2 seront abordés en profondeur au chapitre 5, car cette phase est étroitement liée aux théories avancées utilisées pour vérifier notre hypothèse concernant l'importance de la prise en compte active du trio en tant qu'étayage du professeur.

La Phase 1 correspond à une période de contrôle visant à déterminer l'existence du phénomène d'intericonicité sans intervention active.

La Phase 2 correspond à une vérification des dispositifs déployés pour s'assurer qu'ils ont été correctement mis en place.

La Phase 3 correspond à l'évaluation des effets observés après la prise en compte du trio, afin d'analyser leur impact sur la production écrite et orale face à l'art en classe.

Ainsi, avril 2024 est considéré comme **la période charnière** qui marque la transition entre la non-prise en compte active et la prise en compte active du trio. Cette période permet de réaliser une comparaison synchronique et diachronique des productions des élèves.

Les critères de la sélection des œuvres

Selon Borgé et Muller (2020, p. 136-137), il est préférable de choisir des œuvres énigmatiques qui favorisent la créativité et suscitent l'imaginaire des apprenants. Il est également important de sélectionner des œuvres ayant un lien avec les apprenants. En accord avec cette observation des chercheuses, nous avons mis en place un processus de sélection des œuvres.

La sélection des peintures a été classifiée en six catégories (voir Annexe 59), selon les critères suivants : 1/ Conservées dans un musée en France ; 2/ Artiste français ; 3/ Icône culturelle de la France / Impressionnisme ; 4/ Contexte lié au travail ; 5/ La météo (thème abordé dans le syllabus de l'Évaluation Langue Seconde) ; 6/ Œuvres abordant les émotions.

L'Annexe 56 présente un tableau récapitulatif des peintures exposées avant et après la période charnière d'avril, organisé selon l'ordre chronologique des présentations en classe. Ce tableau permet de retracer les dates relatives d'exposition des œuvres et d'analyser l'influence de l'intericonicité entre les différentes peintures.

Selon Pauzet, il est important d'enrichir la « bibliothèque de références visuelles » (2005, p. 137) afin de favoriser le processus d'intericonicité et d'établir une « chaîne intericonique » (Arrivé, 2015, paragr. 15). Pour ce faire, nous avons sélectionné une vaste gamme d'œuvres allant de la Renaissance à l'art contemporain (voir Annexe 59, colonne Période). Au total, 19 œuvres ont été présentées de manière structurée en classe. Notre analyse se basera sur les productions orales et écrites des apprenants concernant ces œuvres sélectionnées

4.5 Recueil des Observables

4.5.1 Observation participante des productions orales

L'observation participante implique de mener des observations en participant directement aux situations authentiques où elles se manifestent, dans des contextes spontanés, en dehors de toute situation explicite et formelle d'enquête (Blanchet & Chardenet, 2011, p. 73). Il est en effet difficile de mener une observation de manière *in vitro*

lorsque nous participons aux échanges devant les œuvres en tant qu'animateur. Toutefois, nous nous efforçons de ne pas interrompre ou modifier les interprétations des apprenants, en nous positionnant comme un membre parmi d'autres qui écoute, afin de préserver une certaine objectivité. L'objectif est de préserver l'objectivité en laissant la majorité de la parole aux apprenants pendant leurs interventions. Cependant, nous prenons également en compte leurs émotions, leur réception intericonique et leur expérience esthétique une fois qu'ils ont terminé de parler.

Au total, 22 transcriptions ont été produites pour analyser les interactions en classe devant les œuvres en classe sur une période de quatre mois. De plus, trois transcriptions concernent des entretiens spécifiques. Afin de garantir la confidentialité des participants, leurs noms ont été remplacés par des pseudonymes conformes aux caractéristiques culturelles de leur origine.

Certains extraits d'enregistrements, pertinents pour notre étude, ont été analysés selon une approche ethnographique, prenant en compte les expressions non verbales. Les conventions de transcription utilisées sont détaillées en Annexe 58.

4.5.2 Recueil des données de production écrite

Nous analyserons l'évolution des compétences en savoir linguistique, savoir-être et savoir-faire dans les productions écrites au début et à la fin du cours, en adoptant une approche synchronique et diachronique. Cette analyse permettra d'évaluer les effets de la prise en compte active de l'intericonicité, des émotions et de l'expérience esthétique sur les productions écrites et orales.

Six exercices écrits ont été administrés. Parmi ceux-ci, quatre (E1, E2, E3 et E4) sont évalués à l'aide d'une grille d'analyse, tandis que deux (E5 et E6) sont utilisés pour examiner individuellement la présence des phénomènes d'intericonicité et d'intertextualité.

	Date	Activités et objectifs	Annexes
E1	Le 3 avril	Décrivez l'œuvre de Géricault. <i>Radeau de la Méduse</i> , 1819, Louvre	34
E2	Le 6 avril	Décrivez l'œuvre de Géricault. <i>Radeau de la Méduse</i> , 1819, Louvre	34
E3	Le 8 avril	Envoyez une carte postale pour raconter votre voyage en général (à comparer avec E4)	35
E4	Le 3 juin	Envoyez une carte postale pour raconter votre visite au musée (à comparer avec E3)	27 et 35

E5	Le 8 mai	Illustrer la manifestation de l'intertextualité : Écrivez un texte en vous inspirant d'un autre texte sur Magritte	57
E6	Le 4 juin	Identifier la présence de la mémoire collective et privée et de l'intericonicité : Écrivez sur une image présentée en classe dont vous vous souvenez le plus	28

Figure 7 Exercices écrits administrés

4.6 *Présentation de la méthodologie d'analyse*

4.6.1 La grille de codage (analyse quantitative)

Ce travail s'inspire des travaux de plusieurs chercheurs (Borgé, 2018; Byram et al., 1997; Cavalla & Crozier, 2005) concernant le savoir linguistique, le savoir-être et le savoir-faire. Nous avons écarté le savoir-apprendre, jugé non pertinent pour notre étude actuelle sur l'effet plutôt que sur la cause de l'apprentissage. Nous avons créé une grille visant à retracer les traces des différentes compétences avant et après la prise en compte du trio dans les productions écrites (Annexe 31).

Savoir linguistique (lié aux émotions)	Savoir-être	Savoir-faire
A	C	D
Noms, verbes, adjectifs, adverbes : Les expressions figées : Les collocations : Les constructions syntaxiques :		
Savoir linguistique (lié à la peinture)		
B		
Analyse technique : Expression :		

Figure 8 La grille développée pour identifier les traces des compétences dans les textes

Savoir linguistique lié aux émotions (Colonne A)

Nous nous inspirons de la fiche récapitulative du lexique proposée par Cavalla & Crozier (2005, p. 11) pour notre grille, dans la colonne des savoirs linguistiques liés aux émotions. Cavalla propose une fiche récapitulative du lexique des émotions, permettant l'auto-évaluation des élèves et la compréhension des enseignants. Cette fiche classe les compétences en sept catégories : « noms, verbes, adjectifs, adverbes », « expressions figées », « collocations » et « constructions syntaxiques ». Nous avons exclu « la définition de

l'émotion » et « les synonymes » en raison du niveau élémentaire des apprenants, ainsi que les « interjections », jugées moins pertinentes pour notre étude sur la production écrite.

Savoir-être lié à l'art (Colonne B)

Nous examinons les traces de l'utilisation de la technique d'analyse visuelle par les apprenants, en nous appuyant sur la méthode panofskyenne (plan, couleur, texture, support) ainsi que sur d'autres expressions linguistiques liées à la réception de l'art. Cette analyse vise à identifier les stratégies par lesquelles les apprenants expriment leur expérience esthétique à travers ces savoirs linguistiques liés à l'art.

Savoir-être (Colonne C)

Pour recueillir des données sur la compétence socio-culturelle, nous nous basons sur deux publications gouvernementales : l'une de l'Université du Québec (Gauvin & Laforge, 2006) et l'autre du gouvernement du Manitoba (Éducation Manitoba, 2016). Ces publications identifient plusieurs aspects des savoir-être, notamment : « empathie personnelle et sociale », « respect », « confiance en soi », « authenticité », « conscience de soi », « créativité », « ouverture d'esprit et flexibilité », « appropriation de la compétence professionnelle », « volonté de connaître l'autre », et « connaissance et distanciation par rapport à sa propre culture ». Étant donné que l'EFPC propose une visite au musée en français dans le cadre du programme et vise à sensibiliser les élèves aux émotions (les leurs et celles d'autrui) ainsi qu'à la peinture en classe, il est crucial de mettre en évidence l'empathie démontrée par les élèves dans leurs productions envers l'art et les artistes.

Savoir-faire (Colonne D)

Le développement des 40 compétences requises pour atteindre les niveaux A et B de l'évaluation en langue française de l'EPPC est détaillé dans le guide de l'examen (Commission de la fonction publique du Canada, 2017) (Commission de la fonction publique du Canada, 2017) (Annexe 60). Ce guide recense les compétences à acquérir à la fin de 240 heures de cours (nos cours se situant dans les premières 60 heures du programme). Nous cherchons à établir des liens entre les compétences pragmatiques développées lors de la réception des peintures et leur pertinence dans le développement de certaines compétences.

Compiler les données pour une analyse transversale

Afin de comparer l'évolution des savoirs après quatre mois de prise en compte active de l'intericonicité, des émotions et de l'expérience esthétique, nous répertorierons les

fréquences des savoirs en utilisant quatre couleurs, une pour chaque savoir (Annexe 32), dans les textes écrits et les intégrerons dans les espaces correspondants de la grille. Nous inclurons également le nombre d'apprenants participants afin d'obtenir un aperçu des proportions entre les savoirs et le nombre de participants, ce qui nous permettra d'éviter tout biais d'interprétation des données.

4.6.2 Analyse qualitative

Après avoir identifié des tendances de progression, de stabilité ou de diminution dans la répartition des savoirs repérés, nous procéderons à une analyse qualitative des productions orales réalisées autour de la même période que les productions écrites. Cette analyse nous permettra non seulement d'expliquer les tendances et les variations observées dans les productions écrites et d'en comprendre les causes sous-jacentes, mais aussi de découvrir d'autres traces de savoir non révélées dans les productions écrites.

La triangulation de méthodologies garantira la rigueur et la fiabilité de nos résultats, offrant ainsi une vue d'ensemble plus complète des phénomènes observés, avant et après la prise en compte active de l'intericonicité, de l'expérience esthétique et des émotions.

Conclusion du chapitre

Ce chapitre a présenté les méthodologies de recueil et d'analyse des données de notre étude. L'objectif est d'identifier les savoirs linguistiques, les savoir-être et les savoir-faire des apprenants à travers l'intericonicité, les émotions et l'expérience esthétique. Les approches quantitatives et qualitatives, telles que l'élaboration d'une grille et l'analyse ethnographique des interactions, nous permettent une démarche scientifique structurée. La triangulation assurera la rigueur et la fiabilité des résultats, en intégrant les productions écrites et orales pour offrir une vision complète des phénomènes observés avant et après la prise en compte de ces trois dimensions, que nous démontrerons dans le chapitre suivant.

Chapitre 5 Analyse et interprétation des résultats

5.1 Analyse des questionnaires

Nous allons maintenant analyser les réponses recueillies à partir des deux questionnaires administrés en février 2024, au début du semestre (Annexe 27 & 28, accessibles également sur <https://shorturl.at/EgzXS> et <https://shorturl.at/b7ABL>). L'un de ces questionnaires a été distribué à un échantillon de 32 enseignants de français. Il est important de souligner que la majorité des répondants (n = 26; 81 %) dispose d'au moins une année d'expérience dans l'enseignement du français, et que presque tous (n = 31; 97 %) enseignent dans un contexte de FLS/FLE, ce qui est en adéquation avec les objectifs de notre recherche. L'autre questionnaire a été destiné à 12 élèves de notre étude de terrain, tous fonctionnaires au Canada. Les questionnaires ont été élaborés sur la plateforme *Mentimeter*.

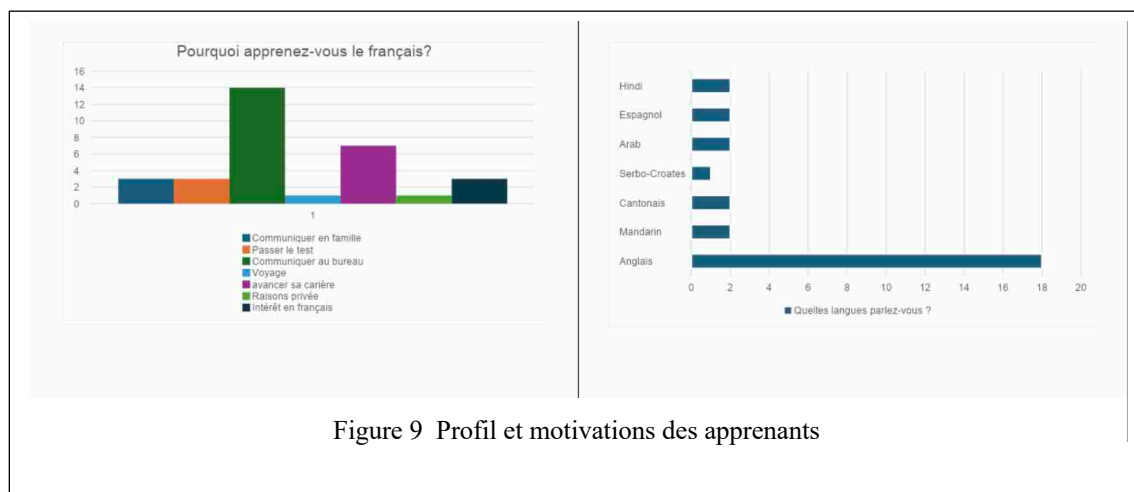
À travers ces questionnaires, nous tenterons, dans un premier temps, de répondre à la problématique posée en introduction de ce mémoire : « Quelles sont les raisons de la sous-utilisation des émotions et des œuvres d'art dans l'enseignement des langues ? » Nous chercherons également à identifier les écarts existant entre les représentations des apprenants et celles des élèves, tout en vérifiant notre hypothèse selon laquelle les apprenants éprouvent une certaine réticence à exprimer leurs émotions en français. Dans un second temps, nous nous efforcerons de déterminer si ces élèves possèdent des connaissances approfondies en matière d'art, ce qui pourrait remettre en question la validité de notre recherche.

5.1.1 Profil, attentes et représentations des apprenants

Concernant le profil des apprenants, la majorité sont des femmes (n = 10; 84 %), tandis que seuls deux hommes composent le groupe. La classe se distingue par une hétéroglossie marquée, alternant entre le français et l'anglais. En outre, le cadre est résolument multiculturel, reflétant une diversité linguistique significative, incluant l'arabe, le mandarin, le cantonais, l'espagnol, l'hindi et le serbo-croate. Ce contexte constitue un terrain propice à l'échange interculturel et à une éventuelle décentralisation, comme nous l'avons discuté au point 2.4.7.4, soulignant que les apprenants ont ainsi l'occasion d'accomplir un travail de « décentration » (Borgé & Muller, 2020, p. 77) et de « préparer la relation interculturelle » (Aden, 2009, p. 176).

Quant aux attentes du cours la communication en milieu professionnel et l'avancement de carrière représentent les deux principales motivations pour suivre ce cours.

Cela révèle un besoin marqué de développer des compétences communicatives. La compétence communicative (CC) se définit comme la capacité à utiliser une langue étrangère de manière appropriée sur les plans linguistique, sociolinguistique et pragmatique, dans des contextes sociaux et culturels spécifiques (Conseil de l'Europe, 2018, p. 136).



Leur faible connaissance des courants artistiques se manifeste notamment par leur incapacité à associer certaines œuvres à leurs mouvements respectifs. Par exemple, ils ne parviennent pas à relier *Le Radeau de la Méduse* au romantisme, et beaucoup d'entre eux pensent à tort que l'art expressionniste est représenté au musée du Louvre, bien qu'aucune de ces collections n'y soit présente.

Il est révélateur que la grande majorité des apprenants soient intéressés par l'apprentissage de l'observation des peintures en classe (n = 9, 90 %), tandis que seulement la moitié d'entre eux (n = 6, 50 %) montrent un intérêt pour l'étude de l'histoire de l'art. Toutefois, ils expriment le désir de pouvoir un jour expliquer un tableau en français, ce qui soulève deux questions : d'une part, l'approche interdisciplinaire de l'histoire de l'art pourrait-elle les motiver en classe de français ? D'autre part, cet apparent désintérêt pour l'histoire de l'art reflète-t-il leur connaissance limitée, empêchant ainsi une pleine compréhension de l'idée selon laquelle les savoirs esthétiques et historiques peuvent « maximiser le plaisir esthétique » (Schaeffer, cité dans Borgé & Muller, 2020, p. 45), discuté au point 2.3.4.

Concernant l'expression des émotions, la grande majorité des apprenants avoue ne pas se sentir à l'aise d'exprimer leurs émotions en français (n = 7 ; 63,6 %). Ce résultat valide

quantitativement notre hypothèse selon laquelle les apprenants ne sont pas habitués à l'expression verbale des émotions en classe, en français. Ce constat est également en corrélation avec les résultats de Cavalla (2015), qui souligne qu'« il peut être gênant de décrire ses propres émotions en classe » (p. 126), comme discuté à la section 1.4.3.

Cependant, une majorité significative des apprenants (n = 9 ; 75 %) reconnaît que l'expression des émotions est constructive pour leur vie professionnelle, tandis que l'ensemble des participants (n = 11 ; 100 %) estime que la compréhension des émotions est bénéfique tant sur le plan professionnel que personnel. Ces résultats peuvent également être comparés à un autre constat : tous les apprenants pensent qu'il existe un lien entre l'art et les émotions, et pour la majorité, ce lien est fort, voire très fort (n = 9 ; 70 %). De plus, presque tous les apprenants (n = 11 ; 92 %) considèrent que les images les aident à apprendre le vocabulaire lié aux émotions.

Ces résultats présentent une double importance. D'une part, ils révèlent une forte motivation des apprenants à apprendre l'expression des émotions en langue française, tant pour leurs bénéfices dans la vie personnelle que professionnelle. D'autre part, la relation perçue par les apprenants entre l'art, l'image et l'expression des émotions ouvre la possibilité d'envisager les œuvres d'art en tant que « cadre émotionnel », discuté au point 2.4.4.3.

En définitive, cette situation met en évidence leur connaissance limitée de l'histoire de l'art et constitue une opportunité précieuse pour évaluer l'effet de l'intericonicité chez des apprenants non influencés par une approche critique intellectuelle. Leur intérêt pour l'intégration de l'art et des émotions en classe de français est notable, bien que l'intérêt pour l'histoire de l'art, plus spécifique, ne soit pas particulièrement marqué. Nous procéderons ensuite à une comparaison des résultats auprès des professeurs.

5.1.2 Le rôle et l'importance des œuvres d'art et des émotions : points de vue des professeurs

Bien que notre recherche ne se soit pas initialement concentrée sur les pratiques des professeurs, nous avons jugé utile de recueillir leurs opinions sur l'intégration de l'art en classe. Confronter les idées des apprenants avec celles des enseignants pourrait révéler des décalages et des hésitations freinant cette intégration. Identifier ces idées reçues pourrait également améliorer les pratiques pédagogiques. Même à une échelle limitée, notre objectif de comprendre les perspectives des enseignants constitue un bon point de départ pour une future étude visant à renforcer l'intégration de l'art en classe de français.

Les réponses des professeurs (n = 32) concernant l'importance de l'art et des émotions en classe révèlent certaines tendances. Une minorité d'entre eux utilise régulièrement des peintures ou des œuvres d'art pour l'enseignement du français (n = 5 ; 16 %), tandis que plus d'un tiers (n = 11 ; 34 %) n'ont jamais intégré l'art dans leur pratique pédagogique. Ce recours limité à l'art en classe reflète un cycle vicieux où l'insuffisance de recherche entraîne un manque de pratique, comme le soulignent les observations de Borgé & Muller (2020) : « la problématique de la réception des œuvres d'arts plastiques en didactique des langues rencontre un écho encore modeste » (p. 2).

Face à cette utilisation rare de l'art en classe, nous avons recensé les réponses des professeurs concernant les causes possibles de cette sous-exploitation. Le manque de connaissances ou de compétences figure parmi les raisons les plus souvent citées, comme en témoignent des commentaires tels que :

« Les enseignants ne savent peut-être pas comment aborder le document car cela induit de rentrer dans une analyse » ;

« Une connaissance parfois trop parcellaire du corps enseignant actuel quant aux œuvres d'art » et « Non suffisamment outillé pour mettre en place une pédagogie intégrée ». (Annexe 30)

Ces hésitations quant aux compétences font écho à l'observation de Michelin-Pauzet (2001, cité dans Borgé & Muller, 2020, p. 26), selon laquelle « la peinture est perçue comme le vecteur d'une "culture cultivée" pouvant dissuader des enseignants peu familiers avec certaines connaissances artistiques" ».

Certains professeurs soulignent que les intérêts et la motivation des apprenants les poussent à hésiter à utiliser l'art comme support pédagogique. Nous observons des remarques telles que :

« Je trouve que l'art (peinture) est un sujet qui n'intéresse pas toujours la majorité de la classe » ; « Très peu d'étudiants s'intéressent aux peintures lorsqu'elles sont simplement projetées » ; et « Les lycéens ne s'intéressent pas à l'histoire de l'art et participeraient peu. » (Annexe 53)

Ce désintérêt perçu par les enseignants corrobore les observations de Chauvigné (cité dans Borgé & Muller, 2020, p. 45), selon lesquelles les apprenants perçoivent les peintures comme « vieilles, ternes, ennuyeuses », comme nous l'avons discuté au point 1.2.

Pour d'autres, la sous-exploitation de l'art résulte des contraintes institutionnelles, du manque de ressources et des préoccupations liées aux droits d'auteur. Ces constats rejoignent ceux de Blanchet (2011, p. 71), qui souligne que « l'interdisciplinarité est exigeante et sa mise en œuvre est difficile », comme discuté au point 1.1.1. :

« Autorisations d'utilisation des images, défis matériels (impressions, projecteur, etc.) » et « le manque d'investissement culturel et artistique des universités ou académies » (Annexe 53).

Quant à la sous-mobilisation du lexique des émotions en classe, certains se concentrent sur le jugement et la confiance parmi les camarades, ou sur le niveau de vocabulaire. Selon Perrenoud (cité dans Muller, 2014, p. 64), l'enseignement est défini comme « un métier relationnel » (chapitre 2). Cette gestion de la relation conduit certains professeurs à se mettre à la place des élèves en considérant « les regards » des autres par rapport à leurs émotions. Ce concept peut amener le professeur à éviter d'aborder davantage les émotions, pourtant importantes pour les études en neurosciences (Yang, 2016 ; Piolat et Bannour, 2008), comme discuté au point 2.4.4.1.

« Ce n'est pas donné à tout le monde - il faut un niveau intermédiaire pour pouvoir parler de ses émotions - démarche subtile. » ; « Le regard de jugement qu'ont les apprenants entre eux lorsqu'ils expriment leurs émotions et leur créativité. » ; et « Les manuels ne sollicitent pas régulièrement les apprenant·e·s sur leur état émotionnel vis-à-vis d'un document ou d'une unité pédagogique. » (Annexe 53)

5.1.3 Écarts entre les apprenants et les enseignants

Bien que les enseignants constatent un manque d'intérêt pour l'art en classe chez les enfants et les adolescents, il apparaît qu'à l'âge adulte, les apprenants montrent un intérêt confirmé pour l'intégration de l'art dans l'apprentissage du français. Les raisons de cette divergence peuvent être multiples, mais il semble que la difficulté d'introduire l'art en classe soit généralement perçue par les enseignants, ce qui pourrait freiner leur décision d'intégrer davantage d'art dans leurs cours.

Nous avons également constaté que les concepts de l'art et de l'histoire de l'art ne sont souvent pas bien compris par les répondants, qu'ils soient enseignants ou élèves. Cette confusion peut amener les enseignants à confondre l'histoire de l'art avec l'œuvre d'art elle-même. C'est pourquoi nous pensons que l'approche de l'art en classe, en tant que discipline

interdisciplinaire, pourrait être envisagée d'abord sous un angle sensible, à travers l'intericonicité, plutôt que de se focaliser immédiatement sur l'aspect intellectuel de l'histoire de l'art. Cette approche, tout en intégrant des éléments de l'histoire de l'art, pourrait susciter un plus grand intérêt chez les apprenants en classe de français.

Ces résultats valident notre hypothèse concernant la sous-exploitation générale de l'art et des émotions en classe, tout en préparant le terrain pour la conception d'outils pédagogiques tels que l'intericonicité dans notre mémoire.

Toutefois, certaines nuances soulevées dans les questionnaires méritent d'être examinées de plus près. Pour approfondir ces aspects, notamment ceux liés à l'importance de la culture ainsi qu'à l'apport de l'art et des émotions dans la vie professionnelle et personnelle des adultes, nous avons mené trois entretiens. Ces entrevues pourraient fournir des justifications solides pour intégrer davantage d'art et d'émotions dans l'enseignement du français.

5.2 *Entretiens*

5.2.1 Apprenant 1

Maria (pseudonyme), d'origine chinoise et philippine, nous présente la raison de ses réserves à exprimer ses émotions. En effet, elle n'a pas mis l'accent sur le côté linguistique mais sur des aspects culturels, probablement parce qu'elle est l'une des meilleures de la classe en expression orale. Pourtant, elle attribue cette réserve à la volonté de ne pas « gêner » les autres par l'expression de ses émotions en classe, en raison de sa culture (lignes 692-701).

Enseignant : J'ai remarqué que tu as répondu « non » à cette question. Peux-tu m'expliquer pourquoi tu penses que tu n'es pas à l'aise pour exprimer tes émotions en français ? ↑

Maria : ++ En fait, j'ai du mal à exprimer mes émotions même en anglais. Parfois, je trouve qu'il est difficile de dire à quelqu'un si je me sens triste. Je suis peur que cela rend les autres personnes malheureuses aussi (rires). + De plus, je ne maîtrise pas assez de mots en français ni en anglais pour exprimer mes émotions. Dans ma culture nous n'exprimons pas les émotions aisément.

Grâce au témoignage, nous pouvons constater que parfois les apprenants sont également culturellement « gênés » (Cavalla, 2005, p. 126) à exprimer leurs émotions. Pourtant, Maria est optimiste à l'idée de faire face à cette expérience esthétique à venir, qu'elle perçoit comme un « défi » (ligne 703), synonyme du terme « conquête » utilisé par Caune (cité dans Borgé & Muller, 2020, p. 94). L'expérience esthétique en classe de français, lorsqu'elle aborde l'art, est perçue comme une invitation « d'ordre perceptuel, corporel, émotionnel, langagier et culturel » (Borgé & Muller, 2020, p. 94). Pour Maria, ce défi nécessite des efforts intellectuels et émotionnels (lignes 700-703) :

Maria : Mais en fait ↑, je trouve que si nous parlons des émotions et de l'art en classe, c'est innovatif et un défi (rires). Je n'ai pas fait ça avant.

L'emploi du mot « innovatif [*sic*] (innovant) » par Maria pour qualifier notre démarche dans le cadre de l'apprentissage du français pour les fonctionnaires souligne la nécessité évoquée par la Charte de l'éducation artistique et culturelle, qui promeut une « démarche innovante » dans son article 10 (Ministère de l'Éducation Nationale, 2017).

En ce qui concerne le terme de « culture », Maria semble ne pas savoir comment catégoriser la peinture au sein de celle-ci, pensant que la culture se limite à des éléments tels que la nourriture ou les costumes (ligne 716-719) :

Enseignant : qu'est-ce que « la culture » pour vous ? ↑

Maria : ++ je pense d'avoir mal compris le mot « culture ». ↑ Je pense que la culture signifie les différentes cultures des pays. Par exemple, la culture est la nourriture, ++ le costume ? ↑

D'après Maria, la culture savante ne semble pas être incluse dans la culture en général. Cela corrobore le constat de Porcher (1994, p. 10), selon lequel « les frontières entre culture savante, culture populaire et culture médiatique tendent à devenir floues », contribuant ainsi à la marginalisation de l'art savant en tant que « coefficient social déclinant » (Baudelot et Establet, cités dans Porcher, 1994, p. 10), comme discuté au point 1.1.4.1.

5.2.2 Apprenant 2

Contrairement à cela, une autre apprenante, Jessica (pseudonyme), a répondu positivement au questionnaire concernant son ouverture à exprimer ses émotions en français,

bien qu'elle manque de vocabulaire. D'origine canadienne, Jessica avoue qu'elle doit chercher les mots pour exprimer ses émotions, mais estime que l'apprentissage des émotions en cours va l'aider. Elle a été bilingue durant sa jeunesse, mais a perdu de la fluidité dans sa langue à l'âge adulte. Elle pense qu'apprendre les expressions liées aux émotions permet une ouverture culturelle et que « la compréhension de l'art sera plus riche avec des émotions plus riches ». Elle accueille favorablement l'intégration conjointe de l'art et des émotions en classe car, selon elle, « tu peux trouver des sentiments ou des mots plus spécifiques pour exprimer comment tu te sens devant ce que tu vois » (lignes 629-632).

L'énoncé « je cherche encore les mots » (ligne 636) illustre bien le besoin de Jessica en « échantillons langagiers » (Borgé & Muller, 2020, p. 224), ce que Segui appelle le « dictionnaire interne du lexique » chez l'apprenant, que nous avons évoqué dans la partie 2.4.4.4. Ce dictionnaire interne est crucial pour l'apprenant en raison du « lien arbitraire entre la forme du mot et sa signification » (Lecocq & Segui, 1989, p. 71). Cette observation de Jessica nous incite à réfléchir à des stratégies pour répondre à ce besoin en échantillons langagiers.

De plus, Jessica évoque l'apport des émotions et souligne leur importance tant dans la vie professionnelle que personnelle. Il est d'ailleurs intéressant de noter que lorsque nous discutons de l'importance des émotions, Jessica met davantage l'accent sur la compréhension des situations et des émotions des autres plutôt que sur ses propres émotions. Pour elle, cette capacité à comprendre les émotions des autres lui permet de communiquer « effectively » (efficacement) (ligne 588), ce qui reflète une préoccupation pour l'empathie, c'est-à-dire la capacité à comprendre les autres et à se mettre à leur place.

À travers ces entretiens, nous avons pu approfondir notre compréhension des représentations autour d'une démarche innovante visant à aborder l'art pour les adultes. Nous avons également mieux saisi l'influence de la culture de chaque individu sur l'expression des émotions, en particulier en ce qui concerne le besoin d'échantillons langagiers. De plus, Jessica relie le savoir-être lié à l'empathie à l'apprentissage du français, des émotions et de l'art, ce qui constitue l'une des hypothèses à vérifier dans le cadre de notre mémoire : à savoir, que la prise en compte des émotions ressenties et de l'intericonicité face aux tableaux permet de développer certains savoir-faire et savoir-être, hypothèse que nous allons tester lors de notre expérimentation suivante.

5.3 *Analyse des productions orales et écrites*

Le premier objectif de l'expérimentation est de vérifier la présence du phénomène de l'intericonicité chez les apprenants. Tout au long du chapitre 2, nous avons initié quelques classifications de l'intericonicité : intericonicité intentionnelle et non intentionnelle, intericonicité verticale et horizontale, intericonicité savante et intericonicité créative, ainsi que d'autres formes d'intericonicité, comme l'intericonicité autoréférentielle. Nous avons également abordé quelques concepts clés tels que l'intericonicité interculturelle et l'intericonicité sans avoir vu l'œuvre.

Sous le concept d'intericonicité, nous avons abordé des notions telles que l'« iconicité », l'« iconologie », la « bibliothèque mentale », ainsi que l'expérience de « l'entrée de l'ailleurs en classe ». Nous avons également exploré l'expérience esthétique de Barthes concernant « le punctum et le studium ».

Dans les parties suivantes, nous structurons notre analyse en trois phases. Chaque phase est divisée par mois et illustrée par des exemples de transcriptions et de productions écrites. À partir de ces documents, nous allons identifier la présence du phénomène d'intericonicité, ainsi qu'évaluer l'expression des émotions et la présence de l'expérience esthétique chez les apprenants en classe. Le but de ces phases est triple : détecter la présence du phénomène d'intericonicité, déployer des stratégies pour la prise en compte de ce trio, et évaluer l'impact de cette prise en compte. Nous commencerons par la phase 1.

5.3.1 **Phase 1: Détection et analyse du phénomène d'intericonicité**

Durant cette phase 1 (de janvier à février, 2024), il s'agit de laisser aux apprenants une expression libre, sans étayage. Notre question est simplement de leur demander de dire ce qu'ils veulent, sans imposer de lexique émotionnel ni d'outils d'analyse. Nous analyserons leur production lors des commentaires des œuvres ainsi que certaines productions écrites.

Il convient de noter qu'à cette étape, l'enseignant n'a fourni aucune explication esthétique ou historique pour orienter les apprenants. L'objectif dans cette classe de français est exclusivement communicatif. En effet, on observe une forte **instrumentalisation** des œuvres d'art, celles-ci étant utilisées comme « prétexte pour réinvestir du lexique ou des points de grammaire » (Borgé et Muller, 2020, p. 12).

Les questions posées par l'enseignant sont les suivantes : « Quelle peinture choisissez-vous pour décorer la cantine, sachant que vous faites partie d'un comité de sélection chargé d'évaluer les peintures qui décoreront la cantine du ministère ? » Ainsi, l'approche est centrée sur une sorte de **démarche consumériste** et communicative face à l'art, comme dans les manuels (section 1.1.4.4). Bien que ces documents soient authentiques, les questions ne traitent pas l'art en tant que tel, mais comme une simple image à choisir selon le goût des apprenants, ancrée dans un contexte de fonctionnaires canadiens pour des objectifs purement communicatifs via la simulation de rôles.

Une sorte d'approche socio-constructive peut être révélée ici, car il s'agit des premières classes, et parler en groupe permet aux apprenants de se familiariser avec les plaisirs visuels offerts par l'art. Mais aucune émotion n'est abordée par le professeur. Nous prenons quelques extraits pour identifier la présence de l'intericonicité chez les apprenants.

5.3.1.1 Manifestation du phénomène d'intericonicité en classe

Les tableaux introduits en classe avant le mois d'avril, c'est-à-dire avant la prise en compte du trio, sont les suivants :

Edgar Degas. Le Bureau de coton à La Nouvelle-Orléans. Pablo Picasso. Le Déjeuner sur l'herbe d'après Manet (1960). Paul Cézanne. Le Déjeuner sur l'herbe (1876). Claude Monet. Le Déjeuner sur l'herbe (en détail) (1865). Louis Vivin. Le Déjeuner sur l'herbe (1925). Creatobil. Le Déjeuner sur l'herbe (2017). Claude Monet. Le Déjeuner sur l'herbe (1865). Vincent Van Gogh. La Chambre à coucher (1888). Pierre-Auguste Renoir. Le Déjeuner au bord de la rivière (Les Canotiers) (1879).

Intericonicité en tant que processus de création des artistes

Dans la classe du 29 janvier (Annexe 29, p. 36, transcription 3), nous avons étudié six tableaux, tous reliés au thème du Déjeuner (Annexe 39). Du point de vue des peintres, il s'agit dans les six cas d'une **intericonicité intentionnelle**, selon la définition de Borgé & Muller (2020, p. 149) : « l'intericonicité est voulue par le producteur d'images, qui souhaite délibérément faire écho à d'autres images et puise ainsi dans la mémoire collective ou la culture visuelle. » À partir de Manet, qui a imité des tableaux plus anciens tels que ceux de Titien, une « chaîne intericonique » est établie entre ces six œuvres, selon le terme d'Arrivé (2015, paragr. 15). Certaines œuvres relèvent de la parodie (par exemple, Creatobil utilise

des minifigurines en plastique), tandis que d'autres « rendent hommage » à Manet (par exemple, Picasso), selon la classification de Morin (2015) (section 2.4.2).

L'intericonicité verticale, selon la définition d'Arrivé, est très présente dans ces tableaux, car chacun d'eux crée un réseau à partir du tableau de Manet, ce qu'Arrivé appelle « la génétique de l'image », et chacun opère « en interne » (Arrivé, 2021, paragr. 22). Ancrée dans une perspective anthropologique, cette intericonicité « interne » découle de l'idée de l'artiste de retourner à la source pour puiser des inspirations et créer une nouvelle image. En revanche, **l'intericonicité horizontale** ne peut pas être perçue de manière explicite dans ces tableaux, car chaque œuvre provient de courants artistiques très divers. En raison de la « circulation des images dans l'espace public » (Arrivé, 2015, paragr. 4), les artistes ont réalisé leurs œuvres grâce au « résultat de déplacements graphiques non-linéaires à travers le temps et l'espace » (section 2.4.3.1).

L'intericonicité en tant que processus de réception par les apprenants

Dans les transcriptions 3 et 4 (Annexe 29, p. 36-38), chaque apprenant contribue à cette activité basée sur l'approche communicative en choisissant un tableau pour décorer la cantine. Nous observons comment, sans intervention du professeur, les apprenants utilisent les images qu'ils ont vues auparavant pour les relier à l'image présentée, comme le soulignent Borgé et Muller (2002, p. 149) : « Les images renvoient à d'autres images. »

Par exemple, Sofia puise dans sa « bibliothèque mentale » (Lumbroso, 2022, p. 11) pour relier l'image qu'elle a vue, comme celle d'une carte postale, à la peinture de Louis Vivin :

Cette peinture m'a fait penser à Ottawa. La rivière ressemble au canal du
Parlement. Je m'y promenais très souvent. (rires)

Adrien : Mais pourquoi la fille est-elle nue ? ↑ Je ne sais pas, c'est un peu
bizarre. Cela ne me paraît pas convenir à l'ambiance de la cantine.

De même, Adrien essaie de trouver une « piqure » (Barthes, 1980, p. 47-49), discutée au point 2.4.6.2, dans la peinture de Monet, en s'interrogeant sur le nu dans la peinture qui le dérange. Il s'agit du « punctum » qui dérange le « studium » dans l'espace pictural. Cette expérience esthétique barthésienne nous conduit à examiner si certains apprenants entrent en relation avec une peinture de manière inconsciente, sous l'influence perpétuelle de l'intericonicité, car « l'horizon d'attente » (Beaudry & Noël-Gaudreault, cités dans Borgé &

Muller, 2020, p. 118) est bouleversé. Ils s'attendent à une peinture plus adaptée au contexte de Manet, où une femme nue ne serait pas présentée de cette manière normalement. Cette expérience esthétique est énigmatique ; ainsi, Adrien a dit : « Je ne sais pas, c'est un peu bizarre. » Pourtant, comme Blanchot (1955) le souligne dans *L'Espace littéraire*, « L'art est "le monde renversé" ». Cependant, puisque notre expérimentation de ce mois-ci est axée sur l'expression libre sans étayage, nous perdons l'opportunité de discuter de cet aspect intéressant de l'art, en l'absence d'une prise en compte active de cet aspect anthropologique et du lien entre les œuvres.

Pourtant, par curiosité, Sofia interroge en disant qu'elle partage le même avis qu'Adrien, montrant ainsi une forme d'empathie pour comprendre l'opinion des autres. L'enseignant ne peut pas résister à l'envie de poursuivre (ce qui montre la difficulté d'être à la fois observateur participant et enseignant), en posant la question suivante : « Pourquoi c'est bizarre ? ↑ », une question visant à clarifier le propos de Sofia. L'apprenant répond : « Comment dire +++ c'est effrayant. C'est obscur. »

Nous voyons ici comment l'intericonicité (les images présentes et les images vues auparavant), l'expérience esthétique (le *punctum* trouvé par l'apprenant) et les émotions s'entremêlent comme des qualités intrinsèques dans une classe de français, même lorsque l'intervention de l'apprenant est minimale. De plus, lorsque le professeur ne peut résister à la tentation de pousser l'interrogation un peu plus loin en prenant légèrement en compte l'émotion pour vérifier ce que signifie « bizarre », les apprenants expriment leurs émotions à travers le « cadre émotionnel » (Cavalla, 2015, p. 123) en évoquant l'ambiance : « C'est effrayant. C'est obscur. »

L'observation permet de tirer deux constats. Premièrement, l'expérience esthétique, l'intericonicité et les émotions fonctionnent de manière intrinsèque, car le professeur n'est pas intervenu activement dans l'interprétation des apprenants. Deuxièmement, la description de l'ambiance aide les élèves à exprimer leurs émotions, soit en raison du manque d'échantillons langagiers, soit en raison de la réticence liée à l'égo et au caractère gênant de l'expression directe des émotions en classe.

Nous observons d'autres cas du phénomène intericonique :

5.3.1.2 *Émergence de l'expérience esthétique en classe*

Dans la classe du 20 février, presque un mois après le visionnage des peintures liées au thème du déjeuner dans les six tableaux, nous présentons cette fois-ci seulement un tableau, celui de Pierre-Auguste Renoir, *Le Déjeuner au bord de la rivière (Les Canotiers)*, 1879. Cette peinture, inscrite dans la vie bourgeoise à l'époque de l'impressionnisme, fait partie des icônes françaises pertinentes à démontrer dans une classe de français. Nous continuons à observer comment les apprenants utilisent la peinture comme prétexte pour réinvestir du lexique (Transcription 7, Annexe 29, p. 41), par exemple : « rivière », « bateau », « fleurs », « pain », ce qui est une pratique de réinvestissement du lexique, souvent présente dans certains manuels, comme nous l'avons discuté au chapitre 1.

Pourtant, nous avons remarqué un cas d'intericonicité non intentionnelle de la part de l'artiste, mais initiée par le récepteur : « les récepteurs mettent en relation le document visuel qu'ils observent avec d'autres images, sans que le photographe, le peintre ou le publicitaire ait nécessairement souhaité y faire écho » (Borgé & Muller, 2020, p. 149) :

Enseignant : Tu as des idées, Jessica ? ↑

Jessica : On voit les trois personnes, on mange au restaurant ou au café, près de la rivière. En bas, il y a une personne qui fait du canotage. Il y a un musée à l'extérieur ? Je ne sais pas.

Enseignant : Et sur la table, que vois-tu ?

Jessica : Il y a des fleurs, du pain. La femme porte une robe bleue. C'est bien, cette fois-ci, elle porte quelque chose (rires).

Cet extrait montre que Jessica a puisé dans sa mémoire iconique, véritable « bibliothèque de références visuelles » (Pauzet, 2005, p. 137), en mobilisant l'image qu'elle a vue lors de la dernière séance, à savoir la femme nue dans l'œuvre de Manet, pour déclencher une parole d'ordre humoristique et la relier à l'image présente.

L'expérience esthétique à travers l'intericonicité s'inscrit dans la créativité de Jessica et relève d'une forme d'intericonicité créative non savante, car aucune explication historique n'a été puisée dans l'histoire de l'art, mais plutôt dans le pur plaisir esthétique. Cette expérience esthétique, empreinte de créativité, a influencé les autres camarades et a fait rire les participants, ce qui témoigne d'une circulation d'émotions de joie.

Nous pouvons tirer deux constats de ces observations. D'une part, la « chaîne intericonique » selon Arrivé (2015, paragr. 15), a été établie par Jessica entre la peinture de Manet et celle de Degas, ce qui l'a préparée à enrichir ses commentaires des œuvres en classe

en français, grâce à sa « bibliothèque mental » (Lumbroso, 2020, p. 11). D'autre part, l'intericonicité créative provoque une expérience esthétique d'abord purement visuelle, puis exprimée par les mots en français, avant de devenir une expérience esthétique partagée dans une classe de français, notamment à travers le rire en classe, créant ainsi une ambiance conviviale. Comme discuté au point 2.4.6.1, Borgé et Muller (2020, p.93) mettent en lumière l'idée que la conception du monde se révèle à travers l'expérience esthétique. Pour ces chercheurs, le mot expérience « renvoie davantage aux interactions avec le monde » et dans une classe de langue abordant l'art, l'expérience dépasse le simple acte de contemplation solitaire d'une peinture pour devenir une « expérience esthétique relationnelle ».

Nous procéderons à une troisième analyse des commentaires des œuvres dans la phase 1 avant l'analyse des productions écrites.

Selon Gouaich (2016, p. 168), « l'image reflète, quoique d'une façon déformée, le monde référentiel du regardant ; les personnages rappellent la réalité. Le lecteur reconnaît son propre vécu. » Dans l'observation participante de la classe du **13 février** (Transcription 1, Annexe 29, p. 34), nous avons vu un témoignage qui illustre parfaitement cette hypothèse de Gouaich concernant la résonance du soi avec la peinture. L'apprenant Adrien, en voyant le tableau de Degas, *Le Bureau de coton à La Nouvelle-Orléans* (1873), a répondu à une question fictive posée par l'enseignant. Sans étayage ni échantillon langagier, l'apprenant s'appuie sur l'imaginaire. Les supports visuels deviennent un moyen de faire émerger la fiction : face à une image, les apprenants « échappent [...] à l'environnement de la classe pour imaginer des situations en relation avec ce qui est représenté sur les documents » (Muller, 2020, p. 124).

Adrien imagine la personne au premier plan, assise d'une manière mélancolique ou attentive (ce qui constitue le punctum pour Adrien, selon le terme de Barthes), et élabore toute une histoire fictive pendant presque 3 minutes (lignes 1-22).

L'expérience racontée est étroitement liée au vécu d'Adrien. En fait, tout au long de la classe, tout le monde sait qu'Adrien est un grand lecteur qui lit beaucoup, en particulier des romans policiers. Il dit que l'homme assis au centre pense à sa famille aux États-Unis, et même : « Il veut arrêter sa carrière et redevenir écrivain. Donc, il a décidé de changer de vie et de déménager aux États-Unis », ce qui nous conduit à penser que l'homme qu'il décrit pourrait être une projection de son propre rêve. Sans conclusion définitive, nous pouvons déduire que l'amour d'Adrien pour les livres s'est incarné dans le personnage qu'il a vu. Des

émotions sont probablement présentes en raison de l'expression du personnage : « il est nerveux », « il est triste ». Adrien relie même les images dans sa tête à la scène d'un naufrage où l'homme serait décédé en bateau lors d'une visite au Triangle des Bermudes, montrant ainsi que le « bagage culturel » ou « bagage socioculturel » peut influencer l'interprétation intericonique entre la peinture en face de lui et l'image du Triangle des Bermudes dans son esprit. Byram définit ce bagage comme un ensemble de « connaissances et d'expériences » (1997, p. 67), pouvant ainsi orienter l'interprétation d'Adrien.

Nous pouvons déduire qu'Adrien est en train de vivre une expérience esthétique unique, marquée par une expression faciale d'après Ekman et Friesen (1971, cité dans Gobin et al., 2021, p. 25) (voir section 2.4.5), reflétant la concentration, le sérieux et l'« engagement », où son cœur s'exprime à travers la description du tableau. Comme l'affirme Trocmé-Fabre (cité dans Borgé & Muller, 2020, p. 77), « s'engager, c'est réduire la distance entre soi et ce qu'on apprend, c'est apprendre/enseigner avec ce que l'on est, avec tout son être ».

Cette expérience esthétique, déclenchée grâce à l'engagement d'Adrien, qui a décrit la peinture avec une interprétation personnelle pendant 3 minutes sans interruption, reflète peut-être le vécu de l'homme représenté, ou même celui d'Adrien lui-même. Bien que nous ne puissions en être certains, les émotions sont exprimées par des mots en français tels que « triste » et « nerveux ». L'intericonicité entre son âme et la peinture semble fonctionner en harmonie.

Nous pouvons tirer deux constats de cette transcription. Même sans étayage du professeur, l'expérience esthétique, les émotions et l'intericonicité sont des qualités intrinsèques de la peinture qui se transfèrent ensuite dans la classe. La prise de conscience de leur présence prépare les enseignants à mieux saisir ces opportunités pour entrer en relation avec l'apprenant. D'autre part, le bagage culturel de chacun peut influencer l'interprétation de l'intericonicité, qui continue à façonner « la chaîne intericonique » d'un apprenant. Comme le souligne Karpeles (2009, p. 26), un grand écrivain tel que Proust, dans son œuvre *À la recherche du temps perdu*, montre un « tableau continu ». Les images vues par Proust à travers l'intericonicité continuent de nourrir le tableau qu'il décrit dans son œuvre littéraire. Un jour, des apprenants tels qu'Adrien, qui est un bibliophile, pourraient s'inspirer de ces tableaux pour créer leur propre œuvre.

Ainsi, l'expérience esthétique peut aboutir à des émotions singulières, et l'intericonicité semble être un atout (un outil pédagogique) tant pour l'enseignant que pour

l'apprenant, mobilisée consciemment ou inconsciemment par le récepteur dans le cadre de leur discours sur les œuvres d'art en classe.

5.3.1.3 Utilisation du lexique des émotions

Nous concluons la phase 1 en procédant à l'analyse des productions écrites des apprenants à cette étape, afin de déterminer dans quelle mesure ils mobilisent le lexique des émotions dans leurs écrits, tant face à l'art que dans des situations potentiellement chargées d'émotions. Il est important de souligner que nous disposons de deux types d'écrits : le premier (E1) est un commentaire sur l'œuvre *Le Radeau de la Méduse* de Géricault, où les apprenants, sans recours à des aides visuelles ni à des échantillons langagiers spécifiques aux émotions, sont invités à répondre à la question suivante : « Pouvez-vous décrire ce tableau ? (Que voyez-vous ? Quelles sont vos émotions ? Exprimez vos préférences, etc.) » (Annexe 34, colonne de gauche, celle du 3 avril)

L'autre écrit (E3) consiste à envoyer une carte postale à un proche pour lui raconter votre voyage, ce qui est susceptible de pouvoir exprimer des émotions liées aux vacances. Nous avons utilisé notre grille de quatre couleurs pour détecter les occurrences d'expressions des émotions par les mots, avec les résultats quantitatifs suivants. Ces résultats seront à nouveau comparés à ceux de la phase 3, c'est-à-dire à la fin du cours, après la prise en compte active de l'intericonicité, de l'émotion et de l'expérience esthétique en juin 2024.

Avril, 2024			
Le nombre de scripteurs : 9			
Savoir linguistique (lié aux émotions)	Savoir-être	Savoir-faire	
14	6	9	
Noms, verbes, adjectifs, adverbes : Les expressions figées : Les collocations : Les constructions syntaxiques : Le subjonctif : Cadre émotionnel :			
Savoir (lié à la peinture)			15
Analyse technique : Expression :			

Avril, 2024			
Le nombre de scripteurs : 5			
Savoir linguistique (lié aux émotions)	Savoir-être	Savoir-faire	
6	6	5	
Noms, verbes, adjectifs, adverbes : Les expressions figées : Les collocations : Les constructions syntaxiques : Le subjonctif : Cadre émotionnel :			
Savoir (lié à la peinture)			2
Analyse technique : Expression :			

Tableau 1 Résultats d'analyse d'écrit (E1 & E3 en avril)

Dans cette phase 1, notre analyse se concentre exclusivement sur le « savoir lié à l'émotion », tandis que les dimensions du « savoir artistique », du « savoir-faire » et du « savoir-être » seront traitées de manière approfondie en parallèle avec les deux autres écrits

(E2 et E4) à la fin du semestre, dans le but de comprendre l'impact de la prise en compte active de ce trio. Nous nous attacherons ici à examiner comment les élèves expriment leurs émotions dans leurs productions écrites, tant en réponse à l'art qu'à travers des situations imaginaires potentiellement riches en émotions, telles que les vacances.

Conformément aux observations de Cavalla et Crozier (2005, p. 58), selon lesquelles « le lexique des émotions est souvent négligé dans les ouvrages de FLE », nous constatons que l'intégration du lexique des émotions, ainsi que du cadre émotionnel (tel que l'ambiance), par les apprenants dans E1, reste limitée : sur 9 exemples de productions écrites, nous ne relevons que 14 occurrences de termes émotionnels, incluant des répétitions telles que « triste » (5 fois), « sombre » et « inquiet », pour décrire le tableau de Géricault (Annexe 3).

Pour l'écrit pragmatique (E3), « raconter vos vacances à un ami », nous nous attendions à beaucoup d'émotions, car il s'agit d'un événement heureux. Pourtant, les 5 copies n'ont compté que 6 occurrences d'expressions émotionnelles. Et toutes ces émotions relèvent du domaine de l'« ambiance », en tant que « cadre émotionnel » comme le souligne Cavalla (2005, p. 70), avec des exemples tels que « les cafés sont chics », « un vieux musée », « il pleut tout le temps ». Ces expressions, qui évoquent l'atmosphère, ne font pas réellement partie du lexique des émotions, mais sont des termes qui impliquent indirectement des émotions.

Pour résumer la phase 1, deux aspects principaux émergent. D'une part, les apprenants semblent dépourvus d'« échantillons langagiers » (Borger et Muller, 2020, p. 224) ou d'un « dictionnaire interne du lexique » (Lecocq & Segui, 1989, p. 71) leur permettant de traduire les émotions ressenties en expressions verbales adéquates. D'autre part, ce déficit lexical, en corrélation avec des phénomènes culturels, comme l'a souligné Maria lors de l'entretien (section 4.3.1), pourrait compromettre l'expérience esthétique en classe, dans la mesure où les émotions ne peuvent être articulées de manière structurée par le langage face aux œuvres d'art. Par ailleurs, dans un contexte professionnel tel que celui des fonctionnaires, Brackett (2019, p. 6) souligne que la capacité à nommer avec précision les émotions renforce la conscience de soi et améliore la communication des ressentis, contribuant ainsi à réduire les malentendus dans les interactions sociales, comme abordé dans la section 2.4.4.4.

Ainsi, il est essentiel de prendre activement en compte cette dimension émotionnelle dans nos classes abordant l'art, afin de mieux répondre aux besoins des apprenants et de leur

apporter une valeur ajoutée significative lors de leur expérience esthétique. Il est donc nécessaire de mettre en place des activités et des outils pédagogiques spécifiques pour les accompagner efficacement. Cette prise en considération des émotions et de l'expérience esthétique constitue le point de départ de la phase 2 de notre projet.

5.3.2 Phase 2 : La prise en compte active du trio par l'enseignant

Après avoir exploré la présence du phénomène de l'intericonicité en classe et son lien avec l'expérience esthétique et les émotions, il est nécessaire d'analyser les dispositifs mis en place à partir d'avril, où commence la prise en compte active du trio. L'analyse de cette phase 2 poursuit deux objectifs.:

D'une part, cette phase nous permet de réévaluer nos hypothèses initiales présentées dans l'introduction : 1) la prise en compte des émotions et de l'intericonicité face aux tableaux développe certains savoir-faire et savoir-être ; 2) l'étayage du professeur peut encourager l'expression verbale des émotions ; 3) intégrer le trio favorise l'utilisation d'une syntaxe et d'une grammaire plus avancées.

D'autre part, selon Byram (2011, p. 253), « les recherches empiriques qui ont pour objet d'expliquer ou de comprendre la didactique contemporaine doivent "uniquement" identifier et opérationnaliser les variables d'une hypothèse ou les facteurs considérés comme importants par les participants impliqués dans l'enseignement/apprentissage. »

Ainsi, ces hypothèses, considérées comme importantes dans le cadre de notre mémoire, doivent être opérationnalisées. Pour ce faire, il est nécessaire de prouver que la classe que nous avons conçue est réellement dotée d'une « prise en compte active » du trio.

Sans cette étape d'analyse des activités, la validation des résultats dans la phase 3 serait remise en question, d'où l'importance de revisiter les théories et d'analyser les activités déployées en mars-avril, qui constituent la phase 2 de notre expérimentation.

5.3.2.1 Confirmation de la prise en compte active de l'intericonicité

Comme évoqué au point 2.4.6.1, Godard (2015, p. 40) affirme qu'une véritable expérience esthétique consiste à placer les apprenants au cœur de la collection d'un artiste dans une approche expérientielle, plutôt que de se limiter à une simple lecture d'extraits choisis. Ainsi, l'intericonicité peut être activement prise en compte si nous sélectionnons une collection d'œuvres d'un peintre pour immerger les apprenants dans le monde de

l'artiste, car l'artiste ne crée pas son œuvre de manière « ex nihilo » (Lumbroso, 2022, p. 7). Par exemple, Magritte s'inspire de ses propres œuvres, passant du *Fils de l'homme* à *La Trahison des images*, en passant par *L'Homme au chapeau melon*. La particularité de cette intégration en classe est double : d'une part, il existe une forte tendance à l'**intericonicité autoréférentielle** (section 2.4.3.5) que les apprenants peuvent percevoir, en observant comment un peintre s'inspire des images créées pour en créer de nouvelles. D'autre part, *Ceci n'est pas une pipe* sert, dans l'analyse de la phase 3, comme exercice final pour évaluer l'apport de l'intericonicité sur la production écrite des apprenants, après avoir été exposés à de nombreuses images pendant le cours.

Comme évoqué au point 2.4.31, selon Arrivé (2015, paragr. 3), « l'intericonicité, telle que nous la mettons en œuvre dans ce dossier, ne consiste pas à décrire des similarités morphologiques ». Ainsi, dans la phase 1, juxtaposer six tableaux autour de *Déjeuner sur l'herbe* et discuter lequel choisir pour la cantine ne relève pas véritablement de l'intericonicité. Pour atteindre une véritable intericonicité, selon Arrivé, « il faut envisager, dans une perspective anthropologique, ce que les images font et se font, en considérant les rencontres graphiques comme autant d'opérations symboliques ou sociales ». En d'autres termes, il s'agit de comprendre comment les images dialoguent dans une perspective de dialogisme et de polyphonie (Soubise, 2022, p. 1).

Ainsi, en mars, nous avons expliqué comment Manet a rompu avec la peinture académique du XIXe siècle lors du Salon des refusés, et avons comparé sa peinture avec *La Naissance de Vénus* de Cabanel, une œuvre académique. Cette connaissance permet de replacer l'œuvre dans son contexte et d'expliquer, d'une manière presque anthropologique ou génétique, comment Manet représente le nu et les enjeux de cette représentation, considérée comme rebelle à l'époque. Il est important de noter que cet angle d'étude dépasse une simple discussion formaliste en classe de français. Ainsi, une véritable intericonicité apporte une valeur ajoutée significative aux apprenants en classe.

Notre mémoire ne prétend pas avoir l'autorité de « modifier le statu quo » (Byram, 2011, p. 256) concernant l'importance de l'approche intellectuelle critique utilisée en classe. En effet, pour « maximiser le plaisir esthétique », selon Schaeffer (1987, p. 206), il est nécessaire d'acquérir une connaissance « esthétique-historique » afin de développer un « musée imaginaire personnel » (Chabanne, cité dans Borgé & Muller, 2020, p. 157). Cette maximisation du plaisir esthétique est réalisable grâce à une maîtrise des connaissances

esthétiques et historiques. Ainsi, la véritable prise en compte de l'intericonicité ne peut se faire sans l'étude de l'iconicité, laquelle, à son tour, nécessite l'iconologie et requiert l'approche classique de l'interprétation de l'art telle que proposée par Panofsky.

Dans ce contexte, nous avons quand même introduit la technique formaliste. Ainsi, dans notre classe de français, des outils spécifiques ont été proposés pour analyser un tableau selon l'approche de Panofsky (Annexe 8), afin d'aider les apprenants à comprendre que la technique formaliste n'est qu'un point d'appui pour accéder à l'art, et non une fin en soi. Le but est de structurer leur discours.

Cependant, en revenant à l'approche sensible, il est important de reconnaître que la prise en compte de l'intericonicité ne doit pas ignorer que tenter d'analyser constamment l'art peut parfois avoir un effet néfaste. L'approche sensible n'est pas contradictoire avec l'approche critique et intellectuelle, mais plutôt complémentaire. Comme évoqué au point 2.3.4, Aujaleu (2008, paragr. 47) propose « de ne pas tenter de saisir l'image, mais de se laisser plutôt saisir par elle, c'est-à-dire de se dessaisir de son savoir sur elle. ». Cette prise de conscience, selon laquelle nous ne pouvons pas tout comprendre, nous a conduits à sélectionner des peintures contemporaines dans la phase 3, telles que les monochromes bleus de Klein (Annexe 50) ou un autre tableau intéressant, celui de Yeo (Annexe 51), afin de discuter et d'observer comment les apprenants peuvent développer des savoir-faire, des savoir-être, et des connaissances à travers l'intericonicité.

La prise en compte de l'intericonicité consiste également à enrichir le « bagage culturel » des apprenants (Byram, 1997, p. 67), tout en respectant leur « déjà-vu » (2021, paragr. 46), qui constitue leur « chaîne intericonique » (Arrivé, 2015, paragr. 15). Ainsi, à la fin de notre cours, un exercice est proposé pour discuter d'une image déjà vue en classe, afin de confirmer que cette image artistique est bien intégrée dans leur bagage culturel et ancrée dans leur chaîne intericonique (Annexe 28). Le but est de renforcer l'intericonicité en consolidant la mémoire privée et collective des apprenants.

Si l'on considère que l'intericonicité et l'intertextualité sont étroitement liées, où une image en engendre une autre et un texte en génère un autre, la prise en compte de ce phénomène nous conduit à concevoir des activités consistant à imiter un texte à partir d'un simple texte sur Magritte pour écrire sur une autre personne célèbre. Cette intericonicité renforce la langue française tout en prouvant que l'intericonicité et l'intertextualité sont des

qualités intrinsèques dans une classe de français abordant l'art, et méritent une prise en compte active (annexe 30).

5.3.2.2 *Assurer la prise en compte active de l'expérience esthétique*

Comme Barthes a établi les concepts de *punctum* et de *studium*, nous essayons de guider les apprenants en classe à utiliser cette méthode en posant des questions telles que « Qu'est-ce qui te paraît bizarre ? » ou « Que vois-tu et qu'est-ce qui te choque dans ce tableau ? » pour identifier le *punctum* des élèves. Cela les aide à développer une appréciation du tableau selon une perspective barthésienne, enrichissant ainsi leur expérience esthétique. L'objectif est d'encourager les apprenants à identifier ce qui les dérange dans une peinture pour isoler le *punctum*. Par exemple, dans *Le Radeau de la Méduse*, le *punctum* pourrait être le bateau à l'horizon. La technique de Barthes contribue à maximiser le plaisir esthétique.

Riff (2001), dans *L'ours qui a vu l'homme qui a vu l'art* (section 2.4.3.7), affirme que même si un apprenant n'a pas vu une œuvre d'art, la médiation des autres peut lui offrir une expérience esthétique singulière en combinant des images. Selon Arrivé (2021, paragr. 42), cette intericonicité verticale peut également être perçue comme une source de « trilogie ». Cette troisième image mentale peut se former à partir des images vues, des images présentes, et de la médiation des autres pour créer une nouvelle image dans l'esprit. Ainsi, les élèves peuvent pratiquer le français en classe tout en étant en médiation (Conseil de l'Europe, 2018, p. 106), enrichissant ainsi l'expérience esthétique des autres et développant une expérience esthétique relationnelle, comme avancé par Borgé & Muller (2020, p. 103).

Bourdieu (1980) considère que le « capital culturel » est important pour les adultes. L'expérience esthétique de l'art transmet cette culture savante aux apprenants, qui porte des valeurs culturelles. Cependant, le mot "valeur" peut également faire référence au prix de l'art sur le marché de l'art. Ainsi, dans la phase 3, en mai, nous avons discuté en classe du prix des chefs-d'œuvre, qui dépasse souvent l'« horizon d'attente » des apprenants, notamment en ce qui concerne le prix des monochromes de Klein sur le marché de l'art. Cela pourrait servir de déclencheur de discussions pour renforcer l'expérience esthétique relationnelle en classe de français. Comme le soulignent Borgé et Muller (2020), « il revient à l'enseignant de langue de trouver des motifs de communication permettant de susciter l'expression des apprenants à l'oral comme à l'écrit » (p. 31).

5.3.2.3 *Vérier la réelle prise en compte des émotions*

Comme le soulignent Borgé et Muller (2020, p. 45), « les œuvres d'art doivent engager les apprenants et être en résonance avec leurs expériences ». Ainsi, l'entrée dans l'art (expérience esthétique) doit passer par les émotions, car nous avons démontré à la phase 1 qu'il existe un lien intrinsèque entre les deux. Les émotions ne passent pas nécessairement par les mots, mais par le corps. Comme nous l'avons vu, Immordino-Yang (2016, p. 38) souligne que « les idées émotionnelles, qu'elles soient conscientes ou non, peuvent créer un effet circulaire et altérer l'état du corps, par exemple en provoquant une tension des muscles squelettiques. » Cependant, comme discuté, notre contrainte d'espace en ligne ne nous permet pas d'observer le corps des apprenants de manière holistique. Ainsi, dans notre analyse de la prise en compte des émotions, nous incluons la comparaison intericonique des expressions du visage et des mains entre deux tableaux : *La Joconde* de Léonard de Vinci et *Le Fils de l'homme* de Magritte, afin de comparer les émotions des personnages (Annexe 15 et 16)

Pour exprimer les émotions de manière verbale, Brackett (2019, p. 6) souligne que nommer correctement les émotions renforce la conscience de soi et facilite la communication de nos ressentis, contribuant ainsi à réduire les malentendus dans les interactions sociales. Borger et Muller (2020, p. 224) soulignent qu'il n'y a pas suffisamment d'« input langagier » en classe, et Segui évoque le concept de « dictionnaire interne du lexique » (Lecocq & Segui, 1989, p. 71). Ainsi, au cours de mars, nous avons progressivement fourni de nombreux échantillons de lexique des émotions, inspirés par l'Université de Moncton (Université de Moncton, s. d.), afin que les élèves puissent les utiliser face aux peintures (<https://shorturl.at/IXxgi>). Ce dispositif a un double objectif : d'une part, répondre aux constats de Cavalla et Crozier (2005, p. 58), selon lesquels « le lexique des émotions est souvent négligé dans les ouvrages de FLE », et d'autre part, répondre à notre question sur la capacité de l'espace pictural à servir de « cadre émotionnel » avancé par Cavalla, permettant d'exprimer les émotions de manière verbale et scripturale, en français.

Et finalement, la ludification, comme dans les approches des manuels (point 1.1.4.8), dont la joie peut apporter des émotions en classe et renforcer l'expérience esthétique. Nous avons conçu une activité fortement intericonique, inspirée du tableau *Ceci n'est pas une pipe*. Nous avons demandé aux élèves de taper des mots en français en reliant le signifiant (une image) et en indiquant le lexique de l'objet présenté, tout en ajoutant la phrase « ceci n'est pas » au début. D'une part, cette activité rend l'apprentissage de la langue plus ludique

en détournant l'apprentissage de ce qui n'est pas, pour mieux comprendre ce qui est. D'autre part, pour notre expérimentation, ce jeu nous aide à confirmer la théorie de Peirce sur la notion de « signifiant et signifié », tout en confirmant la théorie de l'iconologie de Panofsky selon laquelle, pour les images telles que les œuvres d'art, une interprétation simple ne suffit pas. Par exemple, le monochrome bleu de Klein, à travers nos études sur l'intericonicité, peut avoir différentes interprétations, telles que « une fenêtre bleue », « le ciel bleu », tandis qu'une image de la Joconde n'est pas simplement celle d'une femme souriante pour les adultes, mais un véritable chef-d'œuvre, comme le montrent les réponses intéressantes des apprenants (Annexe 37, p. 80).

Ainsi, nous avons confirmé qu'il y a véritablement une prise en compte active du trio dans cette classe en étude. Cela justifie de poursuivre la dernière phase de l'expérimentation afin de déterminer les effets potentiellement bénéfiques de cette prise en compte active.

5.3.3 Phase 3 : Effets consécutifs à l'attention active portée au trio

En avril et en mai, nous avons continué à augmenter le nombre de peintures présentées en classe. Ces peintures présentées en classe sont répertoriées dans l'Annexe 56. Contrairement à la phase 2, notre analyse de la phase 3 commence par les écrits, suivie de l'oral. Cette approche a été choisie pour des raisons de clarté, car certains savoir-être et savoir-faire repérés dans les écrits se vérifient mieux lors de l'analyse de la production orale, renforçant ainsi notre propos.

5.3.3.1 Comparaison des écrits en avril et en juin

Nous avons de nouveau appliqué la grille à quatre couleurs pour repérer les traces de savoirs, savoir-faire et savoir-être dans les productions écrites de juin. La première production porte sur la description du tableau *Le Radeau de la Méduse* (E3) de Géricault, avec une consigne identique à celle d'avril (E1). La seconde production de juin (E4) consiste en une invitation adressée à un ami pour aller voir un tableau de Magritte, que nous avons comparée avec un écrit d'avril (E2) où les participants racontaient leur voyage. Les résultats quantitatifs sont présentés dans les annexes 32 et 33.

L'analyse de la production écrite sur le Radeau de Méduse de Géricault

Le nombre de participants est comparable (9 participants en avril et 11 participants en juin). Pourtant, les fréquences des traces de savoirs linguistiques et artistiques dans les

écrits ont doublé, impliquant ainsi une augmentation de l'emploi de ces lexiques au cours des 4 mois.

Au niveau du savoir-être et du savoir-faire, le nombre de traces de savoir-être a augmenté de 3, tandis que le savoir-faire lié aux compétences requises par l'EPFC a diminué. Cette diminution nous amène à effectuer une analyse qualitative des écrits afin de déterminer si elle reflète réellement une diminution des compétences.

Après une analyse attentive du contenu de leurs écrits, nous constatons que la diminution du nombre de fréquences de savoir-faire et de savoir-être ne peut pas être interprétée comme une baisse de ces compétences. La raison est double : d'une part, la longueur des textes est nettement plus grande et détaillée en juin qu'en avril ; d'autre part, les apprenants ont consacré plus de temps à développer des descriptions liées aux savoirs artistiques et linguistiques, notamment en relation avec l'émotionnel, ce qui explique le doublement des occurrences de ces savoirs linguistiques et la diminution des fréquences de savoir-faire.

De plus, même si les occurrences de savoir-être n'augmentent pas de manière évidente (seulement 3), le contenu est plus sophistiqué. Par exemple, l'empathie exprimée en français se manifeste par la capacité à ressentir la souffrance et les intentions des autres, comme en témoignent les phrases suivantes : « parce que les gens souffrent », « Ils cherchent de l'aide », « Ils essaient d'attirer l'attention d'un autre bateau pour qu'il les sauve [notre reformulation]. » Cette empathie n'était pas aussi évidente en avril.

De même, au niveau des émotions employées, le lexique est plus nuancé et riche : « je me sens excité et effrayé », « je me sens triste et affligée », ce qui montre l'avantage de leur fournir des échantillons langagiers.

Il existe des traces d'une sophistication syntaxique, notamment dans l'emploi du subjonctif : « Je me sens triste que les personnes soient en difficulté ». Parfois, cet usage est maladroit : par exemple, « Je me sens triste et affligée que je voie ce tableau ». On observe également des structures subordonnées complexes, comme « Ce qui me frappe, c'est toute la mort... ». Cette observation valide notre hypothèse selon laquelle, grâce à la prise en compte des émotions et à l'intégration de l'art, les apprenants utilisent des structures plus avancées. Elle valide également notre hypothèse selon laquelle, avec l'étayage du professeur, ils emploient plus facilement des expressions des émotions face à l'art.

L'« intelligence spatiale » (Gardner, 2006, p. 30, discutée à la section 2.3.3) est également remarquée par des traces influencées par l'analyse panofskyenne de l'espace pictural. Nous observons une structure plus claire pour analyser la peinture par rapport à celle d'avril : au niveau des couleurs : « Les couleurs sont chaudes et sombres », de la technique : « une huile de peinture (peinture à l'huile) [notre reformulation] », du genre : « une peinture mystique historique », et même l'emploi du mot « représente » témoigne d'une terminologie plus sophistiquée pour commenter les œuvres, au lieu d'utiliser « il y a ».

L'analyse de la production écrite sur le thème du voyage et de la visite muséale

Ce modèle d'augmentation des traces de savoir, savoir-faire et savoir-être, qu'il s'agisse d'une perspective qualitative ou quantitative, se manifeste de manière similaire dans les écrits pragmatiques, en comparant E3 et E4. Comme l'indique l'annexe 33, le nombre de participants à cet écrit est passé de 5 à 10, tandis que les fréquences des traces de savoir ont augmenté de façon exponentielle, avec des augmentations allant de 3 à 20 fois selon le type de savoir (Annexe 33). Pour appréhender ce phénomène, une analyse approfondie des textes a été réalisée.

Dans l'annexe 35, une évolution notable dans l'engagement avec l'art est observée lorsque l'on compare les contenus d'avril et de juin. En avril, la description du voyage s'inscrit dans une approche consumériste (section 1.1.4.4), illustrée par des formulations telles que « les cafés sont très chics » ou « je visite ce vieux musée. C'était une super expérience » (sans mention explicite du musée ni justification de cette expérience). En revanche, dans l'écrit E4 de juin, après quatre mois d'exposition à l'intericonicité, à la peinture, et à la prise en compte des émotions, l'évolution des savoir-être, tels que l'empathie, est manifeste dans leur production écrite dans les domaines suivants :

A/ Empathie envers l'artiste : « L'artiste porte son regard sur nature avec des yeux différents », « L'artiste crée une discussion sur ce qu'est l'art », « le film [*sic*] essaie de choquer le spectateur et de le pousser à réfléchir de manière critique » ;

B/ Rétablir la conception du monde : Nous avons recueilli cette réponse d'un apprenant : « *La Trahison des images* est une œuvre historique qui interpelle et remet en question la compréhension mondiale de l'art. »

C/ Renouveau des pensées : « Ce qui me surprend, c'est ce qui peut être considéré comme de l'art. »

D/ Décentration : « C'est intéressant, mais je ne pense pas que ce soit pour tout le monde. »

De plus, en complément des savoir-être, les savoirs linguistiques sont également raffinés, notamment par l'emploi du subjonctif, de l'impératif, et de structures syntaxiques complexes pour exprimer les émotions de manière ordonnée : « Ce qui m'étonne, c'est que ce soit très populaire ! », « Je souhaite que tu puisses me rendre visite. », « L'artiste veut que tu y réfléchisses. », « Venez me rendre visite ! »

Afin de consolider notre constat quant à la présence effective de ces savoir-être chez les apprenants après notre prise en compte active du trio, nous entreprendrons une analyse finale de leur production orale lors de l'analyse des œuvres d'art en classe de français.

5.3.3.2 *Analyse de l'oral*

Comme souligné dans le chapitre 2, Barbeau (2002, p. 61) insiste sur l'importance de la « relation d'apprentissage » entre l'élève et le savoir, considérant celle-ci comme une « responsabilité partagée entre l'élève et l'enseignant ». Depuis mars, nous avons orienté notre travail pour faciliter l'acquisition du savoir par les apprenants en français et en art, en intégrant activement l'intericonicité, l'expérience esthétique et les émotions, que nous considérons comme des outils pédagogiques essentiels pour entrer dans le monde de l'art en classe de français et que nous devons prendre en compte de manière active. Il est maintenant temps d'analyser la manière dont les apprenants ont assumé leurs « responsabilités » dans leurs commentaires des œuvres, afin d'évaluer les effets de cette approche et de vérifier notre dernière hypothèse : la prise en compte des émotions ressenties et de l'intericonicité face aux tableaux permet de développer certains savoir-faire et savoir-être.

Ressentir l'émotion à travers l'art

Comme le souligne J. Aden (2008, p. 11), « les langues et les langages artistiques ont en commun de nous relier à nous-mêmes, aux autres et au monde au moyen de nos sens : apprendre à s'exprimer et à communiquer dans une langue, c'est d'abord développer sa capacité à entendre, voir et sentir. ». Ce savoir-faire de ressentir n'est pas aisé à notre époque, où la saturation des images tend à neutraliser toute émotion, rendant les spectateurs indifférents même face aux plus grandes œuvres du monde. Dans la transcription 9 (Annexe 29, p. 43), Jessica exprime les émotions qu'elle ressent en disant : « tu peux sentir le soleil

toucher ta peau, l'air est très frais, comme l'odeur des fleurs sous les arbres » en réaction au tableau *Oliviers avec ciel jaune et soleil* de Van Gogh.

À l'inverse, Maria perçoit la froideur dans la peinture de Magritte, *Le Fils de l'homme*. Elle associe la figure de l'homme à l'arrière-plan gris et nuageux, ainsi qu'au costume qu'il porte, des éléments qui évoquent pour elle le climat de l'Irlande. Son mari étant irlandais, elle ressent la froideur de ce pays, tout comme celle de son mari, à travers cette œuvre. Comme le souligne Gouaich, « l'image reflète, quoique d'une manière déformée, le monde référentiel du spectateur ; les personnages rappellent la réalité. Le lecteur reconnaît son propre vécu » (2016, p. 168).

Lier le corps et l'esprit

Mais parfois, les apprenants, pour diverses raisons, ne peuvent pas exprimer toutes leurs émotions de manière fluide à travers la langue. Le corps devient alors un moyen privilégié pour exprimer ces émotions. Comme nous l'avons abordé au point 2.4.5, l'approche énative prend en compte l'observation des gestes, des expressions faciales, ainsi que l'interaction entre le corps et l'environnement dans une perspective holistique. Notre prise en compte des émotions inclut également l'analyse des gestes ponctuels, de manière ponctuelle en raison des contraintes, ainsi que des expressions faciales (Transcription 21) :

Enseignant : Que voyez-vous ? Jessica ?

Jennifer : Le bleu. Tout est bleu.

Enseignant : Comment te sens-tu après avoir vu ce tableau ?

Jennifer : Juste de la confusion. C'est de l'humour ? C'est une vraie œuvre d'art, probablement oui.

Enseignant : Maintenant, je vais vous montrer le prix de ce tableau vendu aux enchères.

Jennifer : (surprise, main couvrant la bouche) C'est absurde. Ces gens "have more money than brains" (ces gens ont plus d'argent que de cerveau [notre traduction]). (p. 60, lignes 540-549).

Certains apprenants ont développé la capacité de rechercher des indices émotionnels dans l'espace pictural afin de déceler les manifestations des émotions. Il a été observé que certains apprenants ont réussi à s'engager avec les personnages représentés dans l'espace pictural en analysant attentivement les postures et les expressions corporelles des figures.

Par exemple, dans la transcription 20 (Annexe 29, p. 59), Maria est confrontée à une intericonicité non intentionnelle entre Léonard de Vinci et Magritte (Annexe 22), initiée par

le professeur. Pour susciter des discussions parmi les élèves, nous avons interrogé les émotions des personnages dans l'espace pictural en posant la question suivante : entre l'homme et la Joconde, qui semble le plus nerveux ? L'apprenant, cependant, ne parvient pas à discerner l'émotion de l'homme, car son visage est caché. Il est important de noter que, selon Ekman (1971) et Immordino-Yang (2016, p. 38), les émotions se manifestent à la fois par le visage et par le corps, car l'émotion modifie le corps en provoquant une tension des muscles squelettiques, comme discuté au chapitre 2. Ainsi, pour Maria, les poings "très serrés" (ligne 533) sont comparés à la main posée de la Joconde, que Maria interprète comme un signe indiquant que l'homme est plus nerveux que la Joconde.

Cette discussion donne vie à l'œuvre d'art, la considérant comme dotée d'une âme et d'une substance, en contraste avec l'approche consumériste de certains manuels, où la peinture de Magritte est simplement placée à côté des frites (Annexe 7), avec une connotation de consommation pouvant influencer inconsciemment les apprenants sur le long terme, si l'on pousse la réflexion à l'extrême. Nous valorisons cet échange émotionnel avec Maria, qui crée un véritable espace de co-construction entre le savoir, le professeur, et l'apprenant dans le cadre du « triangle pédagogique » (Houssaye, 2014, p. 11), rendu possible grâce à l'expérience esthétique, aux émotions, et à l'intericonicité.

Décentration

Bien que les peintures de « facture classique » ou les œuvres modernes (Borgé & Muller, 2020, p. 16) offrent un espace de co-construction relativement rassurant, les œuvres d'art contemporaines peuvent susciter des inquiétudes. Les enseignants pourraient ainsi être plus réticents à les choisir en raison de la distance entre l'art contemporain et la capacité de réception des apprenants. Cependant, cette distance n'est pas nécessairement négative ; elle peut, au contraire, être constructive. Comme le souligne Abdallah-Preteuille (2010, p. 152), « La distance que le texte littéraire entretient avec le lecteur est certes une distance créatrice, mais c'est aussi une distance qui permet au lecteur de voir et de se voir en 'oblique', favorisant ainsi une objectivation de soi et du monde. » (Abdallah-Preteuille, 2010, p. 152)

À la fin du semestre, nous présentons le monochrome Bleu de Klein et le comparons au nouveau portrait de Charles III réalisé par Yeo (2024). Initialement, les apprenants manifestent une certaine perplexité face à ce portrait audacieux du roi, qui dépasse leur horizon d'attente. Cependant, grâce à des discussions approfondies et à l'exploration d'œuvres d'art audacieuses telles que le monochrome tout bleu de Klein, les apprenants

démontrent leur capacité à décentrer leurs idées reçues sur l'art et à déconstruire les préjugés relatifs à l'art contemporain. Cette décentration leur permet de surmonter leurs conceptions préconçues et d'apprécier davantage la créativité artistique.

Loretta : À mon avis, c'est de l'art parce que l'artiste utilise la couleur de manière in conventionnelle. Cela nous fait réfléchir à ce qui est de l'art et ce qui ne l'est pas.
Jessica : Le bleu me rend mal à l'aise, je suis un peu énervée, l'idée de la peinture est choquante, mais je suis inspirée par l'humour. Je pense que c'est léger. Je suis à la fois joyeuse, énervée, exaspérée et excitée. (Annexe 29, Transcription 21, lignes 563-569)

Rendre ailleurs présent

Selon Muller (2020, p. 124), les supports visuels sont des outils efficaces pour faire émerger la fiction : face à une image, les apprenants « échappent [...] à l'environnement de la classe pour imaginer des situations en relation avec ce qui est représenté sur les documents ». Dans la transcription 18 (Annexe 29, p. 55-57), l'enseignant tente d'expliquer le scandale du Salon des Refusés de Manet en 1863. Cette démarche permet aux apprenants de vivre une expérience immersive en les plongeant dans le contexte du Salon de l'époque, tout en présentant le tableau de Cabanel, alors très apprécié comme peinture académique. Avery, à travers cette expérience esthétique particulière, questionne le caractère étrange du nu féminin dans la peinture de Manet et navigue dans l'espace pictural en s'appuyant sur la curiosité suscitée par la femme nue (Annexe 29, transcription 18, p. 55, ligne 424). Il nous semble qu'Avery a identifié le « punctum » au sens de Barthes dans la peinture à travers son expérience esthétique.

De la même manière, Jessica s'imagine présente au Salon de 1863 et émet des discours intericoniques à la fois créatifs et savants. Il s'agit d'une expérience esthétique émergente, dont le plaisir est augmenté, voire maximisé, grâce à la connaissance historique du Salon que nous lui avons transmise. Cette expérience mobilise des connaissances « esthético-historiques » pour « maximiser le plaisir esthétique » (Schaeffer, 1987, p. 206).

Jessica : Si j'étais au Salon, je me [sentirais] bizarre aussi. Je ne sais pas, la peinture et la quatrième peinture sont encore bizarres, mais les autres *fit somehow*, les deux autres ne sont pas bizarres. Mais celle de Manet est à la fois bizarre et intéressante. Je ne sais pas pourquoi. (Transcription 18, p.57, lignes 472-476)

Empathie

Durant leur commentaire des œuvres à la phase 3, les étudiants ont fait preuve d'un travail de « décentration » (Muller, 2020, p. 27) et ont préparé « la relation interculturelle » (Aden, 2009, p. 176). Le Cadre définit l'intelligence émotionnelle, un aspect essentiel de la médiation, comme « l'esprit suffisamment ouvert pour se développer afin d'éprouver, dans une situation de communication, suffisamment d'empathie envers les points de vue et les états émotionnels des participants ». (Conseil de l'Europe, 2018, p. 109). J. Aden souligne qu'il existe une créativité spécifique à l'être humain, de nature artistique, qui « vise le dépassement de soi » (2009, p. 173). Maria et Jennifer parlent de l'importance de regarder une peinture pour ses bénéfices en termes d'ouverture à l'altérité.

Enseignant : Pourquoi est-il important d'apprendre à regarder un tableau ?
Maria : Parce qu'on peut comprendre pourquoi le peintre a peint ainsi. La peinture a des raisons. C'est une opportunité de se mettre à la place d'autres personnes.
Jessica : Oui, je forme une opinion quand je regarde un tableau. Les personnes discutent de leurs points de vue différents. J'aime apprendre les opinions, les raisons et les émotions des autres.
Maria : Oui, pour comparer nos pensées et pénétrer dans leurs pensées les plus fines. (Annexe 30, transcription 24, lignes 730-740)

Ce savoir-être — se mettre à la place des autres personnes, y compris des artistes, discuter des points de vue différents, comprendre leurs opinions et surtout pénétrer leurs pensées — est essentiel pour les citoyens du monde. Il prépare également ces fonctionnaires à leur future expérience au musée, comme le suggère l'École publique du Canada dans le cadre d'une sortie d'immersion en langue française (Annexe 1).

Valoriser l'œuvre d'art en classe en tant qu'œuvre d'art

L'image d'une œuvre d'art présentée en classe est « avant tout une œuvre d'art » (Borgé & Muller, 2020, p. 12) (voir 2.2.2). La valorisation de cet aspect incite les apprenants à réévaluer leur relation avec l'art en classe comme une approche transdisciplinaire et non comme un simple « auxiliaire didactique » (Martinez, 2021, p. 53).

L'art en classe s'inscrit dans le phénomène intericonique, suscitant une perception sensible durable qui permet à l'apprenant de s'en souvenir tout au long de sa vie, car il fait partie à la fois de la mémoire collective et de la mémoire individuelle.

Dans notre écrit final, nous invitons les apprenants à rédiger un texte sur l'image qui les a le plus marqués en classe (Annexe 28). Beaucoup choisissent Ceci n'est pas une pomme comme l'image la plus mémorable, car c'est l'œuvre que nous avons le plus discutée. D'autres préfèrent *Le Radeau de la Méduse* pour les **émotions** qu'il suscite. Un apprenant se souvient de *La Fontaine* de Duchamp, brièvement évoquée en cours, mais dont **l'expérience esthétique** unique s'est ancrée dans sa mémoire personnelle.

Le résultat de cet exercice confirme, d'une part, la présence du « musée imaginaire personnel » selon Chabanne (cité dans Borgé & Muller, 2020, p. 157) chez les apprenants, et d'autre part, démontre que l'intericonicité et l'expérience esthétique renforcent leur mémoire, tout en suscitant des émotions exprimées ensuite dans leurs productions écrites. Il nous semble que cette chaîne de réaction déclenchée par l'intericonicité mérite une recherche ultérieure plus approfondie.

Dans ce même exercice, l'expérience esthétique relationnelle est fortement présente : les apprenants partagent leurs textes à l'écran et co-construisent leur conception du monde en faisant des allers-retours entre mémoire collective et personnelle. Cela crée un espace propice à l'apprentissage du français par la valorisation de l'art. Nous constatons que l'intericonicité, l'expérience esthétique, et les émotions ont joué un rôle considérable dans ce processus. La discussion des œuvres, influencée par l'intericonicité et nourrie par la réflexivité, a permis de créer un « espace intersubjectif » facilitant l'« accès aux pensées des autres » (Chabanne & Bucheton, 2002, p. 3).

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, l'analyse des données issues des questionnaires et des entretiens a mis en évidence que l'expression des émotions en français, ainsi que l'intégration interdisciplinaire de l'art dans le contexte du FLE/FLS, représentent des défis substantiels pour les participants. Cependant, les résultats de notre étude suggèrent qu'une intégration active des émotions, de l'intericonicité et de l'expérience esthétique peut conduire à un raffinement des compétences techniques et relationnelles des apprenants.

À partir de l'analyse des productions écrites et des interactions orales en classe face à l'art, les résultats de notre étude montrent une corrélation quantitativement et qualitativement significative avec la création d'un environnement optimal pour l'apprentissage conjoint du français et de l'art.

D'une part, ce chapitre propose une analyse en mobilisant différentes méthodologies pour détecter la présence du phénomène d'intericonicité et évaluer la manière dont il est pris en compte en classe. L'objectif était de retracer les effets bénéfiques de cette prise en compte du trio, afin de mieux comprendre le fonctionnement de l'intericonicité dans le contexte éducatif du FLE/FLS.

D'autre part, les méthodologies employées dans cette étude soulèvent des questions cruciales concernant ses limites. Afin de renforcer la rigueur de notre recherche et de préparer le chantier pour une étude continue sur l'intericonicité, il est essentiel d'examiner ces limites de manière critique.

Résultats, limites et discussion

Résultat et vérification des hypothèses

Dans le cadre de notre mémoire, nous avons formulé plusieurs hypothèses. Nous sommes désormais en mesure de les vérifier, tout en mettant en lumière leur portée et leur signification.

Notre première hypothèse vise à confirmer que les apprenants ne sont pas à l'aise pour exprimer leurs émotions en français. Cette hypothèse est étroitement liée à notre idée initiale selon laquelle ce malaise découlerait principalement d'un manque de répertoire langagier. Le sondage mené auprès des apprenants et des enseignants, ainsi que l'analyse de leurs productions écrites et orales, nous a permis de confirmer cette hypothèse.

C'est en analysant les réponses ouvertes et les entretiens que nous avons pu mieux comprendre les nuances du problème. Nous avons ainsi découvert que l'incapacité à exprimer des émotions ne résulte pas uniquement de difficultés langagières, mais est également influencée par des facteurs culturels, psychologiques ou, dans certains cas, par l'absence même d'émotion ou d'indifférence. Cela nous amène à nous interroger sur la responsabilité de l'enseignant dans l'accompagnement de ce processus.

La confirmation de cette hypothèse nous conduit à envisager l'intégration d'échantillons langagiers liés aux émotions et à inclure le « cadre émotionnel » dans notre grille d'analyse (Cavalla, 2015, p. 123), afin de retracer les émotions subtilement suggérées ou dissimulées. Cela implique également de réévaluer l'exploration d'autres modes d'expression, tels que le langage corporel, les expressions faciales, et l'utilisation des émojis dans les boîtes de dialogue.

Cette prise en compte de l'émotion découle d'une hypothèse selon laquelle l'étayage des enseignants favorise l'utilisation du lexique et des expressions liées aux émotions dans les productions orales et écrites des apprenants face aux œuvres d'art. Sans des activités d'intericonicité, des outils d'analyse de l'expérience esthétique et des questions ciblant les émotions, les apprenants se limitent à décrire la peinture en identifiant des objets, sans mobiliser le vocabulaire émotionnel. Même avec un vocabulaire offert, sans prise en compte active des émotions par l'enseignant, la classe devient une simple description d'objets, loin de l'expérience esthétique attendue.

Nous avons découvert que la prise en compte des émotions est liée à l'intericonicité, en explorant la bibliothèque interne des apprenants et en associant l'expérience esthétique à des souvenirs, ce qui provoque des émotions de déjà-vu, telles que la joie ou la surprise. Le partage de ces expériences en classe coconstruit l'atmosphère, influençant les humeurs et la nostalgie, et contribuant ainsi à une expérience relationnelle. Le bouleversement de l'horizon d'attente (Beaudry & Noël-Gaudreault, cité dans Borgé & Muller, 2020, p. 118), provoqué par des œuvres ambiguës comme le nu dans *Le Déjeuner sur l'herbe* de Manet, l'énigmatique *Le Fils de l'Homme* de Magritte ou encore le *Bleu Monochrome* de Klein, suscite des émotions telles que la perplexité, la curiosité, voire le rejet des valeurs artistiques.

Cette chaîne de réactions nous permet d'entrevoir une réponse à la question centrale de notre mémoire : existe-t-il une corrélation significative entre l'intericonicité, les émotions et l'expérience esthétique ? Nous avons constaté des corrélations proportionnelles, bien que non nécessairement causales, entre l'intericonicité, l'expérience esthétique et les émotions.

Il semble qu'une prise en compte de l'un des éléments du trio (intericonicité, expérience esthétique, émotions) ait déjà un impact sur les autres. Ainsi, l'intégration de l'expérience esthétique, par le biais d'une approche barthésienne, notamment en identifiant le *punctum* dans une œuvre, peut susciter des émotions telles que la surprise ou l'humour, enrichissant ainsi l'expérience esthétique et générant un cercle vertueux. De la même manière, la prise en compte de l'intericonicité — c'est-à-dire la réactivation de ce qui a déjà été vu — peut engendrer une émotion de déjà-vu, influençant à la fois l'expérience esthétique visuelle et relationnelle, notamment à travers le partage collectif.

Cette interaction et interrelation entre les trois éléments mérite une recherche ultérieure afin de mieux comprendre les mécanismes de réception de l'art en classe de français.

Concernant notre hypothèse sur l'acquisition du savoir linguistique liée au trio, nous observons une augmentation significative des savoirs linguistiques liés aux émotions (le subjonctif, le lexique nuancé) et à l'art (l'analyse panofskyenne, l'intelligence spatiale dans l'espace pictural, le vocabulaire artistique) (Annexe 32 & 33, Tome 2, p. 69-70). Bien qu'une diminution ponctuelle des savoir-faire, notamment les 40 compétences requises pour réussir le test d'évaluation des fonctionnaires (Annexe 60, Tome 2, p. 108), ait été constatée dans les écrits, cette réduction de fréquence a été compensée par des structures de phrases plus sophistiquées et un vocabulaire plus avancé (Annexe 34 & 35, Tome 2, p. 71-74). Cependant,

il est difficile de déterminer si cette amélioration est directement liée au trio ou à d'autres facteurs, tels que l'investissement personnel et la pratique avec des collègues. L'hypothèse selon laquelle le trio favorise l'avancement grammatical reste partiellement validée et nécessiterait une réévaluation future.

En ce qui concerne l'effet du trio sur le développement de certains savoir-faire, Faulx et Danse (2015, p. 22) classifient ces effets en quatre catégories : didactiques, motivationnels, identitaires et socio-relationnels. Pour les catégories identitaires et socio-relationnelles, nous avons observé que la prise en compte du trio est corrélée à une augmentation notable de ces traces, tant dans les productions écrites. Ces savoir-être, liés à l'empathie, se manifestent par la volonté de comprendre le message du peintre, de valoriser l'art et d'adopter une approche moins consumériste. Ces traces d'empathie, opposées à l'approche consumériste (section 1.1.4.4 et annexe 7), préparent les apprenants à une véritable expérience muséale, prévue dans le cadre du programme d'apprentissage du français (Annexe 1, Tome 2, p. 4)

Cette empathie se reflète également dans les productions orales, où les apprenants montrent une volonté de comprendre les émotions dans l'espace pictural à travers l'observation du corps et du visage (Annexe 49, p. 93 et transcription 20, p. 59), ainsi qu'une nouvelle réflexion sur l'art et l'artiste (Transcription 21, p. 60). L'intericonicité enrichit leur bibliothèque interne et élargit leur horizon d'attente, offrant un renouvellement de l'expérience esthétique, un changement de perspective, et des émotions plus marquées grâce à la médiation en classe. Pour susciter des émotions, l'étayage du professeur est crucial tant dans la conception des activités, la sélection des œuvres, les questions posées devant les tableaux et l'offre des échantillons langagières. Le constat de ceci valide également notre deuxième hypothèse concernant l'importance de l'étayage.

Au cours de notre expérimentation, nous avons également découvert la complémentarité entre la prise en compte du trio et le paradigme énonctif, qui considère la relation entre l'environnement, le corps et l'esprit comme une entité à part entière. Par exemple, Jessica a ressenti la chaleur (Transcription 9, p. 43) et Maria la froideur (Transcription 19, p. 58), ou encore la nervosité en observant les mains de la Joconde et celles du Fils de l'homme de Magritte. Le corps féminin dans *Le Déjeuner sur l'herbe* de Manet a suscité une discussion sur son rejet par le Salon des Refusés en 1863, évoquant la prise en compte du corps dans l'espace pictural, reflétant ainsi l'interculturalisme entre le

XIXe siècle et le présent. En raison des contraintes spatio-temporelles, cet aspect énonctif ne peut être approfondi dans le cadre de ce mémoire. Cette même contrainte a également conduit à certaines limites, que nous abordons de manière critique, en prenant du recul.

Limites

Pour rappel, notre méthodologie se divise en trois phases distinctes. La première vise à confirmer la présence du phénomène d'intericonicité, la seconde à valider les dispositifs mis en place, et la troisième à comparer les productions écrites et orales pour observer les effets bénéfiques du trio.

En ce qui concerne l'échelle de notre échantillon, nous constatons que le public de cette étude, composé de 14 apprenants et de 32 enseignants, demeure restreint. Étant donné que l'étude se concentre spécifiquement sur les fonctionnaires canadiens, cette focalisation et la taille réduite de l'échantillon ne nous permettent ni de généraliser ni de transférer ces résultats à d'autres contextes (Blanchet & Chardenet, 2011, p. 66). Par exemple, bien que la prise en compte du trio semble bénéfique pour les adultes, son impact reste incertain pour les enfants.

Au niveau de la méthodologie, notre échantillon se limite à un groupe expérimental (GE) pour démontrer les effets de la prise en compte du trio, sans la présence d'un groupe de contrôle (GC) qui aurait permis de renforcer la fiabilité de nos résultats.

Dans l'analyse des productions, le repérage des éléments repose sur des jugements humains, ce qui peut introduire de la subjectivité et des erreurs d'interprétation, en raison des contraintes de temps et des critères rigoureux (Annexe 34). Certains savoirs peuvent avoir une double fonction, comme « c'est impressionnant », qui peut relever du savoir-faire (évaluation) ou de l'expression d'émotion d'appréciation. Cette approche complique néanmoins le recueil des données dans le cadre de notre mémoire. Pour de futures recherches plus avancées, il serait pertinent de réévaluer la grille d'analyse et d'impliquer davantage de personnes afin de garantir une plus grande objectivité.

Même en ce qui concerne l'évaluation du niveau de grammaire et de lexique, notre jugement repose souvent sur l'expérience et notre intuition en français. Par exemple, nous considérons que le mot « triste » est moins avancé que « vulnérable » ou « misérable » (Annexe 34), sans avoir réellement prouvé cette hiérarchie. Pour de futures recherches, il serait pertinent de mobiliser des ressources telles que le corpus français Leipzig

(https://corpora.uni-leipzig.de/fr?corpusId=fra_mixed_2012) afin de vérifier la fréquence des mots et de classer leur niveau de difficulté, apportant ainsi plus de rigueur scientifique et de fiabilité.

En outre, nous nous sommes concentrés uniquement sur la peinture en raison de son accessibilité, de son immédiateté et de sa bi-dimensionnalité. Toutefois, d'autres formes d'art pourraient être explorées pour examiner la présence de l'intericonicité en classe de français, telles que la sculpture, l'architecture ou encore les installations artistiques. De plus, l'art contemporain, souvent négligé au profit d'œuvres classiques et modernes (Borgé & Muller, 2020, s.p.), pourrait également faire l'objet de recherches futures.

Comme déjà souligné, notre mémoire ne semble pas pouvoir explorer toutes les émotions. De plus, certaines émotions ne peuvent pas être quantifiées, et il est possible que des émotions non identifiées ou non exprimées soient également présentes. Il existe aussi des expressions fabriquées, non authentiques, produites par les apprenants simplement pour formuler une phrase. Nous devons prêter attention à ces aspects difficilement perceptibles, car ils pourraient remettre en question nos résultats.

Conclusion

Dans le cadre de cette recherche, nous avons entrepris d'aborder l'art en classe de français en nous appuyant sur les paradigmes de l'intericonicité, des émotions et de l'expérience esthétique, plutôt que d'adopter une approche spécifique, qu'elle soit formaliste, historique, biographique, marxiste ou consumériste, entre autres. Notre objectif était de trouver un équilibre entre l'instrumentalisation et la sacralisation de l'art, tout en œuvrant pour une véritable valorisation de celui-ci dans l'enseignement du français. Il s'agissait ainsi d'éviter que l'art ne devienne un simple support visuel dénué de sens, préservant sa richesse intrinsèque et maximisant la valeur éducative qu'il peut apporter aux apprenants.

Dans ce mémoire, nous mettons en lumière l'interaction et la corrélation entre l'expérience esthétique, les émotions et l'intericonicité, considérés comme des éléments intrinsèques dans l'enseignement du français. Ce trio permet de relier l'art, la langue et l'apprenant. Nous proposons une prise en compte active de ces trois paradigmes, car ils semblent favoriser l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, comme le montre cette recherche, bien que limitée en échelle. Nous espérons avoir apporté une réflexion novatrice sur l'intericonicité, soutenue par une expérimentation en trois phases, et offrir ainsi aux enseignants des pistes pour aborder l'art en classe de français, face aux multiples exigences pédagogiques, institutionnelles et parentales.

Au cours de l'élaboration du mémoire, nous étions conscients que la prise en compte de l'intericonicité ne peut se faire sans intégrer les opportunités offertes par la technologie (Martinez, 2021, p. 113), qui permet la diffusion d'images artistiques en haute résolution partout dans le monde (cf. 2.4.1, le principe ATAWAD - « Any Time, Anywhere, Any Device »). Nous avons ainsi proposé une perspective valorisant l'intégration de l'art en ligne dans les cours, car celle-ci présente des avantages que la classe traditionnelle ou un musée ne peuvent offrir. Par exemple, la possibilité d'annoter une œuvre d'art et d'en discuter dans un espace dépourvu de touristes, tout en permettant à chaque apprenant de devenir le centre d'attention. En outre, la flexibilité temporelle et spatiale permet de passer d'un musée à un autre virtuel.

Nous considérons que la prise en compte de ce trio peut constituer un atout pour les apprenants et les enseignants lors de visites muséales, enrichissant ainsi leur expérience esthétique, que ce soit lors des sorties culturelles de l'École de la fonction publique du

Canada ou de l'apprentissage du français au Louvre (2016). Cette démarche implique une préparation mentale, intellectuelle et émotionnelle, tant pour l'enseignant que pour l'élève, et permet d'établir une relation approfondie avec l'œuvre d'art après l'expérience vécue en classe, en mobilisant le pouvoir de l'intericonicité pour enrichir leur bibliothèque interne.

Enfin, notre tentative de classification de l'intericonicité nous permet d'aborder ce phénomène de manière structurée. Bien que la terminologie puisse sembler peu académique, l'objectif est d'examiner de près ce phénomène encore peu étudié, notamment par rapport à l'intertextualité, et de poser les bases pour de futures recherches. L'examen des théories mobilisées dans ce mémoire, telles que l'iconicité de Peirce, l'iconologie de Panofsky, l'analyse sémiotique de Barthes, ainsi que les théories didactiques, nous offre une vision globale des mécanismes de réception de l'art en classe de français.

Selon Catroux (2018), « le chercheur ne doit pas laisser l'efficacité pédagogique primer sur la réflexion et l'analyse. Il convient de savoir dépasser la nécessité de répondre aux besoins du terrain pour construire un savoir élaboré et instruit des travaux issus de la communauté scientifique de référence » (p. 15). En effet, l'introduction de l'art dans une classe en ligne pour les fonctionnaires ne découle pas d'un souci d'efficacité, mais révèle un travail exigeant pour certains. Bien au contraire, nous pouvons considérer cette démarche comme un « détour élégant » (Berthoz, 2009), car l'exploration des émotions et de l'art dans ce contexte reste une pratique peu commune.

Pourtant, ce « détour » semble réduire la distance entre l'art et les apprenants en classe de français. Cette prise en compte active du trio avant, pendant et après le cours apparaît comme un détour nécessitant plus de travail en amont, mais moins d'efforts à long terme, si l'on considère l'importance du développement des savoir-être tels que l'empathie, l'intelligence émotionnelle et relationnelle. Ce détour, dès lors, devient une preuve d'engagement. Comme le souligne Berthoz (2009) sur la quatrième de couverture : « Ce sont de nouvelles façons de poser les problèmes, parfois au prix de quelques détours, pour arriver à des actions plus rapides, plus élégantes, plus efficaces » (2009, s. p.).

De plus, Borgé & Muller (2020, p. 94) soulignent que l'expérience esthétique est « à la fois cognitive et émotionnelle », mobilisant ainsi différentes zones du cerveau. La gestion de l'abondance des émotions dans un contexte interculturel, où chaque individu apporte sa propre interprétation face à l'art et ressent des émotions distinctes suscitées par l'intericonicité, pose un véritable défi. Un exemple pertinent et actuel serait l'analyse de

l'intericonicité lors des Jeux Olympiques de Paris 2024, notamment à travers l'utilisation de *La Cène* (1495-98) de Léonard de Vinci. Comment accompagner les apprenants dans des discussions interculturelles sur l'intericonicité, en prenant en compte les dimensions religieuse, politique, esthétique et émotionnelle ? Comment les aider à traduire l'expérience esthétique, enrichie par l'intericonicité, en une véritable expérience relationnelle en classe ? Grâce à cette opportunité de bâtir un cadre de réflexion à travers ce mémoire, il semble pertinent de continuer à explorer les relations entre intericonicité, expérience esthétique et émotions, afin d'apporter des réponses et d'ouvrir de nouvelles perspectives.

Bibliographie

- Abdallah-Preteceille, M. (2010). La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers. *Synergies Brésil, spécial 2*.
- Aden, J. (Éd.). (2008). *Apprentissage des langues et pratiques artistiques : Créativité, expérience esthétique et imaginaire* (Manuscrit). <https://shorturl.at/LhErb>
- Aden, J. (2009). La créativité à l'école : Refonder l'acte d'apprendre. *Synergies Europe, 4*, 173-180.
- Aden, J., & Eschenauer, S. (2020). Une pédagogie enactive-performative de la translangageance en milieu plurilingue. In B. Schädlich (Éd.), *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues* (p. 177-199). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61770-0_8
- Alcorta, M. (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. *Revue française de pédagogie, 137*(1), 95-103. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2850>
- Al-Hajebi, A. (2019). L'interférence de l'anglais sur le français chez les apprenants canadiens du français langue seconde. *Recherches en didactique des langues et des cultures, 16-2*. <https://doi.org/10.4000/rdlc.6788>
- Arasse, D. (2006). *Histoires de peintures*. Gallimard.
- Arrêté du 11 juillet 2008 fixant l'organisation de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire, au collège et au lycée, 0174 JORF (2008). <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000019246627/2015-12-07>
- Arrivé, M. (2015). L'intelligence des images—L'intericonicité, enjeux et méthodes. *e-Rea. Revue électronique d'études sur le monde anglophone, 13.1*. <https://doi.org/10.4000/erea.4620>

- Aujaleu, É. (2008). Le visible et le lisible : Fondements et limites de l'iconologie. *L'Enseignement philosophique*, 58e Année(5), 32-45.
<https://doi.org/10.3917/eph.585.0032>
- Barbeau, D. (2002). *Atelier 304 La classe : Un miroir du professeur et de son enseignement*.
https://edud.quebec.ca/xmlui/bitstream/handle/11515/4230/barbeau_denise_304_2002.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Barthes, R. (1980). *La chambre claire : Note sur la photographie*. Gallimard.
- Berthoz, A. (2009). *La simplicité*. O. Jacob.
- Berthoz, A., & Andrieu, B. (2010). *Le corps en acte : Centenaire Maurice Merleau-Ponty, 1908-2008*. Presses universitaires de Nancy.
- Besançon, M., & Lubart, T. I. (2015). *La créativité de l'enfant : Évaluation et développement*. Mardaga.
- Bigot De Préameneu, S. (2011). Quels outils pour la maîtrise de la langue en français langue seconde ? : *Le français aujourd'hui*, n°173(2), 103-112.
<https://doi.org/10.3917/lfa.173.0103>
- Bindé, J. (2024, janvier 18). L'histoire de l'art va-t-elle vraiment faire son retour au collège et au lycée à la rentrée prochaine ? *Beaux Arts*. <https://www.beauxarts.com/grand-format/de-lhistoire-de-lart-au-college-et-au-lycee-lannonce-presidentielle-passee-au-crible/>
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (Éds.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Editions des archives contemporaines.
- Borgé, N. (2018). Médiation langagière et interculturelle de l'œuvre d'art plastique et chorégraphique dans des dispositifs d'apprentissage de français comme langue

- étrangère : Quelles conceptualisations pour quelles interventions ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15-3. <https://doi.org/10.4000/rdlc.3365>
- Borgé, N., & Muller, C. (2020). *Aborder l'oeuvre d'art dans l'enseignement des langues*. Didier.
- Brackett, M. (2019). *Permission to feel : Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive* (First edition). Celadon Books.
- British Council. (2018). *Teaching English : Art in the classroom*.
<https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/inclusive-practices/articles/art-classroom>
- Browne, A. (2009). *Les tableaux de Marcel* (L.-J. Gombault, Éd.). Ecole des loisirs.
- Bureau of Educational and Cultural Affairs of the US Department of States. (2016). *Teacher's Corner : Using Art in the English Language Classroom*. American English. <https://americanenglish.state.gov/resources/teachers-corner-using-art-english-language-classroom>
- Byram, M. (2011). La compétence interculturelle. In P. Blanchet & P. Chardenet (Éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. (p. 253-273). Editions des archives contemporaines.
- Byram, M., Zarate, G., & Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues : Vers un Cadre Européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes : Études préparatoires* (Réimpr). Éd. du Conseil de l'Europe.
- Caravolas, J. A. (2009). Comenius (1592-1670) et le plurilinguisme. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 43, Article 43.
<https://doi.org/10.4000/dhfles.826>

- Catroux, M. (2018). *Méthodologie de la recherche en didactique des langues : Guide pratique les étapes clés d'un travail de recherche, avec extraits de mémoires de master pour un usage en autonomie*. Ellipses.
- Cavalla, C. (2015). Quel lexique pour quelles émotions en classe de FLE ? *Le Langage et l'Homme*, 50(2), 115-128. <https://hal.science/hal-01375964>
- Cavalla, C., & Crozier, E. (2005). Expérience d'enseignement de l'expression des Emotions-Sentiments en classe multiculturelle de FLE. In O. Bertrand (Éd.), *Diversités culturelles et apprentissage du français* (p. 57-70). Editions Polytechnique. <https://hal.science/hal-00380594>
- Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.chaba.2002.01>
- Commission de la fonction publique du Canada. (2017, juin 29). *Évaluation de langue seconde pour la fonction publique* [Page de navigation - page de sujet].
<https://shorturl.at/BXi3X>
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer : Volume complémentaire*. Conseil de l'Europe.
- Cordier-Gauthier, C. (1995). Le français langue seconde au Canada. *Tréma*, 7, 27-37.
<https://doi.org/10.4000/trema.2175>
- Cornoldi, C., & Vecchi, T. (2000). Mental imagery in blind people : The role of passive and active visuospatial processes. *Touch, Representation, and Blindness*, 142-181.
<https://academic.oup.com/book/10831/chapter/159000448>
- Cuq, J.-P. (Éd.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.

- Dută, O.-A., Teodorescu, C., & Tilea, M. (2018). L'utilisation des images en classe de français et d'espagnol en contexte roumain : Du côté des élèves. In O. Racine (Éd.), *Entendre, chanter, voir et se mouvoir. Réflexion sur les supports utilisés dans la classe de langue* (p. 81-92). Editions des archives contemporaines.
<https://doi.org/10.17184/eac.893>
- Éducation Manitoba. (2016). Français – Programme d'immersion française – Programme d'études : Cadre curriculaire de la maternelle à la 8e année | Éducation et Apprentissage de la petite enfance Manitoba. *Éducation Manitoba*.
https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/cadre_m-8/
- EFPC. (2006). *Programme de français langue seconde, niveaux C. Module 1* (SC102-1/2-2006F-PDF). École de la fonction publique du Canada Centre de formation linguistique Direction de l'élaboration et des technologies d'apprentissage.
https://publications.gc.ca/collections/collection_2014/efpc-csps/SC102-1-2-2006-fra.pdf
- EFPC. (2024, janvier 31). *Doter la fonction publique d'intelligence émotionnelle : Diriger en faisant preuve d'intelligence émotionnelle (TRN4-J48)* [Éducation et sensibilisation]. Gouvernement du Canada. <https://www.csps-efpc.gc.ca/tools/jobaids/managing-emotions-fra.aspx>
- Es-Saidi, K. (2019). L'œuvre d'art : Un document authentique en classe de FLE. *Langues & Parole*, 4, 53-71.
- Faulx, D., & Danse, C. (2015). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ? Formateurs, animateurs, enseignants*. De Boeck supérieur.
- Fromonteil., A. (2022). *N8CL301 – Littérature & anthropologie [notes de cours]*. Département : Didactique du Français Langue Étrangère (DFLE), Sorbonne-Nouvelle.

- Gardner, H. (2006). *Les Formes de l'intelligence*. Odile Jacob.
- Gauvin, C., & Laforge, É. (2006). LES HABILITÉS DE SAVOIR-ÊTRE. *Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Module travail social*.
https://educationspecialisee.ca/wp-content/uploads/2018/04/Habiletés_savoir_être-CGauvin_et_ELaforge-UQAT.pdf
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*.
<https://banq.pretnumerique.ca/ressources/54b04c10cdd23087a977c930>
- Gervereau, L. (2020). *Voir, comprendre, analyser les images: La Découverte*.
<https://doi.org/10.3917/dec.gerv.2020.01>
- Gobin, P., Baltazart, V., Simões-Perlant, A., & Stefaniak, N. (2021). *Émotions et apprentissages*. Dunod.
- Godard, A. (Éd.). (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Didier.
- Gouaich, A. (2016). Analyse discursive de l'émotion dans « Il était une fois Rien » du bédéiste algérien Slim. *Synergies Algérie*, 23, 161-175.
<https://gerflint.fr/Base/Algerie23/gouaich.pdf>
- Gouvernement du Canada, Services publics et Approvisionnement Canada, Bureau de la traduction. (2015). *Termium Plus*.
<https://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2alpha/alpha-eng.html?lang=eng>
- Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique : Les différentes facettes de la pédagogie*. ESF.
- Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, learning, and the brain : Exploring the educational implications of affective neuroscience* (First edition). W. W. Norton & Company.

- Karpeles, E. (2009). *Le musée imaginaire de Marcel Proust : Tous les tableaux de « À la recherche du temps perdu » 206 illustrations, dont 196 en couleur*. Thames & Hudson.
- Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte : Vers un nouvel art de la formation* (F. Paban, Trad.). Les Éditions d'Organisation.
- Kristeva, J. (1969). *Séméiotikè*. Seuil.
- Krylyschin, M. (2022). *Approche de l'image [notes de cours]*. Département : Didactique du Français Langue Étrangère (DFLE), Sorbonne-Nouvelle. <https://icampus.univ-paris3.fr/>
- Larousse. (s. d.). *Dictionnaire Français en ligne*.
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue>
- Le Robert. (s. d.). *Le Robert Dictionnaire en ligne*. Consulté 20 août 2024, à l'adresse <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/image>
- Lecocq, P., & Segui, J. (1989). *Lexique 8/ L'accès lexical*. Presses Univ. Septentrion.
- Le Ferrec, L., & Leclère-Messebel, M. (2015). Les supports au cœur des pratiques en classe de langue : Quelle place dans la fabrique de l'action enseignante ?
Recherches en didactique des langues et des cultures, 12(2).
<https://doi.org/10.4000/rdlc.748>
- Lemerise, S., & Couture, F. (1992). Le Rapport Rioux et les pratiques innovatrices en arts plastiques. In *Hommage à Marcel Rioux. Sociologie critique, création artistique et société contemporaine* (p. 77-94). Les Éditions Albert Saint-Martin.
http://classiques.uqac.ca/contemporains/couture_francine/le_rapport_rioux/le_rapport_marcel_rioux.pdf

- Limat-Letellier, N. (1998). Historique du concept d'intertextualité. In M. Miguët-Ollagnier (Éd.), *L'intertextualité* (p. 17-64). Presses universitaires de Franche-Comté.
<https://doi.org/10.4000/books.pufc.4507>
- Louvre. (2016). *Accueillir les publics en apprentissage du français—Guide à l'attention des professionnels de musées*. https://minisite.louvre.fr/trimestriel/2016/Guide_maitrise_des_langues/files/assets/common/downloads/publication.pdf
- Louvre. (2017). *Osez le Louvre—Mode d'emploi*. https://minisite.louvre.fr/trimestriel/2017/DRE/Osez_le_Louvre/36/
- Lukács, G. (1975). *Problèmes du réalisme*. Arche.
- Lumbroso, O. (2022). *N8SL302 D - Littérature, enfance et enseignement [notes de cours]*. Département Didactique du Français Langue Étrangère (DFLE), Sorbonne-Nouvelle. <https://icampus.univ-paris3.fr/>
- Lumbroso, O., & Gomez, F. (2015). Une nouvelle didactique de l'écriture imaginée par le groupe OZER. *L'École des Lettres*. <https://www.ecoledeslettres.fr/le-groupe-ozera-lecole-des-lettres/>
- Martinez, P. (2021). *La didactique des langues étrangères* (9e éd. mise à jour). Que sais-je ?
- Massin, M. (2013). *Expérience esthétique et art contemporain*. Presses universitaires de Rennes.
- Melmoux-Montaubin, M.-F., & Tison, G. (2007). Vallès et la littérature populaire. *Revue de l'Association des Amis de Jules Vallès*, 38.
https://amisdevalles.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/05/revue_valles_371.pdf

- Ministère de l'Éducation Nationale. (2017, février). *L'éducation artistique et culturelle—Charte pour l'éducation artistique et culturelle*.
<https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/education-artistique-et-culturelle/Actualites/Charte-pour-l-education-artistique-et-culturelle>
- Morfaux, L.-M., & Lefranc, J. (2020). *Nouveau vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines* (Nouvelle éd. refondue, nouveau tirage avec enrichissements). Armand Colin.
- Morin, V. (2015). *Suggestions d'oeuvres de la littérature jeunesse avec intericonicité*. Bibliothécaire à la Commission scolaire de Montréal. <http://surl.li/xuruwm>
- Morin, V. (2024, janvier 20). Dans les collèges, la mise en place du théâtre, « passage obligé » voulu par le président Macron, inquiète. *Le Monde*.
https://www.lemonde.fr/societe/article/2024/01/20/dans-les-colleges-la-mise-en-place-du-theatre-passage-oblige-voulu-par-le-president-macron-inquiete_6211944_3224.html
- Muller, C. (2014a). La relation didactique : Une source de dilemmes pour les enseignants de langue. *Affect(s)*, 23-24, 63-75.
- Muller, C. (2014b). L'image en didactique des langues et des cultures : Une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour. *Synergies Portugal*, 2, 119-130.
<https://gerflint.fr/Base/Portugal2/muller.pdf>
- Musée d'Orsay. (2024). *Le Déjeuner sur l'herbe—Edouard Manet | Musée d'Orsay*.
<https://www.musee-orsay.fr/fr/oeuvres/le-dejeuner-sur-lherbe-904>
- O'Sullivan, M. (2013). Barthes, art et émotion. In E. Boujou & A. Gefen (Éds.), *L'émotion, puissance de la littérature* (Vol. 34, p. 35-50). Presses Universitaires de Bordeaux. <https://doi.org/10.4000/books.pub.8276>

- Panofsky, E. (avec Internet Archive). (1962). *Studies in iconology; humanistic themes in the art of the Renaissance*. New York, Harper & Row.
<http://archive.org/details/studiesiniconolo00pano>
- Panofsky, E., Teyssède, M., & Teyssède, B. (2014). *L'oeuvre d'art et ses significations : Essais sur les arts visuels*. Gallimard.
- Patrimoine canadien. (2023, avril 26). *Plan d'action pour les langues officielles 2023-2028 : Protection-promotion-collaboration*. <https://shorturl.at/iIhsO>
- Patrimoine canadien. (2024, mai 30). *Quelques faits sur la francophonie canadienne*. <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/services/langues-officielles-bilinguisme/publications/faits-francophonie-canadienne.html>
- Pauzet, A. (2003). En route pour les « i.l.e.s. » ! *Éla. Études de linguistique appliquée*, 132(4), 491-510. <https://doi.org/10.3917/ela.132.0491>
- Pauzet, A. (2005). Représentations picturales et imaginaire collectif. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 138(2), 137-151. <https://doi.org/10.3917/ela.138.0137>
- Peirce, C. S. (2017). *Écrits sur le signe* (G. Deledalle, Éd.). Éditions Points.
- Piolat, A., & Bannour, R. (2008). Emotions et affects : Contribution de la psychologie cognitive. In P. Nagy & D. Boquet (Éds.), *Le sujet des émotions au Moyen Age* (p. 55-34). Beauchesne. <https://centrepsyche-amu.fr/wp-content/uploads/2014/01/Piolat-Bannour-2008-Beauchesne.pdf>
- Porcher, L. (1994). L'enseignement de la civilisation. *Revue française de pédagogie*, 108(1), 5-12. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1251>
- Proulx, A. G., Ruest-Paquette, A.-S., Simões Forte, L. A., Cotnam-Kappel, M., Fallu, C., & Bartosova, L. (2012). La réflexivité : Exercice pédagogique et outil d'accompagnement aux cycles supérieurs. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.672>

- Riff. (2001). *L'ours qui a vu l'homme qui a vu l'art*. Ecole des loisirs.
- Rioux, M. (1969). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec* (Éditeur officiel du Québec, Éd.; Collections de BAnQ).
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3393234>
- Rojas-Plata, D. (2020). Représentation de la culture dans trois manuels de FLE. *Litera*, 30(1). <https://doi.org/10.26650/LITERA2020-0029>
- Romano, C. (2010). *Au coeur de la raison, la phénoménologie*. Gallimard.
- Savoie, A., & Mendonça, P. (2017, mai). Plaidoyer pour des arts à l'école. *Revue Vision*.
<https://revuevision.ca/plaidoyer-pour-des-arts-a-lecole/>
- Serron, D. (2005). La création, un outil pédagogique, la pédagogie, un outil de création ? *Études théâtrales*, 34(2), 109-119. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/etth.034.0109>
- Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. CLE international.
- Soubise, M. (2022). *N7CL301 Notions clés en littérature [notes de cours]*. Département : Didactique du Français Langue Étrangère (DFLE), Sorbonne-Nouvelle.
<https://icampus.univ-paris3.fr/>
- Terrisse, M. (2013). Musées et visites virtuelles : Évolutions et possibilités de développement. *Muséologies : les cahiers d'études supérieures*, 6(2), 15-32.
<https://doi.org/10.7202/1018927ar>
- Université de Moncton. (s. d.). *La liste des émotions*. Consulté 1 septembre 2024, à l'adresse https://www.umoncton.ca/umcm-santepsychologie/sites/umcm-santepsychologie.prod.umoncton.ca/files/wf/fiche_vocabulaire_emotif.pdf
- Varela, F. J., Thompson, E., Rosch, E., & Havelange, V. (2017). *L'inscription corporelle de l'esprit : Sciences cognitives et expérience humaine*. Éditions Points.

Zeki, S., Romaya, J. P., Benincasa, D. M. T., & Atiyah, M. F. (2014). The experience of mathematical beauty and its neural correlates. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00068>

Annexes

Les annexes sont disponibles dans le tome 2 du mémoire.

Table des illustrations

Figure 1 Le savoir, le professeur et les élèves selon Houssaye (2014, p. 11).....	17
Figure 2 Kaiser et Scherer cité dans Piolat et Bannour (2008, p. 6).....	54
Figure 3 Population d'expression française au Canada (Patrimoine canadienne, 2021). https://shorturl.at/liaPt	71
Figure 4 Raisons d'apprendre le français et dates prévues pour participer à l'évaluation	72
Figure 5 Expression émotionnelle par un émoji devant un tableau	76
Figure 6 Les trois phases de l'expérimentation	81
Figure 7 Exercices écrits administrés	84
Figure 8 La grille développée pour identifier les traces des compétences dans les textes	84
Figure 9 Profil et motivations des apprenants.....	88

Convention de transcription

JE SAIS	emphase intonative syllabation ou scansion
in-ter-na-tion-al	syllabation ou scansion
pl-	mot tronqué
p-o-r-t-a-b-l-e	segment épelé
<u>demain</u>	chevauchement
english	segment dans une langue autre que le français
(en anglais)	langue employée
[nwar]	transcription en alphabet phonétique international
#incertain#	segment incertain
XXX	segment incompréhensible (le nombre de X correspond au nombre de syllabes)
(rires)	commentaire sur le non-verbal ou le para-verbal
[...]	segment non enregistré
:	allongement de la syllabe
:::	allongement plus long de la syllabe
+	pause (1 - 2 secondes)
++	pause plus longue (3 - 4 secondes)
+++	pause de 5 secondes
+++ (8 sec.)	pause au-delà de 5 secondes, de la durée indiquée entre parenthèses
↑	intonation montante
↓	intonation descendante
...↑	demande d'achèvement interactif

* Afin de garantir l'anonymat des participants, les noms des apprenants ont été modifiés. Lorsqu'ils sont mentionnés, des pseudonymes sont utilisés dans ce mémoire.

Table des matières

Remerciements.....	4
Sommaire	5
Déclaration anti-plagiat.....	7
Introduction.....	8
CHAPITRE 1 BILAN ET PROBLEMATIQUE	12
1.1 Aborder l'œuvre d'art en classe de langues	12
1.1.1 L'œuvre d'art en tant que support pédagogique	12
1.1.2 Tensions en France	14
1.1.3 Décalages à l'échelle internationale	15
1.1.4 Tensions et manières d'aborder l'œuvre d'art dans les manuels	18
1.1.4.1 L'œuvre d'art en tant que culture savante.....	18
1.1.4.2 L'œuvre d'art en tant que document authentique	19
1.1.4.3 Enjeux de l'instrumentalisation de l'art en classe	19
1.1.4.4 Approche consumériste et communicative face à l'art	20
1.1.4.5 Approche formaliste et intellectualisation de l'art en classe.....	21
1.1.4.6 Approche philosophique et littéraire.....	22
1.1.4.7 Sacralisation de l'art dans les méthodes.....	22
1.1.4.8 Ludification de l'art et approche socio-constructive.....	23
1.1.4.9 Approche biographique, anthropologique et historique.....	24
1.1.4.10 Approche interculturel, intericonique et sensible.....	24
1.2 Difficultés pour les enseignants.....	25
1.3 Pour qu'une classe de français abordant l'art ait du sens	27
1.4 Problématique dégagée à travers le bilan	28
1.4.1 Problématique tirée de l'intericonicité.....	28
1.4.2 Problématique autour de l'expérience esthétique	29
1.4.3 Les émotions comme qualité intrinsèque en classe de langues abordant l'art	30
Conclusion du chapitre.....	30
CHAPITRE 2 PRENDRE EN COMPTE DU TRIO EN CLASSE	32
2.1 La prise en compte des trois concepts comme outils pédagogiques	32
2.1.1 La définition de « la prise en compte ».....	32
2.1.2 La définition des outils pédagogiques	33
2.2 Association et dissociation entre œuvre d'art et image en classe.....	34
2.2.1 Envisager l'œuvre d'art en tant qu'image en classe	34
2.2.2 Problèmes à envisager l'art comme seulement une image	35
2.3 Iconicité d'après Peirce et Panofsky.....	36
2.3.1 Iconicité sémiotique de Peirce	36
2.3.2 Iconologie de Panofsky : un outil d'analyse répandu.....	37
2.3.3 L'intelligence spatiale	38
2.3.4 Critique de l'analyse panofskienne	39
2.4 Intericonicité, émotions et expérience esthétique.....	40
2.4.1 Un bref retour à l'histoire	40
2.4.2 Quelques exemples de l'intericonicité.....	42
2.4.3 Initier la classification des intericonicités.....	44
2.4.3.1 La définition de l'intericonicité en général	45
2.4.3.2 Intericonicité intentionnelle et non-intentionnelle	47

2.4.3.3	Intericonicité verticale et horizontale.....	48
2.4.3.4	Intericonicité savante et intericonicité créative.....	49
2.4.3.5	Intericonicité autoréférentielle	51
2.4.3.6	Intericonicité interculturelle.....	51
2.4.3.7	Intericonicité sans avoir vu de l'œuvre.....	53
2.4.4	La prise en compte des émotions.....	53
2.4.4.1	Le lien entre l'émotion, la cognition et la verbalisation	53
2.4.4.2	Émotions, déjà-vu, et intericonicité	55
2.4.4.3	Le cadre émotionnel.....	56
2.4.4.4	Échantillons langagières liées aux émotions ou non.....	57
2.4.5	Prendre en compte du paradigme énonciatif.....	58
2.4.6	La prise en considération de l'expérience esthétique	60
2.4.6.1	La définition.....	60
2.4.6.2	Le mécanisme d'expérience esthétique selon Barthes.....	62
2.4.6.3	Expérience esthétique-relationnelle et émotions.....	63
2.4.6.4	Expérience esthétique, espace et temps	64
2.4.7	Apports des œuvres d'art en classe de langues.....	65
2.4.7.1	Espace de co-construction.....	65
2.4.7.2	Investissement du lexique et de la grammaire	66
2.4.7.3	Éveiller des résonances	66
2.4.7.4	Décentration et sensibilisation interculturelle.....	67
2.4.7.5	Développement du savoir-être : l'empathie	67
	Conclusion du chapitre.....	67
CHAPITRE 3 LA PERTINENCE DE L'INTEGRATION DE L'ART ET DES EMOTIONS		69
3.1	Quelques caractéristiques du terrain de recherche	69
3.1.1	Classes destinées aux adultes.....	69
3.1.2	Français Langue Seconde (FLS) au Canada.....	70
3.1.3	L'École de la fonction publique du Canada (EFPC).....	71
3.1.4	Supports pédagogiques disponibles sur le terrain.....	73
3.1.5	L'Évaluation de langue seconde (ELS).....	73
3.1.6	La formation à distance et les logiciels utilisés	74
3.2	Les opportunités de l'intégration de l'art et des émotions en ligne.....	75
3.3	Les contraintes de l'intégration de l'art et les émotions en ligne.....	76
3.4	Préparation pour future visite au musée	77
	Conclusion du chapitre.....	77
CHAPITRE 4 METHODOLOGIES ET RECUEIL DES OBSERVABLES		78
4.1	Échantillon.....	78
4.2	Questionnaires directifs et semi-directifs.....	79
4.3	Entretiens.....	80
4.4	Déroulement	80
4.5	Recueil des Observables.....	82
4.5.1	Observation participante des productions orales	82
4.5.2	Recueil des données de production écrite.....	83
4.6	Présentation de la méthodologie d'analyse.....	84
4.6.1	La grille de codage (analyse quantitative).....	84
4.6.2	Analyse qualitative	86
	Conclusion du chapitre.....	86

CHAPITRE 5	ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	87
5.1	Analyse des questionnaires.....	87
5.1.1	Profil, attentes et représentations des apprenants	87
5.1.2	Le rôle et l'importance des œuvres d'art et des émotions: points de vue des professeurs.....	89
5.1.3	Écarts entre les apprenants et les enseignants.....	91
5.2	Entretiens.....	92
5.2.1	Apprenant 1	92
5.2.2	Apprenant 2	93
5.3	Analyse des productions orales et écrites.....	95
5.3.1	Phase 1: Détection et analyse du phénomène d'intericonicité	95
5.3.1.1	Manifestation du phénomène d'intericonicité en classe.....	96
5.3.1.2	Émergence de l'expérience esthétique en classe.....	98
5.3.1.3	Utilisation du lexique des émotions	102
5.3.2	Phase 2 : La prise en compte active du trio par l'enseignant.....	104
5.3.2.1	Confirmation de la prise en compte active de l'intericonicité	104
5.3.2.2	Assurer la prise en compte active de l'expérience esthétique.....	107
5.3.2.3	Vérifier la réelle prise en compte des émotions	107
5.3.3	Phase 3 : Effets consécutifs à l'attention active portée au trio.....	109
5.3.3.1	Comparaison des écrits en avril et en juin	109
5.3.3.2	Analyse de l'oral	112
	Conclusion partielle	117
	Résultats, limites et discussion	119
	Conclusion	124
	Bibliographie	127
	Annexes	139
	Table des illustrations	140
	Convention de transcription.....	141
	Table des matières	142
	Résumé.....	145

Résumé

Cette étude examine l'utilisation des images de peintures en classe de Français Langue Seconde (FLS) pour encourager l'expression écrite et orale, ainsi que pour explorer les émotions des apprenants de niveaux débutant et intermédiaire. Ces compétences linguistiques et émotionnelles pourraient être réinvesties lors d'une future visite culturelle au musée. La théorie centrale est que ce support peut inciter les apprenants à exprimer leurs émotions en français et à interagir en classe. Pour ce faire, la recherche a été réalisée lors de séances de cours de français en ligne destinées aux fonctionnaires canadiens. La méthode de recherche choisie est plurielle : d'une part, nous avons eu recours à des sondages menés pendant le cours au début du projet, afin de tracer un profil des apprenants et des enseignants, et d'obtenir leur avis concernant l'apprentissage du français à travers l'art et les émotions. D'autre part, nous avons analysé divers enregistrements oraux et productions écrites en langue française, ainsi que leurs commentaires sur les œuvres d'art présentées en classe. Nous avons analysé les discours des apprenants avant et après la prise en compte des émotions à l'aide de l'expérience esthétique et de l'intericonicité. Enfin, nous avons constaté que la peinture, en plus d'être un support instrumental pour la prise de parole, est une source d'émotions, d'histoire et de culture. Elle favorise également le développement des savoir-être, où l'expérience esthétique et l'intericonicité jouent un rôle significatif, en plus des visées pragmatiques et communicationnelles des cours de français conçus pour les apprenants de la fonction publique du Canada.

Abstract

This study investigates the use of painting images in the French as a Second Language (FSL) classroom to foster written and oral expression and to explore the emotions of beginner and intermediate learners. These linguistic and emotional competencies could be further developed during future cultural visits to museums. The central hypothesis is that this medium can stimulate learners to express their emotions in French and engage in classroom interactions. To this end, the research was conducted during online French course sessions intended for Canadian civil servants. The research methodology employed is multifaceted: initially, surveys were administered during the course at the beginning of the project to profile learners and instructors and to gather their perspectives on learning French through art and emotions. Subsequently, various oral recordings and written productions in French, as well as learners' commentaries on the artworks presented in class, were analyzed. We examined the learners' discourses before and after integrating emotional considerations using aesthetic experience and intericonicity. Our findings indicate that painting, beyond serving as an instrumental tool for speech production, is a rich source of emotions, history, and culture. Moreover, it promotes the development of soft skills, where aesthetic experience and intericonicity play a significant role, complementing the pragmatic and communicative objectives of French courses designed for civil servant learners in Canada.

Mots-clés

Peintures, œuvres d'art, intericonicité, expérience esthétique, émotions, musées, approche sensible, FLS, PFL2, fonction publique, Canada

Keywords

Paintings, works of art, intericonicity, aesthetic experience, emotions, museums, sensitive approach, FSL, PFL2, public service, Canada

Relier l'art et le français à travers les émotions, l'intericonicité et l'expérience esthétique en classe de langue

Une expérience menée avec des fonctionnaires du
gouvernement fédéral du Canada.

Présenté par **Shu Shun CHOW**

Sous la direction de **M. Olivier LUMBROSO**

Seconde lectrice : **Mme. Cristelle Cavalla**

MÉMOIRE
DE MASTER

Tome 2 : Documents annexes

- ▀ Mémoire présenté le **10/09/2024**
- ▀ Mémoire de **Master Didactique des langues, du FLE et du**
- ▀ **FLES: métiers de la recherche, de l'enseignement et de**
l'ingénierie, mention Didactique des langues

Sommaire

Annexe 1 : Extrait du guide pédagogique pour le Programme de Français Langue Seconde (PFL2) publié par l'École de la fonction publique du Canada (EFPC).....	4
Annexe 2 : Une vignette consacrée au tableau de Van Gogh.....	5
Annexe 3 : Réinvestissement du lexique des fruits et Monsieur Automne	6
Annexe 4 : Nénuphar/ Nymphéas.....	7
Annexe 5 : La maison de Monet dans les Loustics 3	8
Annexe 6 : Faire des achats à la boutique du Musée Magritte	9
Annexe 7 : le Fils de l'homme et moules-frites.....	10
Annexe 8 : Outil d'analyse visuelle.....	11
Annexe 9 : Lexique pour comprendre le cartel d'un tableau.....	12
Annexe 10 : La célèbre citation de l'artiste de Duchamp	13
Annexe 11 : <i>Alter Égo 5</i> (p. 135).....	14
Annexe 12 : <i>Alter Égo 3</i> (p. 92).....	15
Annexe 13 : <i>Alter Égo 5</i> (p. 94).....	16
Annexe 14 : Rembrandt. <i>La Leçon d'anatomie du docteur Nicolaes Tulp</i>	17
Annexe 15 : <i>Alter Ego+ 5</i> , p. 18.....	18
Annexe 16 : <i>Alter Ego+ 5</i> , p. 123.....	19
Annexe 17 : <i>Les Loustics 3</i> , Cahier d'exercices, p. 40.....	20
Annexe 18 : <i>Alter Égo 2</i>	21
Annexe 19 : <i>Par Ici B2</i> , p. 71	22
Annexe 20 : <i>Les loustics 3</i> , p.35 en détail	23
Annexe 21 : <i>Alter Ego 5</i> , p. 134	24
Annexe 22 : Géricault, <i>Le Radeau de la Méduse</i> (1819).....	25
Annexe 23 : Interculturalité dans <i>Alter Ego B2</i> (p. 92) et Poussin.....	26
Annexe 24 : Interview sur François Cheng dans <i>Alter Ego B2</i> (p. 188)	27
Annexe 25 : <i>Les Loustics 3</i> (p. 43)	28
Annexe 26 : <i>Alter Ego B2</i> (p. 97)	29
Annexe 27 : Production écrite d'une carte postale en juin (E4)	30
Annexe 28 : Production écrite sur une image présentée en classe dont l'élève se souvient le plus (E6).....	33
Annexe 29 : Transcriptions en classe classifiées par date	34
Annexe 30 : Entretiens	62
Annexe 31 : La grille d'analyse pour les productions écrites.....	68
Annexe 32 : Résultat d'analyse pour les productions écrites E1 et E2	69
Annexe 33 : Grilles d'analyse pour les productions écrites E3 et E4 Écrits pragmatiques.....	70
Annexe 34 : Productions écrites (E1 et E2) sur <i>Radeau de la Méduse de Géricault</i> , 1819, Louvre.....	71
Annexe 35 : Comparaison des productions écrites pragmatiques d'avril E3 et de juin E4.....	72
Annexe 36 : Traitement des œuvres d'art par le professeur en classe.....	75
Annexe 37 : Le jeu « ceci n'est pas... »	76

Annexe 38 : Tableaux 1 et 2.....	82
Annexe 39 : Tableau 3.....	83
Annexe 40 : Tableau 4.....	84
Annexe 41 : Tableau 5.....	85
Annexe 42 : Tableau 6.....	86
Annexe 43 : Tableau 7.....	87
Annexe 44 : Tableau 8.....	88
Annexe 45 : Tableaux 9 et 10.....	89
Annexe 46: Tableaux 11.....	90
Annexe 47 : Tableaux 12 et 13.....	91
Annexe 48 : Tableau 14.....	92
Annexe 49 : Tableaux 15 et 16.....	93
Annexe 50 : Tableaux 17 et 18.....	94
Annexe 51 : Tableau 19.....	95
Annexe 52 : Sondage pré-projet administré aux apprenants (https://shorturl.at/EgzXS).....	96
Annexe 53 Commentaires des enseignants sur les défis dans l'utilisation des peintures en classe de français (https://shorturl.at/b7ABL).....	97
Annexe 54 Sondage fin de cours pour les fonctionnaires (https://shorturl.at/KyzOW).....	98
Annexe 55 Défis et suggestions exprimés par les enseignants.....	99
Annexe 56 Tableaux présentés avant et après la prise en compte du trio.....	101
Annexe 57 Intertextualité en classe (E5).....	102
Annexe 58 : Convention de transcription.....	103
Annexe 59 La sélection des peintures en classe de français.....	104
Annexe 60 Compétences pragmatiques (savoir-faire) à développer dans le cadre du curriculum de PFL2 de l'École des fonctionnaires du Canada.....	108
Annexe 61 Présentations des images en classe.....	109
Annexe 62 Exemples de questions posées en classe pendant les commentaires des œuvres.....	114
Annexe 63 L'intericonicité dans la publicité.....	115
Annexe 64 Sempé, L'Art et l'artiste (2014).....	116
Annexe 65 : Liste des tableaux utilisés dans l'analyse.....	117

Annexe 1 : Extrait du guide pédagogique pour le Programme de Français Langue Seconde (PFL2) publié par l'École de la fonction publique du Canada (EFPC)

ACTIVITÉ CULTURELLE (3 h)		
Méthodologie	Outils	Durée
<p>OBJECTIF</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Se familiariser avec la culture francophone en général. ▶ Pratiquer la langue en milieu « authentique ». 		
<p>DÉMARCHE PROPOSÉE</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Choisir une activité d'intérêt pour les membres du groupe. ▶ Préparer l'activité : <ul style="list-style-type: none"> – collecte du vocabulaire nécessaire; – révision des fonctions langagières appropriées; – renseignements pertinents à connaître sur l'activité. ▶ Faire un retour sur l'activité immédiatement après ou lors du cours suivant, selon l'horaire. 		1 h
<p>SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS</p> <p>Film francophone; Spectacle musical francophone; Pièce de théâtre en français; Visite : – d'un musée en français; – d'un lieu particulier;</p> <p>Conférence en français; Invitation d'une personnalité francophone; Émission de télévision en français; Excursion en français, selon les activités de la saison.</p>		2 h

Annexe 2 : Une vignette consacrée au tableau de Van Gogh

Savoir-faire

1 À l'aéroport

Le frère/La sœur d'un(e) ami(e) vient vous chercher ce soir à l'aéroport, à Nice. Il/Elle ne vous connaît pas. Vous lui téléphonez pour vous décrire. Jouez la scène avec votre voisin(e).



Vincent Van Gogh, La chambre de Van Gogh à Arles, 1889.

2 Ma chambre

Chez le frère/la sœur de votre ami(e), vous avez une très jolie chambre. Écrivez un e-mail à une personne de votre famille pour décrire votre chambre.

3 Photo de classe

Regardez la photo. Lisez le message et dites où se trouve la personne.



05/06/1982
Je suis entre le garçon brun avec le pull rouge et le garçon avec le tee-shirt vert. Devant moi, il y a un garçon avec un pull bleu et blanc.

4 Commandez en ligne.

Vous achetez des vêtements sur Internet avec un(e) ami(e). Regardez la page Internet et passez votre commande. Jouez la scène avec votre voisin(e).

BON DE COMMANDE				
NOM	COULEUR	TAILLE	QUANTITÉ	PRIX
robe	rouge	40	1	45 euros

VÊTEMENTS - FEMMES

- ROBE**
couleurs : bleu, rouge
tailles : 36 à 48 - prix : 45 euros
- JUPE**
couleurs : vert, noir
tailles : 36 à 40 - prix : 33 euros
- PULL**
couleurs : blanc, noir, rouge
tailles : 36 à 40 - prix : 29 euros

VÊTEMENTS - HOMMES

- VESTE**
couleurs : jaune, bleu, noir
tailles : 42 à 52 - prix : 70 euros
- PANTALON**
couleurs : noir, vert, blanc
tailles : 50 à 52 - prix : 57 euros
- CHEMISE**
couleurs : blanc, bleu, noir
tailles : 50 à 64 - prix : 70 euros

Annexe 3 : Réinvestissement du lexique des fruits et Monsieur Automne

Unité 2

PETIT DOC

1.   
Regarde,
écoute
et réponds.

2.  
Écoute et dis
le fruit.

3.     
Écoute la poésie
« Monsieur
Automne ». Répète, mime
et apprends
la poésie.

La nouvelle peinture
préférée de Léo



Giuseppe Arcimboldo
(Milan, 1527 – Milan, 1593)
Autonne, 1573



Arcimboldo

18

Annexe 4 : Nénuphar/ Nymphéas

Leçon 1

Que font-ils ?

1 **Lis, écoute et réponds.**



A Claude Monet
(Paris, 1840 – Giverny, 1926)
Autoportrait, 1886



B Claude Monet
(Paris, 1840 – Giverny, 1926)
*Nymphéas**, 1907

C Molaires et amis

La Fondation Claude Monet est ouverte tous les jours du 29 mars au 1^{er} novembre de 9h30 à 18h00

Tarifs d'entrée : Maison et jardins

Adultes : 9,50 euros	Enfants – de 12 ans : 5 euros
	Enfants – de 7 ans : gratuit

Infos **A 75 km de Paris**

En train : gare de Vernon (de Paris, prendre le train à la gare Saint-Lazare)

Navette de bus : Vernon-Giverny (8 euros aller / retour – Départ des navettes 15 minutes après l'arrivée des trains venant de Paris)

En voiture : autoroute A13 ou A28 (8 euros aller / retour)

2 **Écoute et observe l'exemple puis écris les nombres.**

6	26	926	1 926
six	vingt-six	neuf cent vingt-six	mille neuf cent vingt-six

3 **Lis et réponds.**

- Quelle est la distance de Paris à Giverny ?
- En quelle année est né Monet ?
- En quelle année peint-il *Nymphéas* ?


4 **Écoute et montre qui parle sur la grande image.**

5 **Écoute et réponds.**

6 **Lis puis illustre le dialogue.**

Maggie : C'est qui le monsieur qui porte une brouette ? C'est M. Monet ?

Luc : Non, M. Monet est mort. Lui, c'est le jardinier qui jardine dans le jardin.

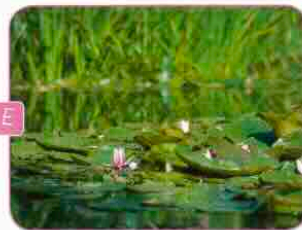
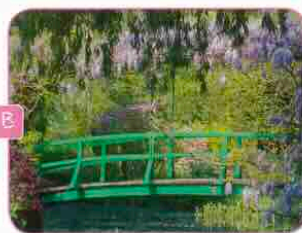
 *Nymphéas*

15

Unité 2

Veux-tu te promener ?

1 Écoute l'audioguide et dis la lettre de la photo.



2 Écoute à nouveau l'audioguide. Lis les conjugaisons et dis la lettre de la photo ou des photos.

1. Je **visite** la maison de Monet.
2. Tu **visites** le salon-atelier de l'artiste.
3. Il **visite** la cuisine bleue du peintre.
4. Ils **visitent** la salle à manger.
5. Nous **visitons** la chambre.
6. Vous **visitez** le rez-de-chaussée.
7. Je **me promène** au bord de l'étang.
8. Tu **te promènes** dans l'allée.
9. Il **se promène** sur le pont vert.
10. Ils **se promènent** devant l'escalier.
11. Nous **nous promenons** dehors.
12. Vous **vous promenez** au milieu des fleurs.

Annexe 6 : Faire des achats à la boutique du Musée Magritte

Unité 4

Ça fait combien ?

Écoute et montre.



A

1 €



B

6,80 €



C

12,50 €



D

9,95 €



E

10,00 €



C

5,60 €



D

4,65 €



E

20 €



F

12,80 €



G

17,70 €



H

13,10 €



I

1,40 €



J

9,30 €

Leçon 2

musée magritte museum
 9 rue du Musée / Museumstraat
 1000 Bruxelles / Brussel

petit poster 1 x 12,80
 marque-page 2 x 1,40
 Créer avec Magr 1 x 12,50
 bte 8 cartes + env 1 x 6,80

 Nombres d'articles / Aantal artikelen : 5
 À payer / Te betalen : 34,90 euros

29/03/2014 - 10:50 - Nr. 54768
 MERCI ET AU REVOIR
 DANK U EN TOT ZIENS

44 Observe le ticket de caisse, écoute et réponds.

47 Écoute Léo faire ses achats. Puis regarde le ticket de caisse et trouve l'erreur de la vendeuse.

48 Lis et trouve ce que Hugo a acheté à la boutique du musée Magritte.

Tu sais que :
 Hugo a payé 33,30 euros.
 Il n'a pas d'ordinateur à la maison.
 Il n'a pas acheté de poster, ni de calendrier.
 Il adore faire des puzzles.
 Il n'aime pas écrire mais il adore lire.

49 Et toi, qu'est-ce que tu voudrais acheter dans cette boutique ? Fais la liste et dis combien ça fait.

50 Choisis les billets et les pièces pour payer le prix exact.

51 Pour les curieux !

Léo est très poli. Il ne dit pas : « Je veux le poster ; je veux aussi un marque-page, etc. »
 Il dit : « Je voudrais... »
 Pour être poli comme Léo, dis : « Je voudrais acheter... ; je voudrais un... »

52 Je voudrais.





› Écrire une lettre de vacances

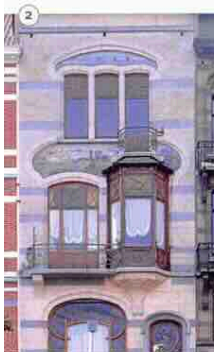
7 

Lisez la lettre et répondez.

1. Qui écrit ? À qui ? Quand ? D'où ? Quelle est la relation entre les personnes ?
2. Dans quel ordre les éléments suivants apparaissent-ils ? la météo – l'appréciation globale de la ville – le retour des vacances – les activités – les habitants de la ville

8 

Relisez la lettre et observez les photos. Choisissez quelles photos du week-end Marianne va montrer à Véronique à son retour.



* Une gueuze : un type de bière belge.

** Chiner : chercher des objets anciens, chez un antiquaire ou dans une brocante.

Bruxelles, le 15 juin

Chère Véronique,

Je suis sous le charme de cette ville ! Les gens sont très chaleureux ; ici, on aime discuter pendant des heures autour d'une bonne gueuze*.

Hier, on a loué des vélos avec des amis et on a fait un tour de la ville à la découverte des peintures murales : elles représentent des personnages de BD ; c'est très amusant d'essayer de les identifier !

Que te dire encore ? Aujourd'hui, il pleut, alors on va visiter le musée Magritte et, ce soir, moules-frites ! On nous a conseillé un bon resto dans le centre. Demain, on va chiner** place du Jeu de balle, c'est dans le quartier des Marolles. J'espère trouver l'objet rare... et pas cher !

Je te montrerai les photos à mon retour.

Bises,

Marianne

Annexe 8 : Outil d'analyse visuelle

“Peindre signifie penser avec son pinceau.”
Paul Cézanne

3

Écoutez les deux commentaires.

a) Associez chaque commentaire à un tableau.

b) Relevez la date de création de chaque tableau ainsi que le mouvement auquel le peintre appartient.

c) Réécoutez et répondez.

1. Quel tableau a fait scandale et à quelle occasion ? Dites pourquoi et quelle réaction il a provoqué chez le public.
2. Notez les couleurs évoquées pour chaque tableau ? Précisez quel rôle elles jouent.

4

Échangez.

Quelles émotions ces tableaux éveillent-ils en vous ? Lequel préférez-vous ?

5

Dans votre pays, quels sont les peintres célèbres ?

Expliquez pourquoi ils sont connus.

Les mots pour...

Décrire un tableau

Ce tableau représente un paysage, un portrait, une nature morte. C'est de l'art abstrait, figuratif, hyperréaliste. C'est une peinture à l'huile, un pastel, une aquarelle, une gouache de...

Au premier plan, on voit des personnages. À l'arrière-plan (au fond), on distingue des silhouettes... Au centre, en bas, en haut, on aperçoit...

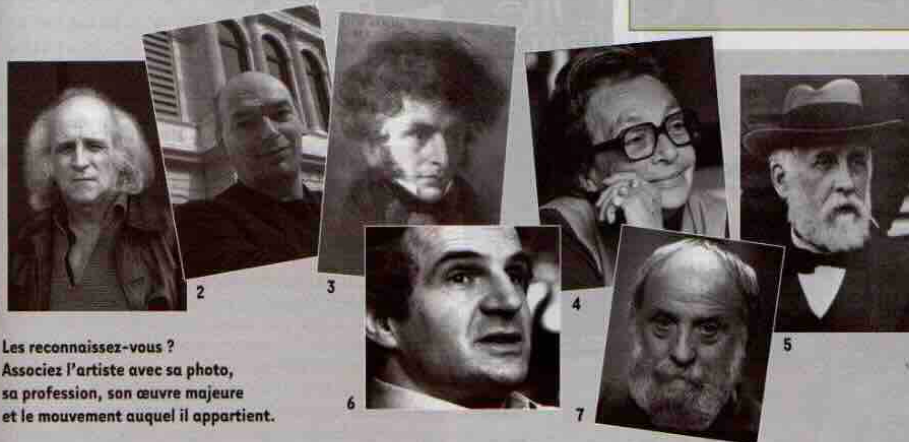
Les couleurs sont claires, chaudes, vives, éclatantes, criardes, foncées, froides, éteintes, ternes, tirant sur le gris, fondues, contrastées.

On observe un personnage de profil, de face, de trois quarts, de dos.

Les objets sont disposés sur une ligne horizontale, verticale, diagonale.

ego QUIZ

VOUS ET LES ARTISTES FRANÇAIS



Les reconnaissez-vous ?
Associez l'artiste avec sa photo, sa profession, son œuvre majeure et le mouvement auquel il appartient.

Nom	Profession	Œuvre majeure	Mouvement
Hector BERLIOZ (1803-1869)	• Sculpteur	• <i>Avec le temps</i>	• L'architecture moderne
Marguerite DURAS (1914-1996)	• Cinéaste	• <i>L'Institut du monde arabe</i>	• Le nouveau réalisme
Edgar DEGAS (1834-1917)	• Architecte	• <i>La Symphonie fantastique</i>	• La nouvelle vague
François TRUFFAUT (1932-1984)	• Compositeur	• Le Trophée des César du cinéma	• Le nouveau roman
Jean NOUVEL (1945-)	• Écrivain	• <i>Danseuse ajustant son chausson</i>	• La chanson engagée
César BALDACCINI (1921-1998)	• Peintre	• <i>L'Amant</i>	• L'impressionnisme
Léo FERRÉ (1916-1993)	• Chanteur	• <i>Les 400 coups</i>	• Le romantisme

Annexe 9 : Lexique pour comprendre le cartel d'un tableau

... des mots
pour comprendre le cartel d'un tableau.

1. Écoute et montre.

Le support

A le mur B le bois C le papier D la toile

La technique

E le collage F la gouache G le pastel H la peinture à l'huile

2. Lis et réponds.
Et toi ? À l'école, tu utilises le plus souvent quel support ? Quelle technique préfères-tu ?

3. Lis le cartel de ce tableau et réponds.

a. Comment s'appelle le peintre ?
b. Quel est le titre de ce tableau ?
c. Quel support a utilisé le peintre ?
d. Quelle technique a-t-il utilisée ?
e. Quelles sont les dimensions du tableau ?
f. En quelle année a-t-il peint ce tableau ?
g. Quand est mort le peintre ? Où ?
h. Où peux-tu voir ce tableau ?

René Magritte (Lessines 1898 - Bruxelles 1967)
L'Empire des Lumière, 1954
Huile sur toile (146 x 114 cm)
Musée Magritte, Bruxelles.

DIS-MOI...

MÉMO

Il y a 3 personnes à l'impératif présent.

	regarder	partir
à toi	regarde	pars
à nous	regardons	partons
à vous	regardez	partez

... des phrases
pour dire si tu as déjà fait quelque chose ou pas.

6. Observe, écoute et réponds.

Est-ce que tu as déjà vu une fourmi de 18 mètres ? Non, je n'ai jamais vu de fourmi de 18 mètres.

Est-ce que tu es déjà allé à Paris ? Oui, je suis déjà allé à Paris.

Est-ce que tu as déjà préparé une exposition ? Non, je n'ai jamais préparé d'exposition.

7. Pose une question à un camarade qui commence par « Est-ce que tu ... déjà ... ? »

... à l'oreille !

8. Écoute et montre.

A $\frac{0}{1}$ B 1 C 10 EURO

9. Choisis une phrase, dis-la et demande à tes camarades de dire à quel dessin ça correspond.

Annexe 10 : La célèbre citation de l'artiste de Duchamp


Points de vue sur...

5  **Écoutez et retrouvez l'ordre de présentation des spectacles.**

- *Les Vies courtes* de Richard de Marcy.
- *Les Nuits blanches* de Dostoïevski.
- *Filomena Marturano* d'Eduardo de Filippo.
- *Le Marin* de Fernando Pessoa.

6  **Réécoutez et indiquez pour chaque spectacle si les critiques sont globalement négatives ou positives.**

	Critiques positives	Critiques négatives
<i>Les Vies courtes</i>		
<i>Les Nuits blanches</i>		
<i>Filomena Marturano</i>		
<i>Le Marin</i>		

7  **Réécoutez et notez les expressions utilisées pour :**

- > introduire le sujet
- > donner la parole
- > couper la parole
- > s'opposer à un argument

8  **Vous organisez un débat critique autour d'un film, d'une pièce de théâtre, d'un concert, d'un spectacle.**

Répartissez-vous les rôles :

- un animateur,
- un critique qui le/la défend,
- un autre qui au contraire « l'assassine ».

Préparez avec soin vos arguments et présentez votre débat devant la classe. Fixez une durée.

Stratégies pour... participer à un débat

Présenter le sujet :

- Nous allons parler, traiter de...
- Nous allons commencer par...

Passer au point suivant :

- Venons-en au théâtre.
- Passons
- Il reste à parler de...
- Un mot maintenant de...

Donner la parole :

- C'est à vous, c'est à votre tour.
- Nous allons faire un tour de table ! Clément ?
- J'aimerais votre avis, Fabrice.
- Qu'en pensez-vous, M. Guérand ?

Prendre et garder la parole :

- Je voudrais dire que, si vous me permettez, ...
- Attendez, je n'ai pas terminé.
- Ne m'interrompez pas tout le temps, je voudrais finir !
- Laissez-moi terminer !

S'opposer à un argument :

- Je ne suis pas de cet avis...
- Pour ma part...
- On ne peut pas dire ça !
- Ce n'est pas exact ! C'est faux !
- Pas du tout !

... mais l'art est difficile !

C'est l'artiste lui-même qui décide d'attribuer à un objet le statut d'art.”

Marcel Duchamp

9   **Regardez la photo, lisez cette citation et donnez votre avis.**



La Fontaine de Marcel Duchamp (1917-1964)

10  **Mettez-vous par groupes de trois et décidez si chacun des exemples suivants est ou n'est pas une forme d'art. Justifiez vos réponses.**

- Un enfant réalise une maquette de bateau avec 20 000 petites pièces de bois.
- Le chanteur Julio Iglesias chante une chanson d'amour.
- Grâce à l'ordinateur, on fait un dessin en trois dimensions.
- Un designer crée la forme de la bouteille d'eau minérale Perrier.
- Un peintre inconnu fait une copie parfaite de *La Dame au chapeau* de Matisse.
- Picasso esquisse un dessin sur une nappe en cinq secondes.
- Un artiste australien a mis au point une sculpture qui se déplie dans l'estomac.

99
quatre-vingt-dix-neuf
Dossier 6

Annexe 11 : Alter Égo 5 (p. 135)

D10

CRÉATIONS

C'était hier

Réalités d'aujourd'hui Et demain ?

Impression soleil levant / J.M.W. Turner, 1824





1 Observez la peinture rupestre et répondez.

a) D'après vous, de quelle époque date-t-elle ?

b) Pouvez-vous identifier certains animaux ?

c) Diriez-vous qu'il s'agit d'une représentation réaliste, stylisée ou abstraite ? Justifiez.

d) D'après vous, quelles fonctions pouvaient remplir ces peintures ?

2 Écoutez le document et répondez.

a) S'agit-il d'un débat entre deux spécialistes ? Justifiez.

b) Quel art est au centre de la discussion ?

c) Quels autres genres artistiques évoque Philippe Sers pour illustrer son propos ?

3 Réécoutez jusqu'à « ... c'est inutile ».

a) D'après Philippe Sers, quand l'art apparaît-il, et à travers la fabrication de quel objet ?

b) Cet objet avait trois fonctions. Lesquelles ?

c) À quel instrument moderne Philippe Sers le compare-t-il ? Quel est l'intérêt de cette comparaison ?

d) Qu'est-ce qui apparente cet outil très ancien à une œuvre d'art ? Expliquez.



4 Réécoutez la fin du document.

a) Notez la définition que Philippe Sers donne de l'abstraction.

b) Quels éléments rapprochent l'art préhistorique du cubisme ?

c) Quelle fonction de l'art illustre l'anecdote sur le cheval de l'empereur et celle sur la jeune fille ?

5 Relevez et commentez les différentes fonctions de l'art évoquées dans le document que vous venez d'écouter.

6 Vous rédigez la rubrique « Programmes » du site Internet de la radio Canal Académie. Faites une courte présentation écrite du contenu de l'émission, pour susciter l'intérêt des futurs auditeurs.

7 Vérifiez l'impression soleil levant et expliquez le titre de ce tableau.

Parfois à ma fenêtre, dans l'hôtel de Balbec, le matin quand François défilait les couvertures qui cachaient la lumière, le soir quand j'attendais le moment de partir avec Saint-Loup, il m'était arrivé, grâce à un effet de soleil, de prendre un peu plus sombre de la mer pour une côte d'épave, ou de regarder avec joie une zone bleue et fluide sans savoir si elle appartenait à la mer ou au ciel. Bien vite mon intelligence rétablissait une fois les éléments la séparation que mon impression avait abolie. [...] Mais les rares moments où l'on voit la nature telle qu'elle est, poétiquement, c'est de ceux là qu'était faite l'œuvre d'Elstir. Une de ses métaphores les plus fréquentes dans les marines qu'il avait peints de là en ce moment était celle qui, comparant la mer à la mer, supprimait entre elles toute démarcation. C'était cette comparaison, tacitement et infatigablement répétée dans une même toile, qui y introduisait cette puissante et multiforme unité, cause, parfois non clairement aperçue par eux, de l'enthousiasme qu'éprouvaient chez certains amateurs la peinture d'Elstir.

(C'est par exemple à une métaphore de ce genre – dans un tableau représentant le port de Carquefuit, tableau qu'il avait terminé depuis peu de jours et que je regardai longuement – qu'Elstir avait préparé l'esprit du spectateur en n'employant pour la petite ville que des termes marins, et que des termes urbains pour la mer. Soit que les maisons cachassent une partie du port, un bassin de callottage ou peut-être la mer même s'embarquant au galbe dans les terres, ainsi que cela arrivait constamment dans ce pays de Balbec, de l'autre côté de la pointe avancée où était construite la ville, les voiles étaient déposées (comme si l'éoussent été par des chemins ou par des côtes) par des mâts, lesquels avaient l'air de faire des vaisseaux jusqu'à appartenant, quelque chose de citadin, de construit sur terre, impression qui augmentaient d'autres bateaux, demeurés le long de la rive, mais en rangs si pressés que les hommes y causaient d'un bâtiment à l'autre sans qu'on pût distinguer leur séparation et l'antériorité de l'eau, et au-dessus de cette flottille de pêche avait même l'air d'appartenir à la mer que, par exemple, les églises de Créquibec qui, au loin, entourées d'eau de tous côtés par où on les voyait sans la ville, dans un poudroinement de soleil et de vagues, semblaient sortir des eaux, soufflées en albâtre ou en écume et enfermées dans la ceinture d'un arc-en-ciel vesiculaire, former un tableau irréel et mystique.

Marcel Proust, La recherche du temps perdu, J'ai lu, 1919

8 Lisez le texte et répondez.

a) De quel type de tableau parle l'auteur ?

1. un paysage
2. une marine
3. une nature morte

b) En utilisant les termes « métaphore » et « comparaison », à quelle forme d'expression artistique le narrateur associe-t-il la peinture d'Elstir ? Pourquoi, selon vous ?

9 Rélevez le premier paragraphe (l. 1 à 12).

a) À quels moments de la journée se réfère « parfois » ?

b) Qu'est-ce qui provoque « l'illusion » du narrateur ?

c) Qu'est-ce qui permet au narrateur de la rectifier ?

d) Citez ce qui distingue le narrateur des autres amateurs de la peinture d'Elstir.

10 Relisez le deuxième paragraphe (l. 13 à 22).

a) En quoi consiste la « métaphore » du tableau représentant le port de Carquefuit ? Comment Elstir a-t-il procédé ?

b) À quel mouvement pictural appartient Elstir ? Justifiez.

11 Cet extrait est assez caractéristique du style de Marcel Proust (précision et recherche du lexique, phrases « dilatées », reformulations...). Notez quelques exemples et commentez-les en classe.

12 Faites une recherche :

- sur le mouvement impressionniste (son origine, sa revendication esthétique, ses principaux représentants) ;
- sur la vie et l'œuvre d'un de ces trois artistes : Vassili Kandinsky, Piet Mondrian, Kazimir Malevitch, ainsi que sur le mouvement pictural auquel ils appartiennent.

Puis préparez un court exposé sur le sujet, en l'illustrant de toiles représentatives.

1 Opérations de calcification de la coque d'un bateau avec du gypse, pour assurer son étanchéité

2 Aux couleurs variées et changeantes

134 | cent trente-quatre | Dossier

www.frenchpdf.com

www.frenchpdf.com

Dossier 10 | cent trente-cinq | 135

Annexe 12 : *Alter Égo 3* (p. 92)

D6

JE ME CULTIVE

“ La culture, c'est ce qui reste quand on a tout oublié. ”
Édouard Herriot

“ L'art, c'est ce qui fait vivre. ”
Romain Rolland



Georges Braque
Fruits sur une nappe et compotier, 1925
© Adagp, Paris 2006

« Toute ma vie, ma grande préoccupation a été de peindre l'espace. »



Henri Matisse
La Femme au chapeau.
© Succession H. Matisse

« La tendance dominante de la couleur doit servir le mieux possible l'expression. »

1

Mettez-vous par deux. Choisissez chacun un tableau différent. Observez bien le tableau que vous avez choisi et décrivez-le à votre camarade le plus précisément possible (personnage, objets, couleurs, formes...).

2

Lisez la citation de chaque peintre et dites ce qui est le plus important pour chacun d'eux.

D7

C'était hier

Réalités d'aujourd'hui | Et demain ?

ECHANGES



Le Génie de la Liberté (1840).
Paris, place de la Bastille

1

Observez la statue du Génie de la Liberté.

a) Identifiez et interprétez les différents symboles qu'il comporte.

b) Que nous apprend le choix du terme « génie » ?

2

Lisez le texte et dites quel en est le propos :

1. l'enseignement des Lumières ;
2. les principaux acteurs des Lumières ;
3. la propagation des Lumières ;
4. les différents courants des Lumières.



« À mesure que les lumières s'accroissent, l'esprit humain semble s'agrandir et les limites se reculent. » Condorcet

La diffusion géographique des Lumières peut dans une certaine mesure se déduire de [...] leur diffusion sociale. Pour presque chaque pays, on peut en gros dessiner le schéma suivant : la cour est normalement le centre du goût, des manières et des idées venues de France et certaines de ces attitudes sont imitées par les solliciteurs qui gravitent autour de l'aristocratie et le haut personnel domestique. En province, les centres d'administration laïque ou cléricale, les sièges de parlements groupent des ecclésiastiques et des laïques instruits en nombre considérable, ils copient les salons et créent des centres locaux, lieux d'échange des idées. [...]

Les grands ports, comme Liverpool, Hambourg, Bordeaux et Marseille, sont eux aussi des centres culturels et intellectuels. Mais ceci, du moins en France, n'est pas dû à l'activité commerciale, mais plutôt à la prospérité des armateurs et des banquiers qui peuvent s'offrir le luxe de « vivre noblement ». [...]

Nous savons bien que les idées du siècle ne se répandirent pas immédiatement. Le mouvement qui atteint son apogée à Paris entre 1750 et 1765 progresse dans les provinces pour gagner la génération qui précède la Révolution. Ses débuts en Allemagne sont arrêtés et même particulièrement contrés par le mouvement *Sturm und Drang*¹ des années 1770. Plus à l'est, c'est l'accession au trône de Catherine II et de Stanislas Poniatowski qui favorise sa pénétration en Russie et en Pologne. En même temps que les idées, la mode, les critères de comportement social, empruntés à la France, vont peu à peu façonner la société polie de l'Europe continentale et même dans une certaine mesure de l'Angleterre. Caraccioli, qui est italien, fait paraître en 1776 un livre, qu'il intitule éloquentement, dans sa passion de converti, *L'Europe française*, dont on peut résumer l'essentiel en quelques lignes : « Lorsque, paré de ses grâces et de son charme, le XVIII^e siècle a débuté, plus d'un peuple d'Europe, si l'on parle mœurs et connaissances, en était resté au XV^e siècle. La distance s'est raccourcie et, peu ou prou, chaque Européen est maintenant français. »

1. « Tempête et passion ». Mouvement littéraire et politique allemand qui s'oppose au rationalisme des Lumières en prônant la supériorité des sentiments et des émotions.

Norman Hampson, *Histoire de la pensée européenne*, t. 4, © Éditions du Seuil, coll. « Points Histoire », 1972

3

Relisez et répondez.

1. D'après l'auteur, comment les Lumières se sont-elles répandues (géographiquement et socialement) ?
2. Où en Europe leur influence fut-elle la moins notable ?
3. Quels furent les autres domaines d'influence de la culture française ?

4

a) Repérez les différents modalisateurs qui permettent à l'auteur de nuancer et d'atténuer ses affirmations.

b) Résumez en quelques phrases la thèse de l'historien.

5

Par groupes. Lisez dans l'Index culturel l'entrée sur « L'Europe des Lumières » (p. 180) et faites des recherches plus approfondies. Puis présentez, dans un

Annexe 14 : Rembrandt. *La Leçon d'anatomie du docteur Nicolaes Tulp*



Leçon d'anatomie du docteur Tulp, Rembrandt, 1632

5

Observez le tableau de Rembrandt.

a) D'après vous, à quelle expérience procède le docteur Tulp ?

b) Décrivez l'attitude des spectateurs.

6

Écoutez le document.

a) Le conférencier est-il un historien de l'art ou un scientifique ? Justifiez.

b) Quelles époques évoque-t-il ?

c) D'après vous, quel va être le thème de son exposé ?

7

Réécoutez.

a) Notez le vocabulaire appartenant au champ lexical de l'anatomie.

b) Repérez ces expressions et définissez-les :

1. « projeter des modèles numériques » ;
2. « de façon non invasive ».

c) Quel autre document célèbre évoque à l'orateur le tableau de Rembrandt ?

d) En quoi, d'un point de vue médical, ces deux pratiques diffèrent-elles ?

e) Quel enseignement toujours actuel inspire à l'orateur la *Leçon d'anatomie* ? Expliquez.

8

Faites une recherche et présentez les raisons qui ont amené Rembrandt à peindre la *Leçon d'anatomie du docteur Tulp*.

9

Écoutez l'interview du physicien français Étienne Klein.

a) L'entretien a pour objet :

1. un débat sur la finalité des sciences ;
2. une réflexion sur l'idée de progrès scientifique ;
3. une synthèse sur les dangers de la science.

b) Deux théories s'opposent. Lesquelles ?

10

Réécoutez et répondez.

a) Quel synonyme du mot *opposition* Étienne Klein utilise-t-il ?

b) D'après Étienne Klein, quand est née la modernité ? Que postulait-elle ? Expliquez l'expression « une sorte d'embrayage automatique ».

c) Comment la postmodernité conçoit-elle le progrès scientifique ? Expliquez la phrase « la technoscience est couplée au marché ».

11

Échangez.

Dans ce débat, de quel camp vous sentez-vous le/la plus proche ? Pourquoi ?



D1

C'était hier

Réalités d'aujourd'hui

Et demain ?

DES MACHINES ET DES HOMMES

La pensée éparpillée par la Toile

Selon le journaliste Nicholas Carr, l'usage intensif d'Internet modifierait nos comportements de travail intellectuel et dégraderait nos capacités cognitives.

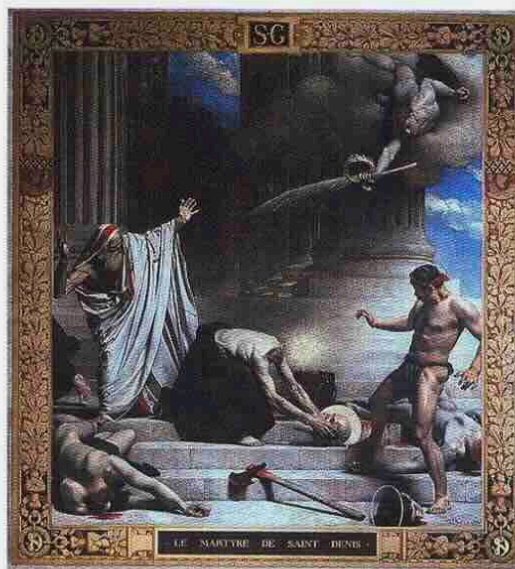
[...] [Beaucoup de gens] ont senti, comme moi, que plus ils utilisent Internet, moins ils sont en mesure de s'asseoir et de lire ou de penser profondément. Leur capacité de concentration s'effiloche. Dans mon cas, au bout de deux ou trois pages, je m'agite et je cherche autre chose à faire. Par ailleurs, Internet a toujours été l'objet de débats sur le rôle des technologies dans nos vies et sur la nature du progrès. Le Net a encouragé des visions utopistes chez certains et des visions dystopistes chez d'autres. [...] À mesure que nous devenons de plus en plus dépendants d'Internet, nous commençons à penser sur les mêmes schémas, sur les mêmes modèles de fonctionnement. À mesure que nous nous servons des ordinateurs comme intermédiaires de compréhension du monde, je crains que notre propre intelligence ne devienne artificielle.

Frédérique Roussel, *Libération*, 28 avril 2009

1

Lisez le texte et répondez.

- Listez les symptômes que Nicholas Carr observe chez les utilisateurs d'Internet.
- D'après lui, la controverse est-elle nouvelle ? Justifiez.
- Identifiez et expliquez le jeu de mots de la dernière phrase.



Le Martyre de saint Denis, Léon Bonnat, 1885

2

Décrivez le tableau *Le Martyre de saint Denis* par Léon Bonnat. Faites une recherche sur la légende de saint Denis, puis résumez-la en deux phrases.

3

a) Écoutez cet extrait d'une conférence du philosophe Michel Serres. Repérez l'expression par laquelle il établit un lien entre saint Denis et l'homme moderne.

b) Selon Michel Serres, quel est l'objet qui remplace désormais la tête de l'homme moderne ? Et que représente, pour le philosophe, la « lumière transparente et un peu incandescente » sur le cou de saint Denis ?



4

Réécoutez. Repérez les expressions suivantes et dites ce qu'elles signifient.

- « Votre tête est objectivée. »
 - Votre intelligence se matérialise dans un objet.
 - Votre façon de penser est devenue objective.
- Un « homme sans facultés »
 - Un homme qui a perdu ses capacités rationnelles.
 - Un homme qui ne présente aucun intérêt.

5

D'après Michel Serres, « les nouvelles technologies nous ont condamnés à devenir intelligents ». Expliquez.

6

Échangez.

Comparez la vision du futur de Michel Serres avec celle de Nicholas Carr. Présentez le « clan » des optimistes et celui des pessimistes. De quel côté vous rangez-vous ?

Créations

DOSSIER

10

Sommaire

C'était hier p. 134-135
↳ Naissance de l'art
↳ Du réalisme à l'impressionnisme

Réalités d'aujourd'hui p. 136-137
↳ À quoi sert l'art ?

Et demain ? p. 138-139
↳ Les nouveaux mécénats
↳ Fonction sociale et éducative de l'art

Parenthèses p. 140-141
↳ À la lettre : peinture, sculpture et musique
↳ Contemplation

Techniques pour p. 142-143
↳ Faire la critique d'un spectacle

C1 > c2 **DALF**

Unité 4

... des mots
pour comprendre
le cartel d'un tableau

1. Lis le cartel de ce tableau de Magritte
et trouve les mots clés cachés dans la grille
ci-dessous. Attention aux intrus !



T	E	C	H	N	I	Q	U	E	U
B	T	A	E	O	L	L	C	O	D
U	E	R	T	T	I	T	R	E	A
I	N	T	A	I	L	E	M	D	T
L	P	E	G	N	A	T	H	O	E
L	A	L	E	A	I	E	P	M	O
D	I	M	E	N	S	I	O	N	S
P	R	E	N	O	M	R	I	A	A
V	P	O	S	T	E	R	D	R	K
S	U	P	P	O	R	T	S	T	A

René Magritte [Lessines 1898 - Bruxelles 1967]
La clé des songes, 1930
Huile sur toile, 81 x 60 cm
Collection privée de Paris

... des verbes
pour inviter, conseiller,
donner des consignes
et des ordres

2. Observe et complète.

Regarde - Regardez - Viens - Venez - Mets - Mettons



_____ monsieur,
les posters de Magritte
sont là, à droite !



_____ ton bonnet,
il fait froid !



_____ Maggie,
les posters de Magritte
sont là, à droite.

Annexe 18 : Alter Égo 2

Jeu du copiste

Voici deux tableaux sur le thème du repas.
Mettez-vous par deux. Choisissez un tableau. Votre partenaire ne voit pas le tableau et doit en faire une reproduction exacte. Vous répondez à ses questions en donnant un maximum de détails. La copie la plus ressemblante sera récompensée.

Exemple : - Est-ce qu'il y a une table dans le tableau ?
- Oui, il y a une grande table rectangulaire au milieu du tableau.



Le Déjeuner
Francis Doucher



Un repas de Noire à York, 1596
Albert Fourie

F. Commenter une œuvre ou un événement culturel

1. Avez-vous déjà participé à certains de ces événements culturels ? Racontez.



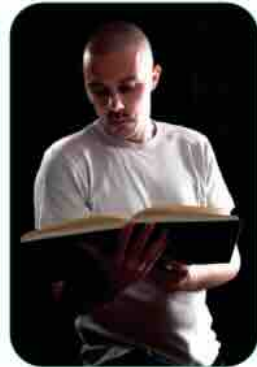
1. une première



2. un vernissage



3. un concert



4. un lancement ou une lecture publique

2. Que faites-vous quand vous commentez une œuvre ? Cochez toutes les phrases qui s'appliquent à vous.

<input type="checkbox"/> Je donne mon appréciation générale.	<input type="checkbox"/> Je réfléchis à la portée de l'œuvre dans la société.
<input type="checkbox"/> Je donne mon interprétation de la signification de l'œuvre.	<input type="checkbox"/> Je la recommande si j'ai aimé ; je la déconseille si je n'ai pas aimé.
<input type="checkbox"/> J'analyse les divers éléments de l'œuvre.	<input type="checkbox"/> Je publie un statut Facebook ou une <i>story</i> Instagram.
<input type="checkbox"/> Je compare l'œuvre avec d'autres œuvres que je connais.	<input type="checkbox"/> J'écris un bref compte rendu dans mon journal intime.

3. Choisissez une œuvre ou participez à un événement culturel. Commentez-la à voix haute en vous inspirant de l'encadré ci-dessous.

Pour commenter une œuvre ou un événement culturel

Donner son appréciation générale

- J'ai trouvé cela extraordinaire.
- Selon moi, c'est son œuvre la plus achevée.
- C'est absolument fascinant !
- Ça m'a laissé sur ma faim. Vraiment, je suis déçu(e).

Donner son interprétation

- D'après moi, on peut voir ça comme une critique de la société.
- La façon dont j'ai compris ça, c'est que...

Analyser l'œuvre

- Ce que nous pouvons observer, c'est...
- L'artiste porte son regard sur...
- Le public est invité à...

Comparer

- Je suis le travail de cet artiste depuis longtemps, et cette œuvre est...
- Ça me fait penser à ce que [tel autre artiste] fait...
- Il me semble que c'est nettement meilleur que...

Faire une réflexion sur la portée de l'œuvre

- Je pense que c'est une œuvre qui va rejoindre un public très large.
- Cette œuvre vient de modifier à jamais ma façon de percevoir ce sujet.

Recommander ou déconseiller l'œuvre

- Tout le monde devrait voir ce spectacle-là au moins une fois dans sa vie.
- Je ne pense pas que ce soit pour tout le monde.



+ ALLEZ PLUS LOIN

- ▶ Quels rôles jouent la culture et les divertissements dans notre vie et dans la société ? Débattez-en en grand groupe.
- ▶ Choisissez une œuvre (livre, film, chanson, toile, chorégraphie, etc.) et informez-vous sur le parcours de l'artiste. Ensuite, présentez l'artiste à la classe et commentez son œuvre.

Annexe 20 : Les loustics 3, p.35 en détail

Unité 4 : Au pays de Magritte

Leçon 1 = Tu es déjà venu à Bruxelles ?

CD2

1. Écoute la biographie de René Magritte. Associe un moment de sa vie à un document.

2. Raymond, René et Paul Magritte (1907)	4. René Magritte (1936)	6. Le Fils de l'Homme (1954)
3. Affiche publicitaire (1931)	5. La Traction des images (1929)	7. Le Thérapeute (1941)

2. Écoute à nouveau et réponds.

3. Observe la grande image. Écoute et dis où sont les enfants, d'où ils viennent, qui est la dame. Quels enfants sont déjà venus à Bruxelles ?

4. Écoute à nouveau et dis pourquoi l'exposition s'appelle « Chapeau Magritte ! ».

5. Lis le texte. Trouve les huit erreurs.

René Magritte est né en France. Son grand-père vend des chapeaux et sa maman fabrique des costumes. Magritte rêve de devenir jardinier. Il apprend à peindre à l'Académie des Beaux-Arts de Cologne. À 24 ans, il se marie avec Georgette. Georgette adore les pommes. Magritte est mort il y a deux mois.

René Magritte est né en France. Son grand-père vend des chapeaux et sa maman fabrique des costumes. Magritte rêve de devenir jardinier. Il apprend à peindre à l'Académie des Beaux-Arts de Cologne. À 24 ans, il se marie avec Georgette. Georgette adore les pommes. Magritte est mort il y a deux mois.

D10

C'était hier

Réalités d'aujourd'hui

Et demain ?

CRÉATIONS



1

Observez la peinture rupestre et répondez.

- D'après vous, de quelle époque date-t-elle ?
- Pouvez-vous identifier certains animaux ?
- Diriez-vous qu'il s'agit d'une représentation réaliste, stylisée ou abstraite ? Justifiez.
- D'après vous, quelles fonctions pouvaient remplir ces peintures ?

2

Écoutez le document et répondez.

- S'agit-il d'un débat entre deux spécialistes ? Justifiez.
- Quel art est au centre de la discussion ?
- Quels autres genres artistiques évoque Philippe Sers pour illustrer son propos ?

3

Réécoutez jusqu'à « ... c'est inutile ».

- D'après Philippe Sers, quand l'art apparaît-il, et à travers la fabrication de quel objet ?
- Cet objet avait trois fonctions. Lesquelles ?
- À quel instrument moderne Philippe Sers le compare-t-il ? Quel est l'intérêt de cette comparaison ?
- Qu'est-ce qui apparente cet outil très ancien à une œuvre d'art ? Expliquez.

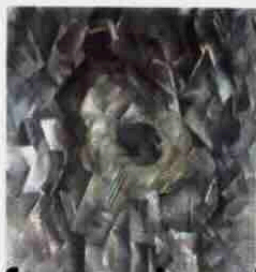


Photo: Georges Branaque, 1910

4

Réécoutez la fin du document.

- Notez la définition que Philippe Sers donne de l'abstraction.
- Quels éléments rapprochent l'art préhistorique du cubisme ?
- Quelle fonction de l'art illustrent l'anecdote sur le cheval de l'empereur et celle sur la jeune fille ?

5

Relevez et commentez les différentes fonctions de l'art évoquées dans le document que vous venez d'écouter.

6

Vous rédigez la rubrique « Programmes » du site Internet de la radio Canal Académie. Faites une courte présentation écrite du contenu de l'émission, pour susciter l'intérêt des futurs auditeurs.

Points de vue sur...

6

Observez les deux tableaux. Décrivez-les.
Dans chaque tableau, quelle est la place
des personnages ? Quel rôle ont-ils ?



Portrait de famille, Nicolas de Largillière (1656-1746)



Peinture chinoise, XVIII^e siècle

7

Écoutez la présentation
de François Cheng
et complétez sa fiche.

- Professions : traducteur,
... , ...
- Élu à l'Académie française
en ...
- Né en ...
- Arrivé en France en ...
- Particularité :

9

8

a) Écoutez la d
et répondez.

1. Sur quel thème
de la journali
2. François Cheng
orientale et la
de la peinture
de l'homme a
ce qu'il dit à
> vision occid
> vision orien



de longue date.

Georges : C'était vraiment exquis cette escalope de foie gras de canard poêlée. C'est vrai que je suis friand de foie gras, qu'il ne faut pas m'en promettre, mais celui-là, c'était le nec plus ultra !

Ariette : Ben moi, je ne regrette pas d'avoir pris les queues d'écrevisse. Je n'en ai jamais mangé d'aussi bonnes et je me suis vraiment régalée. J'ai également beaucoup apprécié le raffinement du service. La classe ! Je me sens en forme pour aller voir un château maintenant, c'est vous dire, mais un seul !

Journaliste : Et maintenant José, fromager dans la région et grand amateur de tête de veau.

José : On est un peu déçus. On a attendu à peu près une heure, bon en fin de semaine, ça peut paraître normal ! À 21 heures, on a enfin une table et là on nous annonce qu'il n'y a plus de tête de veau ! C'est bizarre en début de soirée ! Tant pis, on regarde la carte... pour ma part le potjevleesch me tente et là... c'était plutôt insipide, pas beaucoup de goût ! Je pense qu'on y remettra plus jamais les pieds, dans ce resto !

Journaliste : Frédérique et Philippe, qui ont corréalisé un livre gourmand sur la région, vont nous faire leur commentaire éclairé.

Frédérique : Moi, j'y ai fait un repas gargantuesque ! un vrai délice surtout les quenelles et la tarte aux pralines. Les gens étaient vraiment accueillants et affables, j'ai trouvé le cadre charmant. Mais je crois que Philippe n'a pas eu tout à fait la même expérience.

Philippe : De retour de vacances, je me faisais une fête d'y aller. J'étais sûr et certain d'avoir fait le bon choix après avoir lu toutes les critiques sur les bouchons et patatras ! Je suis tombé de haut, j'ai trouvé la cuisine bâclée, trop cuite, les portions lilliputiennes et sans réelle saveur. C'est vraiment dommage car le service est rapide et le patron très sympa.

Journaliste : Et pourtant c'est le même restaurant, c'est ça qui est incompréhensible. Enfin Carmen et Damien, depuis toujours dans la région, pour notre quatrième restaurant.

Carmen : J'ai fait apprécier notre spécialité de soupe de poissons à des étrangers. Eh bien croyez-moi, ils ont pris beaucoup de plaisir et je suis sûr qu'ils vont garder un bon souvenir de notre ville. Il faut dire que c'est vraiment un bonheur, un émerveillement même, quand toutes ces odeurs arrivent puis après les saveurs. Un vrai régal ! Je suis du pays, moi, j'en mange assez souvent mais je ne m'en lasse pas !

Damen : Ce que ça fait du bien de bien manger ! Pour moi c'était le top ! Ça faisait tellement longtemps que je ne m'étais pas fait un gastro de poissons ! J'ai même trouvé que la nœre n'était pas trop salée. Avec cette vue sublime sur le vieux port, c'était idyllique, que du bonheur !

Dossier 6 page 88

Activité 1

1. - Oh ! Ça manque de sel !
- Oui, elle n'a vraiment aucun goût cette soupe !
2. - Hier, j'ai fait du chutney, tu sais, cette sauce à base d'oignons, de sucre, de vinaigre et de poires.
- Tu m'y feras goûter, j'adore ça.
3. - Elle est vraiment fraîche cette sole, elle a le goût de la mer !
- Oui, elle vient juste d'être pêchée !
4. - Je vais mettre du sucre car le pamplemousse sans sucre, ça me donne des frissons.
- Moi, je le mange comme ça !
5. - Je trouve que cette sauce a vraiment le goût d'ail.
- Ben oui, j'ai eu la main un peu lourde, je reconnais, mais en fait c'est comme ça que je les aime !

6. - J'ai la bouche en feu !

- Oh, mais coupe-les tes merguez et fais des petites bouchées !

7. - Quand j'étais petit, je n'aimais pas les endives.

- Moi non plus, faut dire qu'à cette époque, elles avaient un goût plus fort !

8. - Ça me monte au nez.

- Attention ! C'est de la vraie, de Dijon !

Dossier 6 page 89

Activité 4

1. - Tu fais des heures sup maintenant ?

- Si je fais des heures sup, c'est que j'ai du mal à finir les fins de mois.

2. - Tu aurais pu me dire que tu parlais en Espagne !

- Si je ne te l'ai pas dit, c'est que je n'ai vraiment pas eu le temps. Notre départ a été tellement précipité.

3. - Tu n'as pas été très patiente avec lui pendant qu'il cuisinait.

- Si j'ai manqué de patience avec lui, toi tu as manqué de délicatesse en lui disant que tu préférerais le taboulet que tu avais mangé au restaurant !

4. - Finalement j'ai pas envie de faire de dessert. Si je ne fais pas de dessert, il faut que je rachète du fromage. Un camembert pour six, c'est un peu juste !

5. - Et ce repas, hier soir ?

- Si on avait su, on aurait apporté du bon vin. On nous a servi de la vraie piquette !

6. - J'ai ouvert les huîtres et j'ai préparé les moules !

- Si tu n'étais pas là, qu'est-ce que je ferais ? Tu es vraiment la fée du logis !

7. - Je n'ai encore rien préparé pour le dîner. Avec ma copine, on l'achalait sur Internet tu comprends ?

- Si rien n'est fait dans dix minutes, on n'a plus qu'à aller au restaurant !

8. - Tu as vu, je t'ai astiqué toutes les casseroles.

- Oh ben, si cela pouvait durer !

Dossier 6 page 89

Activité 12

1. Moi, j'ai deux enfants d'âge scolaire. Ils ont tendance à escamoter leur petit déjeuner et en plus je ne suis pas sûre que les repas soient très équilibrés à la cantine ? Qu'est-ce que vous me conseillez ?

2. Je viens d'emménager dans un immeuble où les voisins m'ont demandé de participer à leur association « le village vertical ». Lors de l'arrivée des nouveaux occupants, chacun reçoit un bouquet, et ils organisent des soirées chez les uns ou les autres à l'occasion des anniversaires par exemple. Ils développent aussi des initiatives au profit des enfants : les emmener chacun leur tour au judo, avoir un professeur de piano en commun, etc. Mais j'ai peur que certains voisins soient trop collants et je n'aime pas beaucoup la vie en communauté. J'hésite à accepter ! J'attends votre conseil avisé.

3. Cet été, nous allons être de grandes tablées, pratiquement pendant toutes les vacances, hein. Toute la famille va venir. Mais pas question de sacrifier un seul jour à la plage pour préparer le repas. Et pourtant, j'ai envie qu'on mange bien, mais c'est ça aussi les vacances. Aidez-moi à trouver les meilleures idées.

Dossier 6 page 91

Activités 7 et 8

- François Cheng, vous êtes connu et reconnu pour votre œuvre de traducteur, de poète, romancier, philosophe, pour vos ouvrages sur la peinture chinoise et pour être l'animateur d'un dialogue culturel fécond entre la France et la Chine. Vous avez été élu à l'Académie française en 2002 au fauteuil 34. Vous êtes né en Chine et vous êtes arrivé en France dont vous ne connaissiez pas la langue en 1948, à l'âge de 20 ans, c'est un long chemin qui vous a fait

parvenir jusqu'ici. Vous avez la particularité de vouer une véritable passion à la langue française à laquelle vous avez consacré un livre, intitulé *Le dialogue*, dans lequel vous écrivez « le destin a voulu qu'à partir d'un certain moment de ma vie, je sois devenu porteur des deux langues, chinoise et française, et surtout deux langues de nature si différentes qu'elles creusent entre elles le plus grand écart qu'on puisse imaginer ». Alors vous avez opté finalement pour une des deux langues, l'adoptant comme outil de création sans que pour autant celle dite maternelle soit effacée purement et simplement. Dans votre dernier livre, *Cinq méditations sur la beauté*, publié chez Albin Michel, vous n'avez pas manqué de poursuivre le défi d'écrire en français en puisant aux sources de la langue et de la culture chinoise, vous avez voulu offrir au plus grand nombre le fruit de ces cinq méditations.

- François Cheng, vous abordez dans votre ouvrage le thème de la création artistique, placée sous le signe du « Beau » : comment la définissez-vous ?
- Bien sûr, j'ai dit que l'univers est beau que vous voyez ou pas cette beauté, elle est là. Et pourtant pas tout à fait parce que nous nous croyons complètement perdus au sein de cet univers, on n'est qu'un grain de sable au milieu du système solaire et le système solaire n'est qu'un petit coin au sein de la galaxie, alors qu'il y a des milliards de galaxies, mais un Chinois ne voit pas tout à fait la chose ainsi, je crois que tout le monde a vu plus ou moins un tableau chinois. D'ailleurs, un œil occidental ne manque pas de remarquer qu'au sein de ces paysages représentés par des grands rouleaux, on voit un petit bonhomme qui est là. Pour un occidental qui est habitué à toute cette grande tradition de la Renaissance, c'est-à-dire l'homme est campé au premier plan alors que le paysage est relégué en arrière, on dit mais ce petit bonhomme, il est noyé dans la nature, il est perdu dans le grand tout. C'est la première impression. Mais pour un Chinois, c'est le contraire. Même pour un œil occidental, lorsqu'il commence à vraiment contempler ce paysage chinois, au début, il admire les montagnes, les arbres, les brumes, les fleuves et tout ça mais il finit quand même par fixer son regard sur ce petit bonhomme qui est là et il va s'apercevoir que ce petit bonhomme, il est situé quelque part, au cœur du paysage et il est en train de contempler ce paysage et petit à petit le spectateur occidental, comme un spectateur chinois, finit par se mettre à la place de ce petit bonhomme qui a l'air perdu mais en fait on finit par se mettre à sa place et on contemple le paysage à partir de sa position parce que ce petit bonhomme en réalité est toujours situé quelque part à un point assez vital et on s'aperçoit que c'est autour de lui que le paysage tourne, s'organise ; non seulement ça et on finit par penser qu'il est l'œil éveillé et le cœur battant du paysage. Eh bien, c'est ainsi que le Chinois conçoit notre place au sein de l'univers. Donc, nous sommes là, nous faisons partie du programme de l'univers vivant. Peut-être il y a d'autres êtres vivants dans d'autres planètes mais ça n'enlève en rien notre rôle, notre grandeur c'est d'être encore une fois, et je le répète, l'œil éveillé et le cœur battant de l'univers. Il faut que cette scène soit captée par un regard...
- Par un œil...

Bilan page 97

- Alors vous allez voir tous les candidats aux présidentielles ils vont tous effectivement vous convaincre qu'ils sont érudits, très historiens et ils auront potassé la note préparée par un collaborateur avant. Moi j'ai pas envie de vous laisser croire ça parce que je m'en veux de ne pas avoir été plus attentive pendant le cursus éducatif, pendant mes

Annexe 25 : Les Loustics 3 (p. 43)

Unité 4
GRAND doc

JE DÉCOUVRE...

La galerie de Magritte



A

Les Valeurs personnelles, 1952
Huile sur toile, 80 x 100 cm
Musée d'Art moderne de San Francisco



B

Ceci n'est pas une pomme, 1964
Huile sur panneau de bois, 142 x 100 cm
Collection particulière Bruxelles



C

Le Retour, 1940
Huile sur toile, 50 x 65 cm
Musée Magritte de Bruxelles



D

La Grande Guerre, 1964
Huile sur toile, 81 x 60 cm
Collection particulière

1 Écoute la description des tableaux de Magritte et montre.

2 Dis ce qui est mystérieux, étrange, bizarre dans chacun des tableaux de Magritte.

3 Observe les tableaux, lis et réponds.

- A. Quel est le tableau le plus grand ?
- B. Dans quelle ville peux-tu voir le tableau *Les Valeurs personnelles* ?
- C. En quelle année Magritte a peint *La Grande Guerre* ?
- D. Pourquoi Magritte a écrit : "Ceci n'est pas une pomme" ?
- E. Magritte a changé les plumes de l'oiseau en quoi ?
- F. À quel autre tableau ressemble *La Grande Guerre* ? Aide-toi de la leçon 1.
- G. Que vois-tu plusieurs fois dans ces tableaux ?

4 Classe les 4 tableaux du plus ancien au plus récent. Tu es le guide, présente les tableaux aux visiteurs.

5 Est-ce que tu aimes les tableaux de Magritte ? Si oui, quel tableau préfères-tu ? Peux-tu dire pourquoi ?



Expression *écrite* (10 points)

Présentez ce tableau. Quelles émotions suscite-t-il en vous ? Est-ce pour vous un exemple du « beau » ? Pourquoi ? Est-ce que la peinture est le mode d'expression artistique qui vous touche le plus ? Pourquoi ? (250 mots)



Édouard Manet, *Sur la plage*, 1873



Compréhension *orale* (10 points)

Annexe 27 : Production écrite d'une carte postale en juin (E4)

Encore un exercice ...

LACMA

F4 ÉVIDENCE	
Ce qui me frappe, c'est	Ce que je trouve intéressant, c'est
Ce qui me surprend, c'est	Ce que j'aime (beaucoup), c'est
Ce qui m'étonne, c'est	Ce qui est important, c'est
Ce qui est évident, c'est	... ça, c'est (difficile)



The Treachery of Images (This is Not a Pipe) (La trahison des images (Ceci n'est pas une pipe))
 René Magritte (Belgium, 1898-1967)
 Belgium, 1929
 Paintings
 Oil on canvas
 23 3/4 x 31 15/16 x 1 in.
 Purchased with funds provided by the Mr. and Mrs. William Preston Harrison Collection (78.7)
 Modern Art

Pour commenter une œuvre ou un événement culturel

Donner son appréciation générale

- J'ai trouvé cela extraordinaire.
- Selon moi, c'est son œuvre la plus achevée.
- C'est absolument fascinant!
- Ça m'a laissé sur ma faim. Vraiment, je suis déçu(e).

Donner son interprétation

- D'après moi, on peut voir ça comme une critique de la société.
- La façon dont j'ai compris ça, c'est que...

Analyser l'œuvre

- Ce que nous pouvons observer, c'est...
- L'artiste porte son regard sur...
- Le public est invité à...

Comparer

- Je suis le travail de cet artiste depuis longtemps, et cette œuvre est...
- Ça me fait penser à ce que [tel autre artiste] fait...
- Il me semble que c'est nettement meilleur que...

Faire une réflexion sur la portée de l'œuvre

- Je pense que c'est une œuvre qui va rejoindre un public très large.
- Cette œuvre vient de modifier à jamais ma façon de percevoir ce sujet.

Recommander ou déconseiller l'œuvre

- Tout le monde devrait voir ce spectacle-là au moins une fois dans sa vie.
- Je ne pense pas que ce soit pour tout le monde.

www.iadef, 2021.

Ecrivez une carte postale à votre ami français, dites-lui que vous avez vu cette peinture au musée. Décrivez l'image et exprimez vos émotions puis invitez votre ami à venir à **Los Angeles County Museum of Art** pour voir ce tableau.

Salute! Je suis allée a le musee LAC d'art. C'est un super musee avec beaucoup de peintures interessantes. Aujourd'hui, j'ai vu la peinture ceci n'est pas un pipe. C'est un image d'une pipe, si le titre est confusion. L'artiste veut que tu y reflecisses. Tu devrais visiter cette musee. A bientôt. Tera

Salut Ma Belle Amie!

J'ai visité le "Los Angeles County Museum of Art" la semaine dernière. Ce que j'ai trouvé intéressant, le numero des peintures belle. Ma peinture préférée est "La trahison des Image"de René Magritte. C'est absolument fascinant! Il y a une

	<p>pipe, mais, il y a des mots "ceci n'est pas une pipe". L'artiste crée une discussion sur ce qu'est l'art. Ce qui m'étonne, c'est très populaire! Je souhaite que tu puisses me visiter. Nous pouvons aller au musée ensemble et parlons de toutes les peintures. Je suis intéressé par votre favori!</p> <p>Bisous Allison</p>
<p>bonjour, aujourd'hui j'ai vu une affiche pour une peinture avec le titre "ceci n'est pas une pipe" mais c'est absolument une peinture d'une pipe. Je me sens heureuse voir ça. Je pense que le peintre est très amusant. Le peintre est René Magritte et je suis travailleur de cet artiste depuis longtemps et j'aime son style et technique. Je vous invite au Los Angeles County Museum of Art pour voir cette peinture et autres peintures avec moi. Au plaisir de vous voir bientôt, Suchita</p>	<p>Ma cher ami, Je passe un excellent moment pendant mon voyage. Je suis allée au musée aujourd'hui et j'ai vu de magnifiques peintures. Une particulière peinture m'a intéressée parce que c'était une image d'une pipe avec une inscription que ce n'était pas une pipe. Cela m'a surprisee! J'espère que vous pourrez me lorsque nous visiterons le musée d'art à Los Angeles pour voir ce tableau!</p> <p>Jesscia</p>
<p>Cher amie, Week-end dernier, je suis allée au musée d'art. Selon moi, c'est René Magritte œuvre la plus achevée. Ce qui me surprend, c'est ce qui peut être considéré comme de l'art. Vous connaîtrez l'humour de l'artiste si vous comprenez le français. Ce que j'aime beaucoup, c'est quand l'art est interactif. Venez me rendre visite. Venez au musée d'art du comté de Los Angeles. Bisous, Rachel</p>	<p>Chère Amélie, J'espère que tu vas bien. Récemment, j'ai visité le Los Angeles County Museum of Art. C'était une expérience incroyable. Le musée a la peinture classique La Trahison des images, et beaucoup d'autres œuvres magnifiques. La Trahison des Images est un ouvrage historique qui interpelle le monde entier. Aussi, c'est un très beau image d'une pipe. Quelques personnes peuvent dire qu'il n'y a pas de raison pour aller à un autre continent pour voir une peinture qu'on peut voir sur l'internet. Ces personnes sont idiotes. Si tu te trouves à Los Angeles, je souhaite que tu puisses visiter le musée. Bisous, Ben</p>
<p>Salut mon amie. J'ai vu cette peinture au musée A Los Angeles County Museum of Art. D'après ce que j'ai compris, le film essaie de choquer le spectateur et de le pousser à réfléchir de manière critique. C'est intéressant mais je ne pense pas que ce soit pour tout le monde. A bientôt, bisous. Zainab</p>	<p>Salutations mon ami, Je suis au Los Angeles County Museum of Art et j'ai vu un tableau que je pense que vous aimeriez. J'ai trouvé cela extraordinaire! C'est une peinture à l'huile par René Magritte représentant une pipe. Mais le message de l'artiste que c'est n'est pas une vraie pipe. Je me sens excitée quand je vois cette peinture! J'espère que vous pourrez venir me rendre visite bientôt!</p>

	Bisous,Avery
<p>Cher Anna, J'écris de Los Angeles! Je m'amuse beaucoup! Heir, je suis allée à Los Angeles County Museum of Art et j'ai vu une peinture incroyable. C'était une peinture d'une pipe avec les mots «ceci n'est pas une pipe». Ce qui me frappe, c'est le message et le simplicité. Je te l'invite à aller voir la prochaine fois tu aller à Los Angeles. Parler bientôt! Bisous! Loretta</p>	<p>Cher Ami, je vous invite a visite a Los Angeles County Museum of Art. Ils ont un tres bel art. Sortout cet artiste est fantastique. J'ai trouve cela extraordinaire. L'artiste porte son regard sur nature avec des yeux differents. Tu passeras un bon moment. Salutations Goran</p>

Annexe 28 : Production écrite sur une image présentée en classe dont l'élève se souvient le plus (E6)

Nous avons vu beaucoup d'images dans notre cours (par exemple les photos, les dessins, les peintures...). Décrivez une image que vous avez vue et qui vous a beaucoup marqué (une image que vous ne pouvez pas oublier après l'avoir vue, c'est-à-dire une image qui vous laisse une impression durable ou qui vous procure un souvenir impérissable).

Loretta: La peinture que j'aime le plus, c'est la peinture d'une pipe avec les mots «ce n'est pas une pipe». J'aime parce que le style de l'image est très simple mais beau.	Jessica: Je me souviens de la photo de la pipe qui n'était pas une pipe. c'était très intéressant parce qu'il laisse une impression que nous ne pouvons pas croquer tout ce que nous voyons.
Allison: un image que j'ai aimé est une peinture avec un objet et une phrase. Ce qui me frappe, c'est la simplicité. Une peinture est très subjective. Aussi, les gens parleront de la signification parce que ce n'est pas clair.	Goran; le peintre La Méduse, C'est une grande peinture à l'huile. Très impressionnant, puissant travail. J'aime les peintures à l'huile
Avery : Je me souviens la peinture d'une chambre avec les objets qui devraient être petits qui étaient gros. Je pense que les objets plus gros avaient de la valeur pour l'artiste.	Zainab : Je m'en souviens bien la tableau sur les personnes bloquées sur un bateau. La palette de couleurs a été magnifique. Quand j'ai vu ce tableau, Je me suis senti triste et affligé pour eux.
Tera : Dans ce cours j'ai vu le tableau "the son of a man". Le tableau représente un homme avec une pomme verte pour un visage. C'est un tableau bizarre mais il est mémorable. Quand j'ai vu ce tableau, je me sens intrigué.	Rachel : Il y a un urinoir dans l'exposition. Il a été créé par un artiste français. Il s'appelle "La fontaine". Il a surpris beaucoup de gens. Je me sens confus, mais il est l'art moderne.
Rachel : Le tableau. Dans ce tableau, il y a beaucoup de gens souffrent. Ils sont sur le bateau à la mer. Peut-être, ils sont perdus. Ils sont tristes et vulnérables.	Suchita: J'ai vu la peinture de la pomme. Elle s'appelle "ceci n'est pas une pomme". Il a été une simple peinture qui a été peinte longtemps. Il a été une peinture à l'huile. Je suis surprise que la peinture est très chère mais je me sens heureuse pendant que je la vois.

Annexe 29 : Transcriptions en classe classifiées par date

13 février 2024 (Transcription 1)

Edgar Degas. Le Bureau de coton à La Nouvelle-Orléans. 1873. Musée des beaux-arts de Pau

1 Enseignant : Pouvez-vous imaginer l'histoire derrière cette peinture de
2 Degas ?

3 Adrien : D'accord, je suis le premier et j'improvise un peu l'histoire.
4 Dans cette peinture, l'homme au chapeau s'appelle Jean-
5 François. Il est britannique. Il a déménagé à la Nouvelle-
6 Orléans. Il est en train de préparer le coton pour l'envoyer
7 en Angleterre. Maintenant, il pense à sa vie aux États-Unis
8 en 1873. Il est nerveux à l'idée de retourner sur le bateau,
9 car son voyage va commencer dans quelques jours. Mais il y
10 a toujours des risques, c'est pourquoi il est silencieux.
11 Il se dit à lui-même : « Je suis triste, je vais retourner
12 en Angleterre. Mes enfants, mes cousins vont déménager aux
13 États-Unis. » Son meilleur ami Jacques est décédé en bateau
14 alors qu'il rendait visite au Triangle des Bermudes. Le
15 bateau a disparu. Il est nerveux et il a des sentiments
16 partagés. Il se concentre et réfléchit à sa vie. Sa vie va
17 lui manquer. Il veut changer de carrière. Il veut être
18 écrivain, il publie un livre, il en a vendu beaucoup. Il
19 veut arrêter sa carrière et redevenir écrivain. Donc, il a
20 décidé de changer de vie et de déménager aux États-Unis.
21 Voilà l'histoire de Jean-François.

19 février 2024 (Transcription 2)
Vincent Van Gogh. La Chambre à coucher. 1888. Musée Van Gogh.
Amsterdam

22 Enseignant : Peux-tu décrire ce tableau ?

23 Goran : Il y a deux chaises à côté du lit, et il y a quatre photos à
24 droite du lit sur le mur.

25 Enseignant : Comment est la couleur ? Le mur est bleu ? Il y a un oreiller
26 ou non ?

27 Goran : Oui, il y a deux oreillers.

28 Enseignant : Et vous, Ben, pouvez-vous décrire un peu la peinture ?

29 Ben : OK, il y a une peinture artistique dans la chambre. Il y a un lit
30 à droite et deux chaises à gauche. Il y a une fenêtre,
31 quatre peintures sur le mur. Le sol est violet, le lit est
32 jaune. Le mur est bleu.

33 Enseignant : Quelle est la couleur du lit ?

34 Ben : Blanc et jaune.

29 janvier 2024 (Transcription 3)

Pablo Picasso. Le Déjeuner sur l'herbe d'après Manet. 1960. Musée national Picasso

Paul Cézanne. Le Déjeuner sur l'herbe. 1876. musée de l'Orangerie

Claude Monet Le Déjeuner sur l'herbe (en détail). 1865. Musée d'Orsay

Louis Vivin. Le Déjeuner sur l'herbe. 1925

Creatobil. Le Déjeuner sur l'herbe. 2017

Claude Monet Le Déjeuner sur l'herbe. 1865. Musée d'Orsay

35 Enseignant : Vous faites partie d'un comité de sélection chargé d'évaluer
36 quelques peintures en vue d'en sélectionner trois. Ces
37 peintures décoreront la cantine du ministère. Utilisez les
38 prépositions « dans », « sur », « à la », « sous ».

39 Enseignant : Suisti, pourquoi choisis-tu cette peinture ?

40 Suisti : Parce qu'il y a beaucoup de contrastes. Je pense qu'il y a un
41 drame dedans.

42 Enseignant : Et toi, Seham, pourquoi penses-tu que cette peinture va
43 bien avec notre cantine ?

44 Seham : Parce que les gens mangent dans la cantine. Quand ils voient ce
45 tableau, les gens mangent aussi.

46 Enseignant : Et toi, Grace, pourquoi, à ton avis, ce tableau va bien
47 avec notre cantine ?

48 Grace : (hésitation)

49 Enseignant : C'est beau ou c'est déplaisant ?

50 Grace : Personnellement, je le trouve beau.

51 Enseignant : Pourquoi est-ce beau ?

52 Grace : Parce qu'il y a des fruits, du vin, ils sont à l'aise. L'ambiance
53 est très belle.

54 Suisti : À mon avis, le choix de Grace est bon aussi. La peinture est
55 parfaite pour le café, ça va parfaitement avec le café. Je
56 pense que le bleu dans la peinture est vraiment magnifique.

57 Enseignant : Oui, tu aimes le bleu. Qu'est-ce que c'est ça ?

58 Seham : Une église, c'est grand, c'est haut.

59 Enseignant : Et ça ?
60 Grace : C'est un arbre.
61 Enseignant : Qu'est-ce qu'ils font ?
62 Suisti : Ils font un pique-nique. Il y a trois hommes et trois femmes.
63 Enseignant : Et pourquoi personne n'a choisi cette peinture ?
64 Seham : Je pense que cette peinture est effrayante. Ce n'est pas bon
65 pour le café. Ça fait peur. C'est... c'est un fantôme.
66 Grace : Oui, c'est trop sombre, les couleurs sont trop fortes.
67 Enseignant : Est-ce que chacune peut donner un titre au tableau qu'elle
68 a choisi ?
69 Grace : Pique-niquer ensemble.
70 Seham : Le petit déjeuner dans une forêt sombre.
71 Suisti : Pique-niquer sur l'herbe.
72 Enseignant : Parfait, le titre de tous ces tableaux est : « Déjeuner sur
73 l'herbe ».

30 janvier 2024 (Transcription 4)

74 Enseignant : Quel tableau préférez-vous mettre dans notre cantine au
75 ministère de la Culture ?

76 Adrien : J'adore la peinture à droite, la rivière, le bateau. Je
77 prendrais mon déjeuner devant cette peinture pendant la
78 pause.

79 Enseignant : Et toi, Sophia ?

80 Sophia : Si vous voulez mon avis, je préfère cette peinture. Cette
81 peinture me fait penser à Ottawa. La rivière ressemble au
82 canal près du Parlement. Je m'y promenais très souvent.

83 Adrien : Mais pourquoi la fille est-elle nue ? Je ne sais pas, c'est un
84 peu bizarre. Il ne me semble pas convenir à l'ambiance de
85 la cantine.

86 Sophia : Je partage la même idée qu'Adrien. Oui, c'est bizarre aussi.

87 Enseignant : Pourquoi est-ce bizarre ?

88 Sophia : Comment dire... c'est effrayant. C'est obscur.

10 janvier 2024 Edgar Degas. Le Bureau de coton à La Nouvelle-Orléans. 1873. Musée des beaux-arts de Pau et une photo du bureau moderne (Transcription 5)

89 Enseignant : Maria et Jennifer, pouvez-vous décrire la photo ou la
90 peinture ?

91 Jennifer : Je choisis la photo. Il y a une fille assise à un bureau,
92 collaborant sur un projet, une autre fille assise sur une
93 chaise avec des roulettes, et c'est ensoleillé. Il y a des
94 écrans de fenêtres qui illuminent la salle, c'est parfait,
95 ils semblent heureux.

96 Enseignant : Qu'est-ce qu'il y a sur la table ?

97 Jennifer : Clavier, souris, moniteur, roulettes.

98 Enseignant : La femme debout, d'après toi, qui est-ce ?

99 Jennifer : C'est la superviseuse, une collègue ou peut-être la patronne
100 ? Peut-être.

101 Enseignant : Et toi, Maria ? Que choisis-tu ?

102 Maria : Je choisis la peinture. Dans cette peinture, il y a beaucoup de
103 personnages dans la pièce. Je pense que tu as dit que ce
104 sont des cotons pour les vêtements. Je pense que les hommes
105 regardent le coton et discutent à propos du coton. Une
106 personne dort. Une personne lit le journal. Je pense que
107 dans cette pièce, il y a aussi des fenêtres, de vieilles
108 fenêtres. Je pense que c'était un policier ? Il regarde les
109 hommes. Qu'est-ce que c'est l'autre ? L'homme porte de vieux
110 costumes. Ce n'est pas bien de dormir pendant le travail !

9 janvier 2024

(Transcription 6)

111 Suisti : Je choisis de décrire la photo. Dans la photo, les gens
112 travaillent au bureau. Ils utilisent des écrans et du
113 papier. C'est une journée occupée, pressée.

114 Enseignant : Qui est-ce ? La personne debout ?

115 Suisti : Je pense que c'est la gestionnaire ? La patronne ? Le comptable
116 ?

117 Sehem : Moi aussi, je choisis la photo. C'est plus moderne. Des femmes
118 travaillent dans le bureau. C'est moins sexiste. Il y a
119 plus d'égalité. La femme debout est la vice-présidente.

120 Grace : Il y a quelques salles de réunion, des tableaux avec des écrans
121 et des claviers, et pour chaque tableau, il y a une chaise.
122 Les gens sont professionnels, avec cravates et tailleurs.
123 Un homme boit un café, parle au téléphone. Les collègues
124 sont sympas.

20 février 2024 (Transcription 7)
Pierre-August Renoir. Le Déjeuner au bord de la rivière (Les
Canotiers). 1879. Art Institute of Chicago

- 125 Enseignant : Dans cette peinture, que vois-tu ?
- 126 Tera : Il y a trois personnes, un pique-nique, c'est l'été, un bateau à
127 la rivière... c'est, je ne sais pas... ils voient les
128 villes, ils boivent du vin.
- 129 Enseignant : Au fond, que vois-tu ?
- 130 Tera : Il y a une équipe... comment dit-on "rowing" en français ?
- 131 Enseignant : Faire du canotage.
- 132 Tera : Oui, faire du canotage.
- 133 Enseignant : Zainab, explique un peu ce que tu vois.
- 134 Zainab : Il y a une image avec deux garçons et une fille.
- 135 Enseignant : Que vois-tu d'autre ?
- 136 Zainab : Les arbres, les verts.
- 137 Enseignant : Et quoi d'autre ?
- 138 Zainab : Du vin.
- 139 Enseignant : Sont-ils heureux ?
- 140 Zainab : Oui, ils sont heureux.
- 141 Enseignant : Qu'est-ce que tu vois au fond ?
- 142 Zainab : Les gens font du canotage.
- 143 Enseignant : Il fait beau ou il fait mauvais ?
- 144 Zainab : Je ne comprends pas.
- 145 Enseignant : Quel temps fait-il ?
- 146 Zainab : Ah... il fait beau.

20 février 2024

(Transcription 8)

- 147 Maria : Il y a trois personnes dans ce restaurant à côté de la rivière.
148 Je pense que ces personnes ont mangé le déjeuner ou le
149 dîner. Ils ont bu du vin ou du champagne. Elle parle avec
150 eux avant de sortir. Un homme a fumé un cigare. Une autre
151 personne a fait du bateau... comment dit-on « rowing » ?
152 Oui, faire du canotage. Et je ne sais pas pour la femme. Je
153 pense qu'elle écoute les deux hommes juste là. Il y a une
154 rivière, il faisait beau. C'est une belle journée dehors.
155 Magnifique vie pour les trois, ils étaient heureux. Un homme
156 sourit. Mais l'homme avec le cigare, il était heureux aussi.
- 157 Enseignant : Tu as des idées, Jessica ?
- 158 Jessica : On voit les trois personnes, elles mangent au restaurant ou
159 au café, près de la rivière. En bas, il y a une personne
160 qui fait du canotage. Il y a un musée à l'extérieur ? Je ne
161 sais pas.
- 162 Enseignant : Et sur la table, que vois-tu ?
- 163 Jessica : Il y a des fleurs, du pain. La femme porte une robe bleue.
164 C'est bien, cette fois-ci, elle porte quelque chose (rires).
- 165 Enseignant : Et l'homme ?
- 166 Jessica : Le pantalon.
- 167 Enseignant : Que vois-tu au fond ?
- 168 Jessica : On voit de l'eau, un lac, une équipe de canotage.

2 avril 2024

Vincent Van Gogh. Olivier avec ciel jaune et soleil (1889). The Minneapolis Institute of Arts (Transcription 9)

169 Enseignant : Jennifer, peux-tu décrire ce tableau ? Comment te sens-tu
170 en regardant ce tableau ?

171 Jennifer : Oui, nous sommes dans une forêt. Il y a des arbres. C'est
172 très ensoleillé avec le soleil. La touche dans la peinture
173 est très unique. Il y a du vent, et on voit une montagne en
174 bas de la peinture. Il y a des ombres sous les arbres. C'est
175 une très belle journée, il fait aussi très chaud. Il n'y a
176 pas de nuages.

177 Enseignant : Peux-tu me dire tes émotions en regardant ce tableau ?

178 Jennifer : Je me sens calme et joyeuse. Tu peux sentir le soleil toucher
179 ta peau, l'air est très frais, comme l'odeur des fleurs
180 sous les arbres.

181 Enseignant : Tu connais le peintre ?

182 Jennifer : Oui, c'est Van Gogh.

183 Enseignant : Tu connais le courant ou le style de cette peinture ?

184 Jennifer : Je pense que c'est l'impressionnisme ?

185

9 avril 2024

Gustave Courbet. Le Désespéré.1843. Collection Particulière

(Transcription 10)

186 Enseignant : Que voyez-vous ?

187 Jessica : Un homme.

188 Enseignant : Et toi, Loretta ?

189 Loretta : Il a l'air désespéré. Il est pensif.

190 Ben : Un homme qui semble inquiet, stressé. Le tableau s'appelle Le
191 Désespéré. J'imagine qu'il est désespéré.

192 Enseignant : Comment te sens-tu en regardant ce tableau ?

193 Ben : Je me sens un peu mal à l'aise, mais j'aime bien ce tableau.

194 Enseignant : Avery, est-ce que tu te sens mal à l'aise aussi ?

195 Avery : Non, je ne me sens pas mal à l'aise, mais un peu terrifiée, je
196 me sens un peu stressée aussi.

197 Enseignant : Et toi, Jessica ? Que vois-tu ?

198 Jessica : Je vois une personne frustrée, désespérée. Il porte une chemise
199 blanche. Il a une petite barbe et une moustache. Il a des
200 yeux écarquillés.

201 Enseignant : Comment te sens-tu devant ce tableau ?

202 Jessica : Je me sens un peu indifférente.

203 Enseignant : Apprécies-tu cette peinture ?

204 Jessica : Je trouve que l'expression est intéressante. Je suis désolée
205 pour lui.

206 Enseignant : Loretta, tu peux nous parler un peu des émotions que tu
207 ressens devant cette peinture ?

208 Loretta : Je me sens effrayée, un peu stressée, ses yeux sont trop
209 ouverts.

210 Ben : Il y a peut-être un danger, une menace.

211 Avery : Peut-être que cette personne a commis une faute.

22 avril 2024

Ralph White. Heatwave Painting (Peinture de canicule). Saatchiart.

(Transcription 11)

212 Enseignant : Que voyez-vous ? Pouvez-vous utiliser les expressions
213 françaises liées aux émotions pour décrire ce tableau ?

214 Allison : La peinture... je me sens un peu gênée. La couleur est trop
215 foncée.

216 Enseignant : Tu veux dire que la couleur est trop vive ?

217 Allison : Oui, la couleur est trop vive.

218 Enseignant : Jennifer, comment te sens-tu devant cette peinture ?

219 Jennifer : Quand je vois la peinture, je pense à un volcan avec des
220 coulées de lave. C'est effrayant à voir. Je me sens
221 paniquée.

222 Enseignant : Ensuite, toi, Maria ?

223 Maria : La peinture me rend inquiète, paniquée. Elle me fait un peu
224 perplexe, exaspérée. L'artiste semble exaspéré, énervé
225 aussi parce qu'il peint de cette façon. Peut-être qu'il
226 avait passé une mauvaise semaine, très frustrante. Toutes
227 les choses allaient mal.

228 Enseignant : Si on la met dans notre cafétéria, êtes-vous d'accord ?

229 Jennifer : Je n'aime pas, parce que c'est chaotique, je n'apprécie pas
230 ça dans le bureau, ça vous rend fatigué. Essentiellement à
231 côté de la machine à café, ce n'est pas une bonne idée. Je
232 pense que cette peinture fait que tout le monde ressent ça.

233 Maria : Oui, je pense comme Jennifer. J'ai un problème avec cette
234 peinture dans la cafétéria. Mais c'est une peinture qui
235 permet la conversation entre les gens. Elle évoque la
236 colère. Ce n'est pas une peinture paisible.

29 avril 2024

**Théodore Géricault. Le Radeau de la Méduse. 1819. Musée du Louvre
(Transcription 12)**

237 Enseignant : Est-ce qu'on voit un bateau ?

238 Goran : Non, je ne pense pas. Il n'y a pas de bateau.

239 Enseignant : Avery, y a-t-il un bateau ?

240 Avery : Non, il n'y a pas de bateau.

241 Enseignant : Voilà, vous voyez, il y a un bateau au fond.

242 Avery : Ah oui, exactement (surprise).

1 mai 2024

Eugène Delacroix. La Barque de Dante. 1892. Musée du Louvre

(Transcription 13)

243 Tera : C'est un tableau sombre, il y a beaucoup de morts.

244 Enseignant : As-tu peur de cela ?

245 Tera : Je suis indifférente.

246 Enseignant : Veux-tu posséder cette peinture à la maison ?

247 Tera : I don't think I have enough money (Je ne pense pas avoir assez
248 d'argent pour cela).

249 Enseignant : Et toi, Suchita ? Ressens-tu des émotions particulières
250 devant ce tableau ?

251 Suchita : Les émotions, je trouve que le tableau est triste parce qu'il
252 y a beaucoup de personnes mortes. Je suis pensive. Je suis
253 désespérée.

254 Enseignant : Et toi, Zainab ? Quelles sont tes émotions ?

255 Zainab : Je me sens triste parce que je vois la souffrance.

1 mai 2024

(Transcription 14)

256 Allison : Les couleurs sont sombres, j'observe que les gens sont morts,
257 je me sens triste.

258 Jessica : Ce tableau est sombre, et je vois des personnes souffrantes.

259 Enseignant : Comment te sens-tu ?

260 Loretta : Je me sens triste et un peu terrifiée.

261 Goran : C'est un art figuratif, c'est une peinture à l'huile.

262 Enseignant : Tu as des émotions particulières ?

263 Goran : Je me sens triste. Il y a des couleurs.

264 Avery : La couleur est sombre, il fait nuageux.

265 Enseignant : Loretta, que vois-tu, et ressens-tu quelque chose ?

266 Loretta : Dans ce tableau, en bas, on aperçoit quatre personnes dans
267 l'eau ; au centre, il y a trois personnes dans un bateau ;
268 au fond, il y a des nuages. Je me sens pensif, mais je ne
269 me sens pas réellement terrifiée.

270 Enseignant : Finalement, Ben, quelles sont tes idées sur cette peinture
271 ?

272 Ben : Dante en enfer est le titre de ce tableau. Les hommes se battent.
273 Je me sens effrayé.

274

6 mai 2024

René Magritte. Les Valeurs personnelles. 1952. Musée d'Art moderne de San Francisco (Transcription 15)

275 Enseignant : Loretta, quel est le nom du peintre ?

276 Loretta : Le nom du peintre, c'est René Magritte.

277 Enseignant : Avery, en quelle année cette peinture a-t-elle été réalisée
278 ?

279 Avery : En 1952.

280 Enseignant : Ben, quelle est la technique de la peinture ?

281 Ben : C'est de l'huile sur toile.

282 Enseignant : Goran, la peinture est de quelle taille, grande, moyenne
283 ou petite ?

284 Goran : La peinture est de taille moyenne.

285 Enseignant : Jessica, quel est le titre de la peinture ?

286 Jessica : C'est La Valeur personnelle.

287 Enseignant : Goran, es-tu d'accord avec Jessica ?

288 Goran : Oui, La Valeur personnelle est le titre.

289 Enseignant : As-tu trouvé d'autres choses ?

290 Goran : Il y a aussi un ciel nuageux sur le mur. Il y a un blaireau et
291 un peigne.

292 Enseignant : C'est un blaireau et un peigne. Jessica, qu'est-ce qu'il y
293 a ?

294 Jessica : C'est un stylo.

295 Enseignant : C'est vraiment un stylo pour toi ? Je vais agrandir l'image
296 un peu.

297 Jessica : Ah, c'est une allumette.

298 Enseignant : Tout le monde, y a-t-il d'autres choses ? Un savon ?

299 Ben : Oui, il y a un savon à droite.

300 Enseignant : Tout le monde, lisez ce texte, s'il vous plaît. Quel est
301 le mot qui indique art piece ?

302 Ben : Œuvre.

303 Enseignant : Où se situe cette œuvre, Avery ?

304 Goran : Ce tableau représente une peinture surréaliste, l'artiste est
305 René Magritte. C'est une huile sur toile. Les couleurs sont
306 claires, ce tableau est un peu bizarre. Je trouve la
307 peinture au musée de San Francisco.

308 Enseignant : Quel est le message du peintre, Goran ?

309 Goran : C'est symbolique.

310 Enseignant : Quel est le message du peintre ?

311 Jessica : Je ne sais pas pourquoi les objets sont si grands. Les grands
312 deviennent petits et les petits deviennent grands. La
313 peinture joue sur la taille et la proportion des choses.

314 Avery : Je trouve que ce tableau est un peu bizarre, je me sens un peu...
315 c'est quoi le mot que je cherche... je suis... confuse.

316 Enseignant : Pourquoi es-tu confuse ?

317 Avery : Les objets sont grands, ils sont petits et grands en même temps.
318 Les couleurs sont très vives. C'est surréaliste.

319 Enseignant : L'allumette représente peut-être allumer l'amour ?

320 Avery : (rire) Peut-être.

321 Enseignant : Et Ben, tu souhaites parler ?

322 Ben : Oui, c'est une peinture réaliste, abstraite, superficielle, où la
323 gigantisme remplit la pièce ; les couleurs sont vives. Le
324 miroir, je pense que c'est impressionnant.

325 Enseignant : Pourquoi y a-t-il des nuages sur le mur ?

326 Ben : Je pense que la peinture joue avec la réalité.

327 Enseignant : Et toi, Loretta ? Est-ce que la peinture te plaît ?

328 Loretta : Oui, ça me plaît. Ce tableau est de l'art surréaliste, très
329 bizarre. Quand je vois ce tableau, je me sens fantastique.
330 Les objets quotidiens sont plus grands que les objets
331 normaux ; les petites choses sont plus importantes pour le
332 peintre, c'est pourquoi elles deviennent plus grandes. Le
333 ciel, qui est normalement dehors, est maintenant dedans.

334 Enseignant : Maria, peux-tu t'appuyer sur le vocabulaire de cette liste
335 pour décrire le tableau ?

336 Maria : Le ciel est terne, éclatant et clair. Les couleurs du peigne et
337 de l'allumette sont ternes et foncées. Le ciel nuageux est
338 très vif. Les objets dans la chambre sont verticaux,
339 horizontaux et diagonaux.

340 Enseignant : Parle un peu de tes émotions. Comment te sens-tu ?

341 Maria : C'est très bizarre et étrange. C'est fantastique. Je ne comprends
342 pas. Je suis étonnée.

343 Enseignant : Y a-t-il des expressions que tu peux utiliser ici dans cette
344 liste ?

345 Maria : C'est incroyable et inimaginable. Je me sens intriguée. J'aime
346 cette peinture, car j'adore les couleurs bleues.

6 mai 2024

(Transcription 16)

347 Tera : C'est une peinture à l'huile. Cette peinture représente une
348 chambre à coucher. Dans la chambre, il y a un lit et un
349 peigne. Les objets dans la pièce sont disproportionnés, ils
350 sont plus grands que dans la réalité.

351 Enseignant : Pourquoi y a-t-il un peigne ici ?

352 Tera : Je ne sais pas.

353 Enseignant : Comment te sens-tu ?

354 Tera : Je ne sais pas. Je suis indifférent. Je pense simplement que c'est
355 bizarre. Mais, c'est un peu intéressant.

356 Suchita : Je vois un tableau qui représente une chambre à coucher. Il
357 est constitué de quelques objets quotidiens, mais les objets
358 sont très gigantesques. Je me sens amusée. La peinture à
359 l'huile et les couleurs dans la peinture sont bleu, brun,
360 blanc et vert.

361 Enseignant : Comment te sens-tu ?

362 Suchita : Je me sens amusée.

363 Enseignant : Quel est le message du peintre ?

364 Rachel : Les valeurs personnelles.

365 Enseignant : Pourquoi le peintre a-t-il peint ainsi ? Tu peux imaginer.

366 Rachel : Je ne sais pas.

367 Enseignant : Et toi, Suchita ?

368 Suchita : Le message, c'est que ces objets étaient importants en 1952.

15 mai 2024

Édouard Manet. Le Déjeuner sur l'herbe. 1862. Musée d'Orsay

Alexandre Cabanel. Naissance de Vénus. 1862. Musée d'Orsay

(Transcription 17)

369 Enseignant : Tout le monde, comment trouvez-vous ces deux tableaux à
370 l'écran ? Avery, tu as des idées ?

371 Avery : Je pense qu'à gauche, la femme est la seule personne qui est
372 nue. C'est bizarre, les hommes portent des costumes normaux,
373 et dans le tableau de droite, il s'agit de mythologie.

374 Enseignant : Et toi, Jessica ? Les deux sont bizarres. Pourquoi c'est
375 bizarre ?

376 Jessica : Parce qu'il y a le ciel autour de la femme nue. Il y a des
377 enfants avec des ailes.

378 Ben : Elle est Vénus à la naissance. Mais je ne vois pas de coquillage.

379 Enseignant : Et pour toi, Loretta ?

380 Loretta : Celui de gauche est le plus bizarre, pourquoi ne déjeunent-
381 ils pas normalement ? Ils sont sur l'herbe et la femme est
382 nue.

383 Enseignant : Goran, et toi ? Tu as des idées ?

384 Goran : Aucune peinture n'est bizarre, on accepte les deux, car c'est
385 de l'art. C'est normal. C'est le symbolisme. La femme est
386 nue. Les hommes vêtus sont des symboles aussi. On accepte
387 qu'ils soient nus.

388 Enseignant : Que voyez-vous et comment vous sentez-vous devant ces deux
389 tableaux ?

390 Maria : Pour Le Déjeuner sur l'herbe, je suis surprise. Elle est sans
391 vêtements et les hommes sont habillés. Pourquoi ces trois
392 personnes sont-elles là ? La femme au fond cherche quelque
393 chose sur le sol. Il n'est pas nécessaire de manger nue.

394 Jessica : À droite, elle est nue parce qu'elle est Vénus à la naissance.
395 Elle n'a pas de vêtements.

396 Enseignant : Donc, elle a le droit d'être nue ?

397 Jessica : Oui, la période de la peinture permet aux personnages d'être
398 nus. Alors, ce n'est pas bizarre.

399 Enseignant : Et celui de gauche, est-ce bizarre ?

400 Jessica : Je pense qu'à gauche, c'est vraiment bizarre. Comme Maria l'a
401 dit, la femme en bas est nue et ne porte pas de vêtements.
402 Mais à droite, la femme est dans l'océan (la mer). C'est
403 plus probable, on lui permet d'être nue.

404 Enseignant : Peut-être que c'est parce que les hommes portent des
405 costumes comme tout le monde, mais la femme n'est pas
406 habillée comme tout le monde dans la réalité ? Est-ce cela
407 qui rend les choses bizarres ?

408 Jessica : Oui, exactement, ce n'est pas réel.

409 Enseignant : Comment vous sentez-vous après avoir vu ces deux peintures
410 ?

411 Maria : Je me sens curieuse, intriguée, confuse, un peu choquée, mais
412 fascinée.

7 mai 2024

Raimondi. Le Jugement de Paris.1514-1518. Fond S. Lenoir
Giorgione Titien. Le Concert champêtre. 1500. Musée du Louvre
Édouard Manet. Le Déjeuner sur l'herbe. 1862. Musée d'Orsay
Creatobil. Le Déjeuner sur l'herbe. 2017

(Transcription 18)

413 Enseignant : Maintenant, on revient à cette peinture que vous avez
414 trouvée bizarre la dernière fois, mais cette fois-ci
415 accompagnée de trois autres tableaux (dont un dessin) sur
416 le même thème avec un groupe de personnes qui déjeunent sur
417 l'herbe. Qu'en pensez-vous ?

418 Avery : C'est quand même bizarre. En haut, il y a beaucoup de choses qui
419 se passent dans la peinture (la gravure). C'est trop chargé,
420 il y a des chevaux.

421 Enseignant : Oui, si tu regardes en détail, Manet reprend ce groupe de
422 personnes dans la même position. À l'époque, cela a provoqué
423 un grand scandale au Salon des refusés en 1863.

424 Avery : Ah, c'est vrai, c'est intéressant. Même maintenant c'est un peu
425 étrange, mais je ne sais pas pourquoi c'est étrange. Ça va
426 avec la peinture plus ancienne, mais c'est curieux que la
427 femme soit nue.

428 Allison : Je vois aussi la peinture à gauche, ce n'est pas normal avec
429 tous ces chevaux en l'air. Peut-être qu'il s'agit d'une
430 apocalypse ?

431 Enseignant : Cette remarque est intéressante. C'est tout à fait possible.
432 Donc, c'est le groupe de chevaux qui t'attire le plus ?

433 Allison : Oui, car j'aime bien les chevaux.

434 Enseignant : Goran, y a-t-il quelque chose de bizarre parmi ces quatre
435 œuvres d'art ?

436 Goran : Non, toutes les peintures ont le même sujet, mais le style est
437 différent. Ils sont nus, mais c'est normal.

438 Enseignant : Peux-tu expliquer pourquoi c'est normal ?

439 Goran : C'est le symbolisme. La femme nue symbolise quelque chose.
440 Enseignant : Même dans le tableau de Manet, la femme nue symbolise-t-
441 elle quelque chose ?
442 Goran : Cela symbolise une femme moderne.
443 Enseignant : Certains historiens de l'art suggèrent que la femme nue
444 dans le tableau de Titien symbolise la poésie, donc oui,
445 c'est un symbole. Et toi, Loretta ?
446 Loretta : Tous les tableaux sont très bizarres. Le tableau numéro 1
447 représente de la mythologie fantastique. Mais les autres
448 tableaux pourraient être réalistes, comme dans une scène de
449 la vie réelle. C'est réel. Je pense que tous ne sont pas
450 normaux. Je préfère la peinture de Degas avec les gens qui
451 font du canotage, elle est plus paisible. Il y a trop de
452 drame parmi ces six.
453 Enseignant : C'est intéressant que tu évoques cette peinture. Et toi,
454 Jessica ?
455 Jessica : À mon avis, le tableau en bas à droite est le plus bizarre.
456 L'artiste utilise des jouets, c'est un peu étrange parce
457 qu'aujourd'hui, cela n'arrive pas normalement comme ça.
458 Mais j'adore ça, j'aime beaucoup les Lego.
459 Ben : C'est bizarre parce que la femme nous regarde comme si elle brisait
460 "le quatrième mur". L'espace est intéressant pour la
461 peinture.
462 Loretta : Oui, les hommes mangent tandis que la femme nue nous regarde.
463 On accepte qu'elle soit nue parce que c'est une période
464 différente.
465 Enseignant : Maintenant, on revient à cette peinture que vous avez
466 trouvée bizarre la dernière fois, mais cette fois-ci
467 accompagnée de trois autres tableaux (dont un dessin) sur
468 le même thème avec un groupe de personnes qui déjeunent sur
469 l'herbe. Qu'en pensez-vous ?

470 Maria : Oui, maintenant, ce n'est pas bizarre quand la majorité des
471 personnes sont nues.

472 Jessica : Si j'étais à au Salon, je me sens bizarre aussi. Je ne sais
473 pas, la peinture et la quatrième peinture sont encore
474 bizarres, mais les autres *fit somehow*, les deux autres ne
475 sont pas bizarres. Mais celui de Manet est à la fois bizarre
476 et intéressant. Je ne sais pas pourquoi.

477 Maria : Je pense comme Jennifer. Les hommes se regardent, mais la femme
478 nous regarde. Les autres peintures nous donnent des
479 sentiments différents.

480 Enseignant : Peut-être que la peinture de Manet est plus proche de la
481 réalité, donc c'est plus bizarre ?

482 Jessica : Oui, exactement. Mais la quatrième peinture est la plus
483 bizarre. L'artiste utilise les Lego pour les enfants.

484 Enseignant : Comment vous sentez-vous devant ces œuvres d'art ?

485 Maria : Je me sens curieuse et confuse.

486 Jennifer : Je me sens confuse, embarrassée, perplexe, désorientée,
487 alarmée.

488 Enseignant : Et comment la femme se sent-elle ?

489 Maria : Elle se sent confortable parce qu'elle sourit.

490 Enseignant : Tu veux dire qu'elle se sent à l'aise ?

491 Maria : Oui, elle se sent à l'aise.

8 mai 2024

René Magritte. Le Fils de l'homme. 1964. Collection Privée
(Transcription 19)

492 Enseignant : Maria, que voyez-vous dans ces deux peintures ?

493 Maria : Je vois une peinture avec un homme qui porte un costume avec un
494 chapeau noir et un manteau noir également, avec une chemise
495 blanche et une cravate rouge. Il y a une pomme verte sur
496 son visage, la pomme couvre son visage et, au fond, à
497 l'arrière-plan, il y a des nuages gris. Il y a la mer.

498 Enseignant : Qu'est-ce qu'il fait actuellement ?

499 Maria : Il pose pour une photo ? Il est difficile de voir. Tu ne peux
500 pas savoir, car son visage est caché.

501 Maria : L'ambiance est un peu grise et sombre. Le nuage est gris. Je
502 ressens son sérieux.

503 Enseignant : Tu aimes la couleur ? La couleur te plaît ?

504 Maria : J'apprécie la couleur, je pense que ça représente les
505 Britanniques, ce pays évoque le froid. Mon mari est
506 britannique et cela me rappelle mon mari.

507 Enseignant : Apprécies-tu le contraste entre la pomme et la cravate ?

508 Maria : J'apprécie le contraste entre les deux couleurs différentes,
509 l'une sombre et l'autre plus vive.

510 Enseignant : Quel est le message du peintre ? Comment te sens-tu ?

511 Maria : Je ne sais pas. Cette peinture représente les personnes d'un
512 pays. Je me sens perplexe et curieuse. Je m'interroge sur
513 la raison pour laquelle la pomme est là. Je suis aussi
514 pensive.

515 Enseignant : Veux-tu garder cette peinture dans ta chambre ?

16 mai 2024

Léonard de Vinci. La Joconde. 1517. Musée du Louvre

Léonard de Vinci. La Joconde (en détail). 1517. Musée du Louvre

René Magritte. Le Fils de l'homme. 1964. Collection Privée

René Magritte. Le Fils de l'homme (en détail). 1964. Collection Privée
(Transcription 20)

516 Enseignant : Parmi ces deux peintures, laquelle préfères-tu, Maria ?

517 Maria : Je préfère la Mona Lisa (la Joconde) parce qu'elle est belle.

518 Elle représente la femme de la Renaissance.

519 Enseignant : Comment te sens-tu en regardant le tableau de Léonard ?

520 Maria : Je me sens amoureuse et heureuse.

521 Enseignant : Certaines personnes disent qu'il existe un chiffre
522 mystérieux dans les yeux de la Joconde. Mais cela n'est pas
523 confirmé.

524 Maria : Ah, c'est fascinant. Je n'ai jamais pensé à cela.

525 Enseignant : Et le paysage aussi, as-tu remarqué le paysage en arrière-
526 plan ? Elle est posée devant un balcon, car il y a des
527 balustres.

528 Maria : Ah, c'est intéressant, ces détails. Je ne les avais pas
529 remarqués.

530 Enseignant : D'après toi, entre l'homme et la dame, qui est le plus
531 nerveux ?

532 Maria : Je ne sais pas, parce que le visage de l'homme est caché. La
533 Mona Lisa semble calme car sa bouche ressemble à un sourire
534 et sa main est très calme. Tandis que les mains de l'homme
535 (Le Fils de l'Homme de Magritte) sont très serrées. Il serre
536 les poings.

537 Enseignant : Exactement, si tu vois les mains de l'homme, elles sont
538 très serrées, signe de nervosité.

539 Maria : Oui, il fait un « fist » (serre les poings).

23 mai 2024

Yves Klein. Le Monochrome Bleu. 1961. Moma
(Transcription 21)

540 Enseignant : Que voyez-vous ? Jessica ?

541 Jennifer : Le bleu. Tout est bleu.

542 Enseignant : Comment te sens-tu après avoir vu ce tableau ?

543 Jennifer : Juste de la confusion. C'est de l'humour ? C'est une vraie
544 œuvre d'art, probablement oui.

545 Enseignant : Maintenant, je vais vous montrer le prix de ce tableau vendu
546 aux enchères.

547 Jennifer : (surprise, main couvrant la bouche) C'est absurde. Ces gens
548 "have more money than brains" (ces gens ont plus d'argent
549 que de cerveau).

550 Enseignant : Est-ce que c'est de l'art ? Ben ?

551 Ben : À mon avis, c'est de l'art, car il y a de la tension. Si on
552 comprend, ce n'est pas nécessairement beau, mais c'est de
553 l'art.

554 Enseignant : D'accord, et toi, Allison ? À ton avis ?

555 Allison : Oui, je pense que c'est de l'art parce que l'artiste dit que
556 c'est de l'art (rire).

557 Avery : Pour ma part, ce n'est pas de l'art (rire), je n'aime pas cette
558 pièce (rire).

559 Enseignant : Je vois. Et toi, Goran ? Quelle est ton idée ?

560 Goran : C'est de l'art, mais je n'apprécie pas l'art moderne (dédaigne).

561 Enseignant : OK, Goran pense que ce n'est pas de l'art. Loretta ? Tu
562 partages le même avis ?

563 Loretta : À mon avis, c'est de l'art parce que l'artiste utilise la
564 couleur de manière inconventionnelle. Cela nous fait
565 réfléchir à ce qui est de l'art et ce qui ne l'est pas.

566 Jessica : Le bleu me rend mal à l'aise, je suis un peu énervée, l'idée
567 de la peinture est choquante, mais je suis inspirée par

568

l'humour. Je pense que c'est léger. Je suis à la fois
joyeuse, énervée, exaspérée et excitée.

569

Annexe 30 : Entretiens

Entretien individuel avec Jessica (pseudonyme) (Transcription 22)

570 Enseignant : Penses-tu que l'émotion joue un rôle important dans les
571 relations personnelles et professionnelles ?

572 Jessica : Oui, absolument. Dans la vie professionnelle, l'émotion est
573 très importante parce qu'on travaille avec des personnes
574 différentes et elles ont des émotions. Il est important de
575 comprendre leur situation et les émotions des autres pour
576 communiquer efficacement. C'est une façon de bien
577 travailler ensemble. Dans la vie personnelle aussi, les
578 émotions sont essentielles pour être un bon citoyen.

579 Enseignant : Le nouveau portrait du roi a été dévoilé récemment. As-tu
580 vu cette peinture ? Quelles sont tes émotions en voyant ce
581 tableau ?

582 Jessica : Oui, je l'ai vu. C'est magnifique ! Je suis un peu confuse par
583 le rouge. Le roi a beaucoup de courage. Je suis curieuse et
584 inspirée. Je suis enchantée, un peu joyeuse. Mais je suis
585 aussi anxieuse à cause de l'épée. Je pense que le roi est
586 admirable, apprécié et optimiste.

587 Enseignant : As-tu une expérience ou une rencontre avec une œuvre d'art
588 qui t'a particulièrement émue ?

589 Jessica : Oui, c'est une peinture impressionniste très belle. Il y a des
590 fleurs dans le jardin ; les couleurs changent, je sens
591 presque les fleurs. L'artiste encourage ton imagination.
592 Quand tu la vois, les fleurs que tu imagines dans ta tête
593 laissent ton imagination faire le reste. Je suis allée au
594 musée, j'ai vu une peinture. Elle était très belle, pas

595 très grande, dans une salle avec d'autres peintures du même
596 type, par le même artiste. Je me sentais heureuse.

597 Enseignant : À quoi fais-tu le plus attention lorsque tu regardes un
598 tableau ?

599 Jessica : Probablement à la couleur ou aux textures que l'artiste
600 utilise. C'est probablement le plus important. Comme tu
601 dis, le sujet aussi m'attire, surtout quand quelque chose
602 de triste se passe. Parfois, il est plus facile de regarder
603 un tableau émotionnel. Cela se relie à ton enfance.

604 Enseignant : Penses-tu que les émotions soient essentielles dans
605 l'apprentissage du français ?

606 Jessica : Probablement oui, pour l'expression en français quand on parle
607 avec les collègues ou juste les personnes. De temps en
608 temps, on discute de nos émotions. Il est essentiel de se
609 préparer afin d'être capable de communiquer avec
610 l'expression française liée à l'émotion. L'émotion enrichit
611 aussi notre compréhension en français.

612 Enseignant : Penses-tu que l'apprentissage des expressions liées à
613 l'émotion enrichisse notre compréhension de l'art ?

614 Jessica : Oui, notre compréhension de l'art sera plus riche avec des
615 émotions plus riches. Tu peux trouver des sentiments ou des
616 mots plus spécifiques pour exprimer comment tu te sens
617 devant ce que tu vois.

618 Enseignant : Donc, il est vraiment important de comprendre les émotions.
619 Penses-tu que tu maîtrises l'expression des émotions en
620 français ?

621 Jessica : Je cherche encore les mots pour exprimer mon émotion. Mais,
622 l'apprentissage de l'expression des émotions en français
623 m'aide à apprendre.

624 Plus de français en général, en même temps que la culture française.

625 Enseignant : Penses-tu que l'apprentissage des expressions ou des
626 vocabulaires des émotions t'aide à comprendre le subjonctif
627 en français ?

628 Jessica : Oui, absolument.

Entretien individuel avec Maria (Transcription 23)

629 Enseignant : Penses-tu que c'est un avantage de pouvoir parler deux ou
630 plusieurs langues ?

631 Maria : Oui, il est important de parler une deuxième langue autre que
632 la langue officielle de son pays. Je pense que dans certains
633 pays, comme au Vietnam, on parle le français. Je pense que
634 l'anglais est dominant. Si un pays impose l'usage de
635 l'anglais et du français, je pense que les citoyens vont
636 s'adapter à cette règle. C'est important aussi que l'école
637 des enfants offre une éducation en deux langues. Je trouve
638 qu'il est plus facile d'être multilingue quand on est petit.

639 Enseignant : Oui, on parle de l'apprentissage précoce du français.
640 Penses-tu qu'il y ait une sorte d'insécurité pour un
641 anglophone à parler français au gouvernement ?

642 Maria : Au Canada, je ne sais pas. Ça dépend. Si une personne parle
643 français dans le gouvernement, c'est une sécurité. Parce
644 que la majorité des personnes à Ottawa parlent en français.
645 C'est un peu difficile pour un anglophone. C'est un défi
646 pour moi, mais c'est nécessaire. Quand tu apprends, tu
647 dédies du temps.

648 Enseignant : Est-ce que c'est un défi pour vous de parler en français
649 au travail ?

650 Maria : Si je dois parler français la moitié du temps, je pense que c'est
651 une bonne chose, car tu apprends le français en faisant des
652 tâches. C'est un défi, mais c'est une bonne chose.
653 Cependant, dans mon travail, je n'ai pas besoin de parler

654 français tout le temps. Seulement, pendant les réunions, si
655 une personne décide de parler en français, il faut essayer
656 de comprendre.

657 Enseignant : On va changer un peu de sujet. Quand tu vas au musée,
658 panneaux en français ?

659 Maria : Oui (voix excitée) ! Maintenant que j'apprends le français, je
660 lis un courriel, je tente de lire en français premièrement,
661 puis en anglais s'il y a une traduction. Quand j'ai des
662 problèmes, je retourne dans le paragraphe en anglais pour
663 vérifier. Alors, je pense qu'au musée, je ferai la même
664 chose aussi (lire en français puis en anglais). Mes yeux
665 sont attirés par les mots en français. Maintenant, à
666 l'épicerie ou au supermarché, je trouve les ingrédients
667 écrits en français intéressants. Je pense que c'est une
668 opportunité d'apprendre le français.

669 Enseignant : être bilingue est-elle une bonne chose pour le Canada ?

670 Maria : C'est un défi pour les personnes qui ne parlent pas la langue,
671 mais c'est encourageant, car parler une langue étrangère te
672 permet d'utiliser ton cerveau d'une façon différente. Quand
673 je vois mon fils parler en français, c'est incroyable de
674 voir ça. C'est une preuve qu'il est très intelligent.

675 Enseignant : J'ai remarqué que tu as répondu « non » à cette question.
676 Peux-tu m'expliquer pourquoi tu penses que tu n'es pas à
677 l'aise pour exprimer tes émotions en français ?

678 Maria : En fait, j'ai du mal à exprimer mes émotions même en anglais.
679 Parfois, je trouve qu'il est difficile de dire à
680 quelqu'un...

681 Si je me sens triste, j'ai peur que cela rende les autres personnes
682 malheureuses aussi (rires). De plus, je ne maîtrise pas
683 assez de mots en français ni en anglais pour exprimer mes
684 émotions. Dans ma culture, nous n'exprimons pas les émotions

685 aisément. Mais en fait, je trouve que si nous parlons des
686 émotions et de l'art en classe, c'est innovant et un défi
687 (rires). Je n'ai pas fait ça avant.

**Entretien en groupe avec Jessica et Maria sur la notion de culture
(Transcription 24)**

688 Enseignant : Maria et Jennifer, y a-t-il des musées que tu veux visiter
689 un jour ?

690 Jessica : Il y en a beaucoup, même que j'ai visités. J'aimerais revisiter
691 beaucoup de musées, car chaque fois, tu vois des choses
692 différentes.

693 Maria : J'aime revenir au MoMA.

694 Enseignant : Qu'est-ce que « la culture » pour vous ?

695 Maria : Je pense avoir mal compris le mot « culture ». Je pense que la
696 culture signifie les différentes cultures des pays. Par
697 exemple, la culture, c'est la nourriture, les costumes.

698 Jennifer : Je pense que la culture est « les façons de vivre ». Par
699 exemple, la culture canadienne. Chaque pays a sa culture.

700 Enseignant : Est-il important de parler de la culture entre les collègues
701 ?

702 Maria : Oui, par exemple, Le Cri de Munch, il y a beaucoup d'émotion
703 dans cette peinture. Il est important de parler de la
704 culture pour des raisons sociales et pour exprimer tes
705 points de vue.

706 Jessica : Oui, je pense que c'est une bonne façon de comprendre une
707 personne à travers la culture qu'elle aime. On a plus
708 d'informations sur cette personne quand on sait ce qu'elle
709 apprécie comme culture. Ça donne aussi des opportunités
710 sociales.

711 Maria : Oui, on peut créer un lien social entre les personnes. C'est
712 aussi un sujet pour break the ice (briser la glace). Par
713 exemple, on peut parler des films, des musées.

714 Enseignant : Est-ce que parler de peintures en français est un défi ?

715 Maria : Oui, c'est un défi, mais il est important de m'efforcer de
716 parler, de penser en français. C'est difficile, mais c'est
717 une bonne activité. C'est bon pour apprendre à regarder un
718 tableau.

719 Jessica : Oui, et pour discuter de l'art devant les œuvres.

720 Enseignant : En France, à l'École du Louvre, on offre des cours de beaux-
721 arts directement devant les œuvres. Voulez-vous essayer de
722 visiter le musée du Louvre entièrement en français un jour
723 de cette façon ?

724 Jessica : Oui, c'est intéressant. I really want to try (Je veux vraiment
725 essayer). Mais la dernière fois, quand je suis allée au
726 Louvre, il y avait beaucoup de monde, donc il était
727 difficile de parler tous ensemble. Cependant, si tout le
728 monde parle en français dans le groupe, j'aimerais essayer
729 ; ce sera un défi, mais cela m'intéresse.

730 Enseignant : Pourquoi est-il important d'apprendre à regarder un tableau
731 ?

732 Maria : Parce qu'on peut comprendre pourquoi le peintre a peint ainsi.
733 La peinture a des raisons. C'est une opportunité de se
734 mettre à la place d'autres personnes.

735 Jessica : Oui, je forme une opinion quand je regarde un tableau. Les
736 personnes discutent de leurs points de vue différents.
737 J'aime apprendre les opinions, les raisons et les émotions
738 des autres.

739 Maria : Oui, pour comparer nos pensées et pénétrer dans leurs pensées
740 les plus fines.

741

Annexe 31 : La grille d'analyse pour les productions écrites

Le nombre de scripteurs :		
Savoir linguistique (lié aux émotions)	Savoir-être	Savoir-faire
Noms, verbes, adjectifs, adverbes : Les expressions figées : Les collocations : Les constructions syntaxiques : Le subjonctif : Cadre émotionnel :		
Savoir (lié à la peinture)		
Techniques d'analyse visuelle : Expressions :		

Annexe 1

Opportunités de formation du PFL - A et B	
Étape 1	1. Identifier et classer des personnes
	2. Identifier des objets ou des documents
	3. Expliquer des relations d'appartenance
	4. Expliquer des relations de possession
	5. Indiquer si est une personne, un objet (document, un lieu)
Étape 2	6. Indiquer des données (différes)
	7. Décrire quelque chose (un objet)
	8. Situer un événement dans le temps
	9. Situer un événement dans le temps : passé, présent, futur
	10. Analyser des tâches
Étape 3	11. Préciser comment accomplir une tâche
	12. Indiquer la répartition et une quantité non numérique
	13. Expliquer de l'information sur un événement ou une habitude passée
	14. S'informer ou informer d'un événement
	15. S'informer ou informer d'une requête ou de l'obtention de quelque chose
Étape 4	16. Faire une offre et réagir à une offre
	17. S'informer ou informer de la présence ou de la disponibilité de personnes ou de choses
	18. Expliquer une volonté, un souhait, une grâce, des préférences
	19. Évaluer des choses
	20. Évaluer des personnes
Étape 5	21. (M) renseigner sur l'application de normes et de règlements
	22. Prélever les données d'évaluation (temps d'un travail)
	23. Prélever les conditions de réalisation d'un projet
	24. Situer des événements par rapport à d'autres
	25. Indiquer les étapes d'un processus
Étape 6	26. Décrire des événements
	27. Décrire une tâche (opérations physiques)
	28. Préciser l'importance d'une directive
	29. Appliquer les quantités ou les coordonnées de quantité
	30. Permettre ou interdire quelque chose
Étape 7	31. Expliquer la volonté, le souhait
	32. Formuler des conditions
	33. Expliquer un thème
	34. Proposer des solutions à un problème
	35. Faire des prévisions
Étape 8	36. Demander ou donner de l'information sur un projet
	37. Décrire le déroulement suite dans la réalisation d'un projet
	38. Expliquer la possibilité de les offrir (une action, d'un événement, d'une situation)
	39. Évaluer un changement proposé
	40. Présenter quelque chose de quelque chose

École de la fonction publique du Canada Page 24 de 46

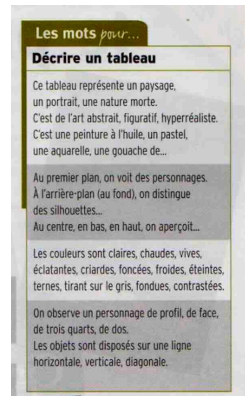
40 savoir-faire visés par l'École de la fonction publique du Canada dans leur curriculum (terrain de recherche)

4. CONCLURE : LA FICHE RÉCAPITULATIVE DU LEXIQUE

La fiche récapitulative individuelle contient les rubriques présentées ci-dessous qui peuvent être modifiées selon les cas. Par exemple, la jalousie n'ayant pas d'interjection, nous avons supprimé l'entrée, en revanche nous leur donnons une construction syntaxique relevant de la jalousie (« être jaloux de »).

- > Le lexique :
 - > Définition de l'ES
 - > Quasi-synonymes
 - > Noms, verbes, adjectifs, adverbes
 - > Antonymes

- > Les expressions figées
- > Les interjections
- > Les collocations
- > Les constructions syntaxiques



Identification des habiletés de savoir être à mesurer :

- > empathie personnelle et sociale
- > respect
- > confiance en soi et assurance
- > authenticité
- > conscience de soi
- > créativité
- > ouverture d'esprit et flexibilité
- > appropriation de la compétence professionnelle
- > volonté de connaître l'autre
- > conscience et distanciation de sa culture

Gauvin, et Émilienne. (2006). *Les habiletés de savoir-être*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Cristelle Cavalla, Elsa Crozier (2015). *Expérience d'enseignement de l'expression des Emotions-Sentiments en classe multiculturelle de FLE*. Olivier Bertrand. Diversités culturelles et apprentissage du français, Editions Polytechnique, pp.57-70, 2005. hal-00380594

Par Ici (2020)

Annexe 32 : Résultat d'analyse pour les productions écrites E1 et E2

Avril, 2024



Juin, 2024

Le nombre de scripteurs : 9		
<div style="background-color: yellow; padding: 2px;">Savoir linguistique (lié aux émotions)</div> <div style="font-size: 2em; font-weight: bold;">7</div>	<div style="background-color: cyan; padding: 2px;">Savoir-être</div> <div style="font-size: 2em; font-weight: bold;">6</div>	<div style="background-color: magenta; padding: 2px;">Savoir-faire</div> <div style="font-size: 2em; font-weight: bold;">9</div>
Noms, verbes, adjectifs, adverbes : Les expressions figées : Les collocations : Les constructions syntaxiques : Le subjonctif : Cadre émotionnel :		
<div style="background-color: green; padding: 2px;">Savoir (lié à la peinture)</div> <div style="font-size: 2em; font-weight: bold;">15</div>		
Analyse technique : Expression :		

Le nombre de scripteurs : 11		
<div style="background-color: yellow; padding: 2px;">Savoir linguistique (lié aux émotions)</div> <div style="font-size: 2em; font-weight: bold;">17</div>	<div style="background-color: cyan; padding: 2px;">Savoir-être</div> <div style="font-size: 2em; font-weight: bold;">9</div>	<div style="background-color: magenta; padding: 2px;">Savoir-faire</div> <div style="font-size: 2em; font-weight: bold;">7</div>
Noms, verbes, adjectifs, adverbes : Les expressions figées : Les collocations : Les constructions syntaxiques : Le subjonctif : Cadre émotionnel :		
<div style="background-color: green; padding: 2px;">Savoir (lié à la peinture)</div> <div style="font-size: 2em; font-weight: bold;">39</div>		
Analyse technique : Expression :		

Annexe 33 : Grilles d'analyse pour les productions écrites E3 et E4 Écrits pragmatiques

Avril, 2024



Juin, 2024

Le nombre de scripteurs : 5		
Savoir linguistique (lié aux émotions)	Savoir-être	Savoir-faire
6	6	5
Noms, verbes, adjectifs, adverbes : Les expressions figées : Les collocations : Les constructions syntaxiques : Le subjonctif : Cadre émotionnel :		
Savoir (lié à la peinture) 2		
Analyse technique : Expression :		

Le nombre de scripteurs : 10		
Savoir linguistique (lié aux émotions)	Savoir-être	Savoir-faire
22	34	31
Noms, verbes, adjectifs, adverbes : Les expressions figées : Les collocations : Les constructions syntaxiques : Le subjonctif : Cadre émotionnel :		
Savoir (lié à la peinture) 40		
Analyse technique : Expression :		

Annexe 34 : Productions écrites (E1 et E2) sur *Radeau de la Méduse de Géricault*, 1819, Louvre

Les fautes d'orthographe des apprenants sont conservées pour préserver l'authenticité de l'écrit.

Pouvez-vous décrire ce tableau ? (Que voyez-vous ? Vos émotions ? Parlez de votre goût, etc.) Le 3 avril 2024 (E1)	Pouvez-vous décrire ce tableau ? (Que voyez-vous ? Vos émotions ? Parlez de votre goût, etc.) Le 3 juin 2024 (E2)
C'est un tableau d'un bateau avec beaucoup des personnes qui se battaient. Il y a beaucoup de colère. Je pense c'est impressionnant.	les personnes en bas son morts. Ils sont repréner dans les couleurs plus claire. Les personnes au milieu regardent miséable et tres vulnérable. Les personnes au sommet semble qu'il cherche d'aide.
je pense que le peinture est triste. Les couleurs est trop sombres. C'est beaucoup des personnes. Je n'aime pas.	Ce tableau est sombre. Il représente beaucoup de mort. Les gens sont sur un bateau, mais il semble désespéré.
j'ai vu ce tableau avant. cette est tres beau mais ca me rend triste. Je ne voudrais pas le mettre dans ma maison	C'est un huile de peinture. Il y a de gens dans un bateau. Les gens sont blesse et certains sont morts aussi. Ils cherchent de l'aide. Je me sens triste que les personnes soient en difficulté.
c'est un tableau triste mais a la meme temps édifiante. Les gens sens défi mais pensive. Il réfléchis sur beaucoup de chose.	C'est une peinture mystique historique. Elle est tres puissante
	je vois beaucoup des personnes sur un bateau. Certaines personnes sont morts et les autres personnes ont peur.
Ce tableau est très occupé. Quand je vois, je me sens pensive. Je n'aime pas ce tableau, je préfère des tableaux plus calmes.	Je me sens triste quand je regard cette peinture. Les colours sont sombres et la scène est negatif.
Cest un tableau historique, forcer, fort, beaucoup de souffrance,	Ce tableau represent un portrait des personnes mours et attendant de la mort. Les couleurs son chaudes et sombre. Au en haut, on voit une temptete approcher. Ce me sens triste et effrayee.
Je n'aime pas ce tableau parce que c'est trop oupees.	Je me sens triste et affligée que je voie ce tableau parce que les gens souffrent. Mais le s palettes des couleurs est magnifique.
Ce tableau est sombre avec des coloeur bruns, noir, rouge et orange. Je suis triste de voir les personnes qui mort. Je suis inquiete pour les gens qui va mourir sur le bateau. Les personnes ont despe	C'est un tableau des personnes qui se bataillent et essayent prendre l'attention d'un autre bateau pour sauver eux. C'est dramatique, et je me sens excité et effrayé.
Ce un tableau sombre. il y a beaucoup de morts.	Je me sens peur quand je vois cette peinture. Ce que me frappe, c'est tout la mort...
	Dans cette peinture, il y a beaucoup des gens sur un bateau. Quand je le vois, je me sens triste et pensive. Je n'aime pas cette peinture parce que c'est trop tragique.

Annexe 35 : Comparaison des productions écrites pragmatiques d'avril E3 et de juin E4

Les fautes d'orthographe des apprenants sont conservées pour préserver l'authenticité de l'écrit.

Envoyez une carte postale à un proche pour lui raconter votre voyage	Envoyez une carte postale à un proche pour raconter votre visite au musée où est exposée l'œuvre « Ceci n'est pas une pipe » de Magritte
Le 8 avril 2024 (E3)	Le 3 juin 2024 (E4)
<p>Salut mes amis! Je suis à Paris aujourd'hui! Les restaurants et cafés sont très chics ici. Je vous dirai plus à mon retour. Bisous!</p>	<p>Cher Anna, J'écris de Los Angeles! Je m'amuse beaucoup! Heir, je suis allée à Los Angeles County Museum of Art et j'ai vu une peinture incroyable. C'était une peinture d'une pipe avec les mots «ceci n'est pas une pipe». Ce qui me frappe, c'est le message et le simplicité. Je te l'invite à aller voir la prochaine fois tu aller à Los Angeles. Parler bientôt! Bisous!</p>
<p>Cher F, Ce pays est genial. Je visite ce vieux musee. C'était une super experience. A bientôt. Bisous</p>	<p>Cher Ami, je vous invite a visite a Los Angeles County Museum of Art. Ils ont un tres bel art. Sortout cet artiste est fantastique. J'ai trouve cela extraordinaire. L'artiste porte son regard sur nature avec des yeux differents. Tu passeras un bon moment. Salutations</p>
<p>Jessica: Salut mon ami, Aujourd'hui je suis devant les montagnes Rocheuses. C'est magnifique ! Demain, nous allons faire de la randonnée. À bientôt, avec plus de photos !</p> <p>Bisous,</p>	<p>Ma cher ami, Je passe un excellent moment pendent mon voyage. Je suis allée au musee aujourd'hui et j'ai vu de magnifiques peintures. Une particulier peinture m'a interessee parce que c'était une image d'une pipe avec une inscription que ce n'était pas une pipe. Cela m'a surprisee! J'espere que vous pourrez me lorsque nous visiterons le musee d'art a Los Angeles pour voir ce tableau!</p>
<p>Cher Evan, Salut de Londre! Il pleut tout les temps, je ne peux pas voir ma main devant ma tête, et la nourriture est terrible. Je me cache dans ma salle de l'hôtel. Bisous,</p>	<p>Chère Amélie, J'espère que tu vas bien. Recement, j'ai visité la Los Angeles County Museum of Art. C'était un expérience incroyable. La musée a la peinture classique La Trahison des images, et beaucoup des autre ouvres magnifiques. La Trahison des Image est un ouvre historique qui interpelle le mondial</p>

	<p>comprehension de l'art. Aussi, c'est un plutôt beau image d'une pipe. Quelques personnes peuvent dire qu'il n'y a pas raison pour aller à un autre continent pour voir une peinture qu'on peut voir sur l'internet. Ces personnes sont idiotes. Si tu te trouve à Los Angeles, je souhaite que tu peux visiter la musée. Bisous,</p>
<p>Salut Mes Chers! Aujourd'hui, Je visite une grande parc aquatique! Tu l'aimerais! Demain, Je dois travailler et presente mon rapport. J'irai au magasin pour acheter une nouvelle bijoux pour vous. Je vous manques! Á bientôt!</p> <p>Bisous, Mom</p>	<p>Salut Ma Belle Amie! J'ai visité le "Los Angles County Museum of Art" la semaine dernière. Ce que j'ai trouvé intéressant, le numero des peintures belle. Ma peinture préférée est "La trahison des Image"de René Magritte. C'est absolument fascinant! Il y a une pipe, mais, il y a des mots "ceci n'est pas une pipe". L'artiste crée une discussion sur ce qu'est l'art. Ce qui m'étonne, c'est très populaire! Je souhaite que tu puisses me visiter. Nous pouvons aller au musee emsemble et parlons de toutes les peintures. Je suis intéressé par votre favori! Bisous</p>
	<p>Salute! Je suis allée a le musée LAC d'art. C'est un super musée avec beaucoup de peintures interessantes. Aujourd'hui, j'ai vu la peinture ceci n'est pas un pipe. C'est un image d' une pipe, si le titre est confusion. L'artiste veut que tu y réfléchisses. Tu devrais visiter cette musée. A bientôt.</p>
	<p>bonjour, aujourd'hui j'ai vu une affiche pour une peinture avec le titre "ceci n'est pas une pipe" mais c'est absolument une peinture d'une pipe. Je me sens heureuse voir ça. Je pense que le peintre est très amusant. Le peintre est Renee Magritte et je suis travail de cet artiste depuis longtemps et j'aime son style et technique. Je vous invite a Los Angeles County Museum of Art pour voir cette peinture et autre peintures avec moi. Au plaisir de vous voir bientôt,</p>
	<p>Cher amie, Week-end derrier, je suis allée au musée d'art. Selon moi, c'est Rene Magritte oeuvre la plus achevée. Ce qui me surprend, c'est ce qui peut être considéré comme de l'art. Vous connaissez l'humour de l'artiste si vous comprenez le français. Ce que j'aime beaucoup, c'est quand l'art est interactif. Venez me rendre visite.</p>






	<p>Venez au musée d'art du comté de Los Angeles. Bisous,</p>
	<p>Salut mon amie. J'ai vu cette peinture au musée A Los Angeles County Museum of Art. D'après ce que j'ai compris, le film essaie de choquer le spectateur et de le pousser à réfléchir de manière critique. C'est intéressante mais je ne pense pas que ce soit pour tout le monde. A bientôt, bisous.</p>
	<p>Salutations mon ami, Je suis à Los Angeles County Museum of Art et j'ai vu un tableau que je pense que vous aimeriez. J'ai trouvé cela extraordinaire! C'est une peinture à l'huile par René Magritte représentant une pipe. Mais le message de l'artiste que c'est n'est pas une vraie pipe. Je me sens excitée quand je vois cette peinture! J'espère que vous pourrez venir me rendre visite bientôt! Bisous</p>





Annexe 36 : Traitement des œuvres d'art par le professeur en classe





Edgar Degas. Le Bureau de coton
 Vincent Van Gogh. La Chambre à coucher
 Groupe de six tableau Déjeuner sur l'herbe
 Edgar Degas. Le Bureau de coton en une photo d'archive
 Pierre-August Renoir. Le Déjeuner au bord de la rivière
 Vincent Van Gogh. Olivier avec ciel Jaune et soleil
 Théodore Géricault. Le Radeau de la Méduse.
 Ralph White. Heatwave Painting (Peinture de canicule)
 Gustave Courbet. Le Désespéré
 Eugène Delacroix. La Barque de Dante.
 René Magritte. Les Valeurées
 Edgar Degas. Édouard Manet. Le Déjeuner sur l'herbe.
 Alexandre Cabanel. Naissance de Vénus.
 Groupe de 4 tableaux - Déjeuner sur l'herbe sur la notion du nu
 René Magritte. Le Fils de l'homme
 Comparaison des mains de la Joconde et celles du Fils de l'homme
 Yves Klein. Le Monochrome Bleu.






Traitements par le professeur	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
sans étayage	x	x	x	x	x	x	x	x									
avec étayage (outil d'analyse visuelle, lexique émotif et émotionnel)							x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Aborder l'intericonicité								x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Explication historique détaillée								x									
Explication historique de base											x	x	x	x	x	x	x
Autres remarques														Discussion sur le nu		Discussion sur l'émotion et le corps	Discussion sur le marché de l'art





Annexe 37 : Le jeu « ceci n'est pas... »





Signe	Tera	Suchita	Rachel	Zainab	Goran	Loretta	Allison	Ben	Avery	Jessica
 Ceci n'est pas...	une agrafeuse	une agrafeuse	une agrafeuse	une agrafeuse	un agrafus4	une agrafeuse	une agrafeuse	une agrafeuse	un aggrafe	une agrafeuse
 Ceci n'est pas...	un stylo	un marquer	un surligneur	un marquer	un stylo	un surligneur	une marquer	un ruban adhesif	un surligneur	un surligneur
 Ceci n'est pas...	un crayon	un crayon	un crayon	un crayon	unstylo	un crayon	un crayon	un crayon	un crayon	un crayon
 Ceci n'est pas...	un rubna adhesif	—	un ruban.	un ruban adhesif	un ruban adhesif	une tape du ruban	un ruban adhesif	un ruban adhesif	du ruban	un ruban adhesif
 Ceci n'est pas...	-	-	un bureau.	un bureau	un tableau	un bureau	un bureau	un bureau	un bureau	un bureau

 Ceci n'est pas...	Tera un afficher	Suchita	Rachel un* signe.	Zainab un logo	Goran Logl→ un logo de tran	Loretta un logo→ un logo de train	Allison un CN railways	Ben un logo? → Un logo CN????	Avery un logo	Jessica un logo→ un logo de commerce
 Ceci n'est pas...	un logo	-	le Yves Laurant.	un logo	un luis vouton logo	un logo de louis vuttion	un louis vitton	un logo que je ne comprends pas	louis vuitton	-
 Ceci n'est pas...	le nouriture	-	les poulets frites kentucky. → les poulets frites* kentucky → le poulet frit kentucky.	un logo de poulet	un polulets de K	un logo de poulet frit de Kentucky	un PFK?	un restaurant des poulets	le logo poulet frit kuntuky	PFK
e-mail Ceci n'est pas...	le courriel electronique	une courriel	un courriel	un email	un couriel	un courriel	un courriel	un courriel	un courriel	un courriel
Compute Ceci n'est pas...	un ordinateur	un ordinateur	un ordinateur.	un ordinateur.	un unrdinateur	un ordinateur	-	un ordinateur	un ordinateur	un ordinateur
Heat Wave Ceci n'est pas...	-	une canicule	une canicule.	des canicules	un canicule	une canicule	des canicules	des canicules	une canicule	des canicules
	de soleil	un soleil	un soleil.	un soleil	un soleil	un soleil	un soliel	le soleil	le soleil	le soleil

Signe	Tera	Suchita	Rachel	Zainab	Goran	Loretta	Allison	Ben	Avery	Jessica
Ceci n'est pas...										
 Ceci n'est pas...	un tableau	un brouillard	un brouillard.	un tableau	un Turner	une peinture	des brouillards	une peinture	une peinture	un tableau
 Ceci n'est pas...	un parapluie	un parapluie	des pluies	un parapluie	un parapluie	le pluie	il pleut	un parapluie	un parapluie	un parapluie
 Ceci n'est pas...	les numeros	les numeros	des numeros.-> le stationnement -> une place de stationnement.	une place de stationnement	un stationnement	un stationnement	un stationnement	un lieu de stationnement	un stationnement	un stationnement
 Ceci n'est pas...	les toxique	d'affiche	un toxin.	un panneau d'avertissement	un poison	un avertissement	un corrosif?	un avertissement	un logo de poison	un marque de mort

Signe	Tera	Suchita	Rachel	Zainab	Goran	Loretta	Allison	Ben	Avery	Jessica
 Ceci n'est pas...	le aimer → tres bien	un feu vert	un aimer	un pouce vers le haut	un emoji	une pouce	un aime?	une approbation	une pouce	un emoji signifie aimer
 Ceci n'est pas...	le bibliothèq ue	un livre	un livre.	un livre	un livre	un livre	un livre	un livre	un livre	-
 Ceci n'est pas...	le graphique	un tableau de fruits	la sondage → un tableau.	un tableau	un menu	des fruits →	un sondage	une liste des fruits	un graphique ?	un charte → un tableau des fruits
 Ceci n'est pas...	l'ameublement	les divans	l'ameublement.	une chaise	un fournitures	les fournitures → un chaise, un canopy, une table, et un autre chaise	des meubles	les meubles → les fournitures ? → un fournitures	des mobiliers	les meubles → les fournitures → trois de chaise et un table
 Ceci n'est pas...	le pomme	une femme	une femme	une pomme	une pomme	une pomme	une pomme	une pomme	une pomme	une pomme

Signe	Tera	Suchita	Rachel	Zainab	Goran	Loretta	Allison	Ben	Avery	Jessica
 Ceci n'est pas...	un surprise	une drole de fille	-	un chanteuse	un rire femme	le heurusement	une femme → une chante	une femme heureuse	une femme contente	une femme → une femme surprise
 Ceci n'est pas...	triste	un visage triste	une visage* triste.	un visage triste	un triste	un carre triste	une carre triste	un visage triste	une visage triste	un bloque triste
 Ceci n'est pas...	un fenetre bleu	un bleu papier	une fenetre	une fenetre	un ciel blue	un trop cher tableau	un peinture bleu	-	un tableau bleue	un peinture bleu
 <small>Charles Le Brun's, La Colère of 1668</small> Ceci n'est pas...	le roi → un homme fache	un visage fache	un visage en colere.	un image	un dessin	une dessin de charles le brun	un dessin	un visage en colère	un tableau d'un homme	une peinture de homme

<p>Signe</p>  <p>Ceci n'est pas...</p>	<p>Tera</p> <p>un urinoir</p>	<p>Suchita</p> <p>une fontaine</p>	<p>Rachel</p> <p>l'art moderne</p>	<p>Zainab</p> <p>un urinoir</p>	<p>Goran</p> <p>un sculpture</p>	<p>Loretta</p> <p>un urinoir artistique</p>	<p>Allison</p> <p>une toilette de mutt</p>	<p>Ben</p> <p>une toilette</p>	<p>Avery</p> <p>une toilette</p>	<p>Jessica</p> <p>une toilette</p>
 <p>Ceci n'est pas...</p>	<p>un chambre a coucher</p>	<p>une salle des objets</p>	<p>l'art moderne.</p>	<p>un oeuvre d'art</p>	<p>un magrite</p>	<p>une peinture de rene margritte</p>	<p>un tableau moderne</p>	<p>une piece</p>	<p>une peinture a l'huile</p>	<p>un grande tasse et petite lit</p>
 <p>Ceci n'est pas...</p>	<p>un cri</p>	<p>une peinture</p>	<p>la surprise.</p>	<p>une peinture</p>	<p>un munch</p>	<p>le Scream</p>	<p>un peinture</p>	<p>le crie</p>	<p>le tableau de le crie</p>	<p>le scream</p>
 <p>Ceci n'est pas...</p>	<p>le mona lisa</p>	<p>le mona lisa</p>	<p>la Mona lisa.</p>	<p>le Mona Lisa</p>	<p>un mona lisa</p>	<p>le Mona Lisa</p>	<p>le mona lisa</p>	<p>la Mona Lisa → la Joconde</p>	<p>le mona lisa</p>	<p>la mona lisa</p>

Annexe 38 : Tableaux 1 et 2

Tableau 1 Edgar Degas. *Le Bureau de coton à La Nouvelle-Orléans*. 1873. Musée des beaux-arts de Pau



Tableau 2 Vincent Van Gogh. *La Chambre à coucher*. 1888. Musée Van Gogh. Amsterdam



Annexe 39 : Tableau 3

Tableau 3

Pablo Picasso. *Le Déjeuner sur l'herbe d'après Manet*. 1960. Musée national Picasso

Paul Cézanne. *Le Déjeuner sur l'herbe*. 1876. musée de l'Orangerie

Claude Monet. *Le Déjeuner sur l'herbe* (en détail). 1865. Musée d'Orsay

Louis Vivin. *Le Déjeuner sur l'herbe*. 1925

Creatobil. *Le Déjeuner sur l'herbe*. 2017

Claude Monet. *Le Déjeuner sur l'herbe*. 1865. Musée d'Orsay



Annexe 40 : Tableau 4

Tableau 4 Edgar Degas. *Le Bureau de coton* à La Nouvelle-Orléans. 1873. Musée des beaux-arts de Pau et *Un bureau moderne [photographie]*. (2024, 27 août). iStock. <https://www.istockphoto.com/photos/bank-office>



Portraits dans un bureau

Voir >



Annexe 41 : Tableau 5

Tableau 5 Pierre-August Renoir. *Le Déjeuner au bord de la rivière (Les Canotiers)*. 1879. Art Institute of Chicago



Annexe 42 : Tableau 6

Tableau 6 Vincent Van Gogh. *Olivier avec ciel jaune et soleil* (1889). The Minneapolis Institute of Arts



Annexe 43 : Tableau 7

Tableau 7 Gustave Courbet. *Les Désespéré*.1843. Collection Particulière



Annexe 44 : Tableau 8

Tableau 8 Ralph White. *Heatwave Painting (Peinture de canicule)*. Saatchiart. <https://shorturl.at/O8M23>



Annexe 45 : Tableaux 9 et 10

Tableau 9 Théodore Géricault. *Le Radeau de la Méduse*. 1819. Musée du Louvre



Tableau 10 Eugène Delacroix. *La Barque de Dante*. 1822. Musée du Louvre



La Barque de Dante d'Eugène Delacroix (1822).

Annexe 46: Tableaux 11

Tableau 11 René Magritte. *Les Valeurs personnelles*. 1952. Musée d'Art moderne de San Francisco



Annexe 47 : Tableaux 12 et 13

Tableau 12 Édouard Manet. *Le Déjeuner sur l'herbe*. 1862. Musée d'Orsay



Tableau 13 Alexandre Cabanel. *Naissance de Vénus*. 1862. Musée d'Orsay



Annexe 48 : Tableau 14

Tableau 14 Raimondi. *Le Jugement de Pâris*. 1514-1518. Fond S. Lenoir
Giorgione Titien. *Le Concert champêtre*. 1500. Musée du Louvre
Édouard Manet. *Le Déjeuner sur l'herbe*. 1862. Musée d'Orsay
Creatobil. *Le Déjeuner sur l'herbe*. 2014. <https://shorturl.at/iTXz6>

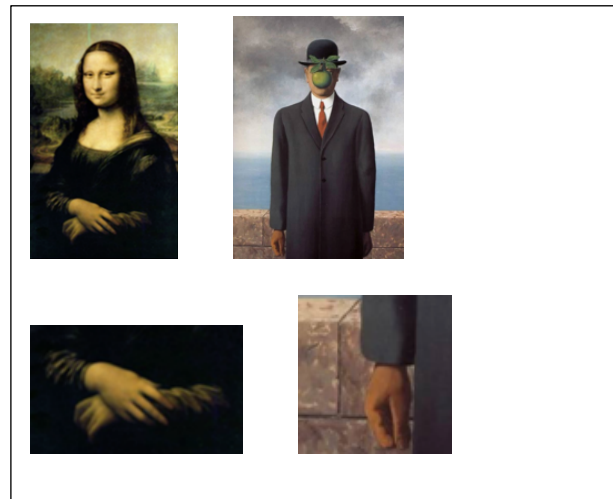


Annexe 49 : Tableaux 15 et 16

Tableau 15 René Magritte. *Le Fils de l'homme*. 1964. Collection Privée



Tableau 16 Léonard de Vinci. *La Joconde*. 1517. Musée du Louvre
Léonard de Vinci. *La Joconde (en détail)*. 1517. Musée du Louvre
René Magritte. *Le Fils de l'homme*. 1964. Collection Privée
René Magritte. *Le Fils de l'homme (en détail)*. 1964. Collection Privée



Annexe 50 : Tableaux 17 et 18

Tableau 17 Yves Klein. *Le Monochrome Bleu*. 1961. Moma



Tableau 18 René Magritte. *La Trahison de l'image (Ceci n'est pas une pipe)*. 1929. Los Angeles County Museum of Art

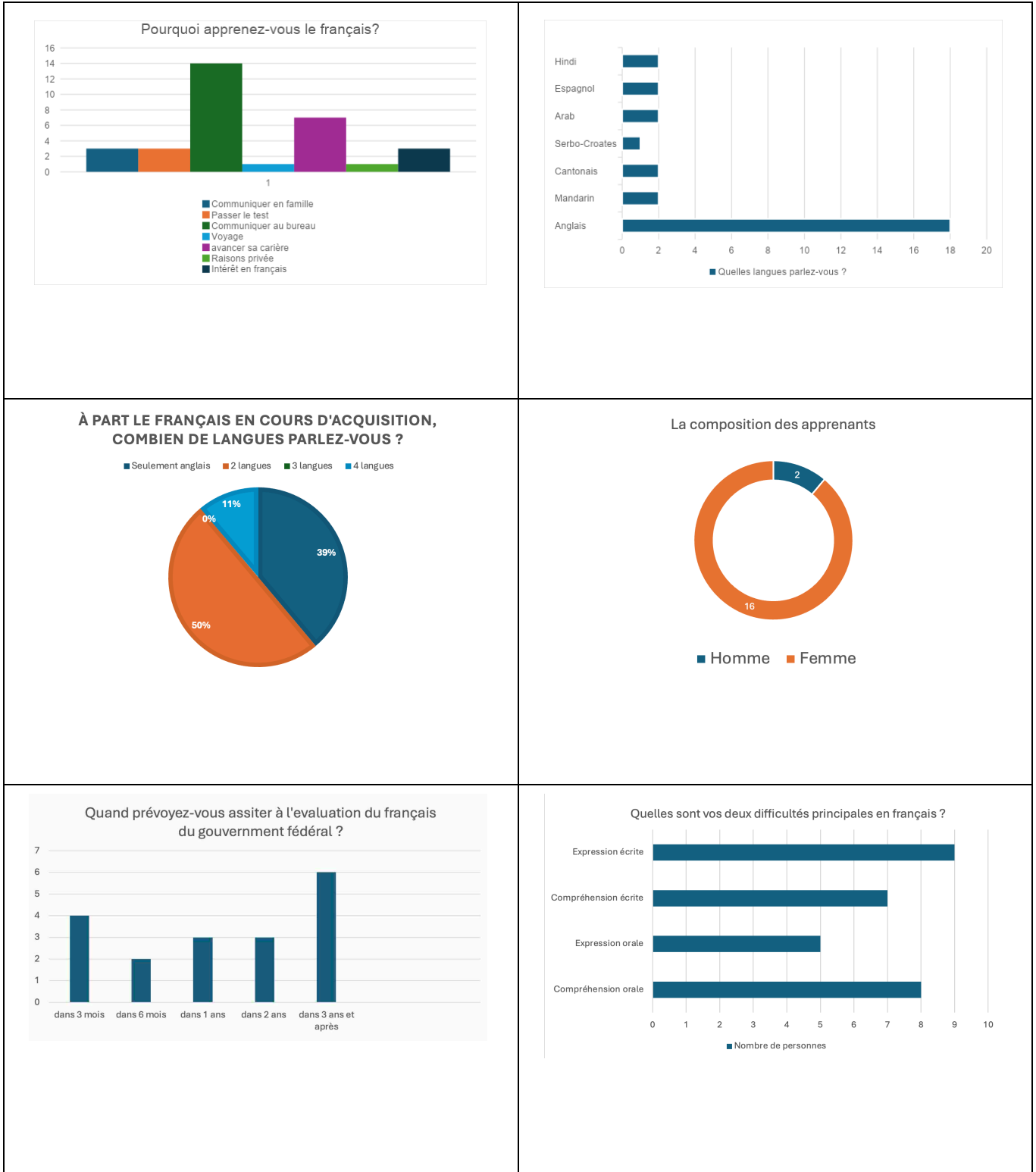


Annexe 51 : Tableau 19

Tableau 19 Jonathan Yeo. *Portrait officiel de Charles III*. 2024. Drapers' Hall, le siège de la Compagnie des drapiers à Londres.



Annexe 52 : Sondage pré-projet administré aux apprenants (<https://shorturl.at/EgzXS>)



Annexe 53

Commentaires des enseignants sur les défis dans l'utilisation des peintures en classe de français (<https://shorturl.at/b7ABL>)

Quels sont les autres défis que vous pouvez constater lors de la conception des classes de français autour des peintures et des émotions ?

21 of 31 responded • 36 responses

Les enseignants ne savent peut-être pas comment aborder le document car cela induit de rentrer dans une analyse. Il faut donc trouver une approche qui ne soit pas trop complexe pour les apprenants.

L'intérêt des apprenants car ils n'ont pas l'habitude d'explorer l'art

Le manque d'investissement culturel et artistique que les universités ou les académies offrent

Pareil

Une insertion qui ne soit pas trop artificielle dans le cours

Comme mentionné je ne les utilise pas

Le regard du jugement qu'ont les apprenants entre eux quand ils expriment leurs émotions et leur créativité.

Manque d'idées

Le choix des oeuvres

Non suffisamment outillé pour mettre en place une pédagogie intégrée.

Blaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaaaaaaaaaa

Le manque d'idées

Le choix des œuvres d'art doit être pertinent pour éviter les débats qui nous égarent du sujet étudié.

Les lycéens ne s'intéressent pas à l'histoire de l'art et participeraient peu

Amener des élèves dans les musées. Puis faire un travail en lien avec les œuvres vues.

Je n'ai pas vraiment d'idées à ce sujet. Puisque j'utilise

musées. Puis faire un travail en lien avec les œuvres vues.

éviter les débats qui nous égarent du sujet étudié.

Je n'ai pas vraiment d'idées à ce sujet. Puisque j'utilise rarement cette notion en classe, faute de ressources.

Je ne pense pas que les peintures étudiées en classe suscitent des émotions chez les élèves

Il n'est pas facile de trouver des documents authentiques qui contiennent du vocabulaire lié aux émotions. Pour les peintures, je pense ne pas les exploiter assez, parce que je n'ai pas assez d'idées

Manque de ressources en ligne, comme des exemples de séquences déjà préparées autour d'une œuvre d'art

N/a

Les manuels ne sollicitent pas régulièrement les apprenant·e·s sur leur état émotionnel vis à vis d'un document ou d'une unité pédagogique

-ce n'est pas donné à tout le monde -il faut un niveau intermédiaire pour pouvoir parler de ses émotions - démarche subtile

- Une connaissance parfois trop parcellaire du corps enseignant actuel quant aux œuvres d'art.

- Parfois un manque de temps.

Je trouve que l'art (peinture) est un sujet qui n'intéresse pas toujours la majorité de la classe. Exprimer les émotions éveillées par un tableau nécessite de la sensibilité et un œil critique entraîné

Je n'y ai jamais pensé mais c'est une bonne idée

Manque d'intérêt pour les enfants

NA

Très peu d'étudiants s'intéressent aux peintures

Manque d'intérêt pour les enfants

classe. Exprimer les émotions éveillées par un tableau nécessite de la sensibilité et un œil critique entraîné

NA

NA

Très peu d'étudiants s'intéressent aux peintures juste en projection. Voir les œuvres en réel inciterait plus d'intérêt.

Manque de vocabulaire chez les apprenants et parfois la peinture est incompréhensibles pour les apprenants

Autorisations d'utilisation des images, défis matériels (impressions, projecteur, etc.), barrière culturelle, manque d'intérêt des apprenants, manque d'intérêt de l'enseignant, etc.

La compréhension de la peinture

Disposer du matériel adéquat (reproductions, ordinateurs, etc.) pour faciliter l'accès aux œuvres en classe.

NA

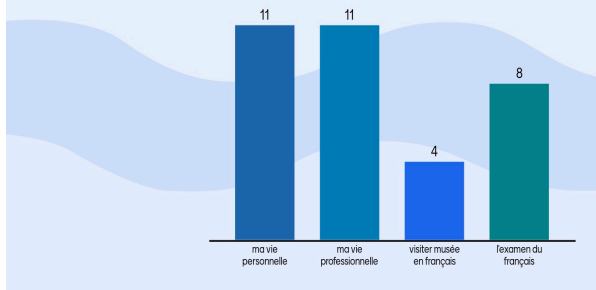
Aucun

([Sondage accessible](https://drive.google.com/file/d/1BN0rj9R8vGp11IeW9EgxSXMpr1IBgL4I/view?usp=sharing) à <https://drive.google.com/file/d/1BN0rj9R8vGp11IeW9EgxSXMpr1IBgL4I/view?usp=sharing>)

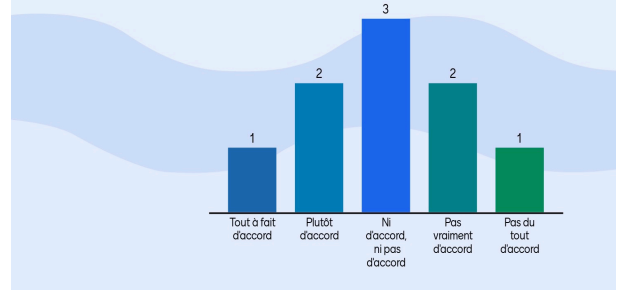
Annexe 54

Sondage fin de cours pour les fonctionnaires (<https://shorturl.at/KyzOW>).

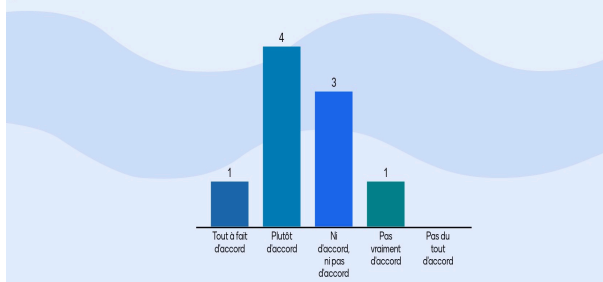
Après ce cours, je vais réinvestir mes compétences de français pour



Je voudrais essayer d'écrire mon journal intime en français de temps en temps



Je voudrais essayer de penser (ou se parler à soi-même) en français pour résoudre des problèmes parfois dans ma vie



([Sondage accessible](https://drive.google.com/file/d/1igaLHb-6pHA16z52N91Uj5rS_sL0hYNt/view?usp=sharing) sur https://drive.google.com/file/d/1igaLHb-6pHA16z52N91Uj5rS_sL0hYNt/view?usp=sharing)

Annexe 55
Défis et suggestions exprimés par les enseignants

Quels sont les autres défis que vous pouvez constater lors de la conception des classes de français autour des peintures et des émotions ?	
Les enseignants ne savent peut-être pas comment aborder le document car cela induit de rentrer dans une analyse. Il faut donc trouver une approche qui ne soit pas trop complexe pour les apprenants.	Manque de ressources en ligne, comme des exemples de séquences déjà préparées autour d'une oeuvre d'art
Le manque d'investissement culturel et artistique que les universités ou les académies offrent	Je trouve que l'art (peinture) est un sujet qui n'intéresse pas toujours la majorité de la classe. Exprimer les émotions éveillées par un tableau nécessite de la sensibilité et un œil critique entraîné
Le choix des oeuvres	- Parfois un manque de temps.
Manque d'idées	Je n'y ai jamais pensé mais c'est une bonne idée
Non suffisamment outillé pour mettre en place une pédagogie intégré.	Disposer du matériel adéquat (reproductions, ordinateurs, etc.) pour faciliter l'accès aux oeuvres en classe.
Amener des élèves dans les musées. Puis faire un travail en lien avec les oeuvres vues.	Très peu d'étudiants s'intéressent aux peintures juste en projection. Voir les oeuvres en réel inciterait plus d'intérêt.
Les lycéens ne s'intéressent pas à l'histoire de l'arg et participeraient peu	L'intérêt des apprenants car ils n'ont pas l'habitude d'explorer l'art
Il n'est pas facile de trouver des documents authentiques qui contiennent du vocabulaire lié aux émotions. Pour les peintures, je pense ne pas les exploiter assez, parce que je n'ai pas assez d'idées	Comme mentionné je ne les utilise pas
Une insertion qui ne soit pas trop artificielle dans le cours	Le regard du jugement qu'ont les apprenants entre-eux quand ils expriment leurs émotions et leur créativité.
Le manque d'idées	Le choix des oeuvres d'art doit être pertinent pour éviter les débats qui nous égarent du sujet étudié.
Je ne pense pas que les peintures étudiées en classe suscitent des émotions chez les élèves	Je n'ai pas vraiment d'idées à ce sujet. Puisque j'utilise rarement cette notion en classe, faute de ressources.
-ce n'est pas donné à tout le monde -il faut un niveau intermédiaire pour pouvoir parler de ses émotions -démarche subtile	Les manuels ne sollicitent pas régulièrement les apprenant•e•s sur leur état émotionnel vis à vis d'un document ou d'une unité pédagogique
- Une connaissance parfois trop parcellaire du corps enseignant actuel quant aux oeuvres d'art.	Autorisations d'utilisation des images, défis matériels (impressions, projecteur, etc.), barrière culturelle, manque d'intérêt des apprenants, manque d'intérêt de l'enseignant, etc.

Manque d'intérêt pour les enfants	Manque de vocabulaire chez les apprenants et parfois la peinture est incompréhensibles pour les apprenants
La compréhension de la peinture	

Quelles autres activités suggérez-vous pour aborder les peintures ou les émotions en classe de français ?

Une activité pour réfléchir autour du thème du tableau avant de montrer le tableau aux élèves. Cela pourrait faciliter l'entrée en matière et guider les apprenants pour commenter la peinture.	Faire aussi associer la peinture et les émotions à de la musique par exemple
Le kamishibai plurilingue constitue un excellent moyen d'aborder la peinture en classe.	Faire le lien entre l'apprenant et la peinture
J'utilise souvent les arts plastiques pour aborder d'autres notions comme les maths, les sciences, l'histoire.	Un remie méninges
Raconter / rédiger une histoire à partir de la peinture	Les situations de vie quotidienne
Des émoticônes avec le nom de l'émotion dessous pour chaque activité et unité pour entraîner les apprenants à exprimer leurs émotions et analyser leur ressenti en tant qu'enseignant•e	Il serait intéressant de comparer des oeuvres d'art classiques et contemporaines. Le rôle de l'art dans le passé (décorer, embellir) et actuellement (inciter la réflexion, dénoncer). Le role social
Videos qui expliquent une peinture ou un mouvement	Associer une peinture à de la musique, des odeurs ou des textures pour amplifier l'expérience émotionnelle.
Desceiption et initiation à la production écrite	Aucune je n'ai pas beaucoup travaillé ce type d'activités
Plus d'outils artistiques et promotion culturel de la part des ministères culturels et éducatifs	Le kamishibai plurilingue
Faire le lien entre la peinture et l'apprenant. (Un évènement marquant ,de préférence positif, de sa vie)	Pourquoi pas exprimer des émotions à la manière de Sous forme de dessins ou peintures
Des activités en ligne comme la visite virtuelle des musées	Des vidéos dans lesquelles il faut décrire les émotions des personnages. Les peintures peuvent être utilisées pour la mise en route, la description d'une situation, ainsi que pour parler des goûts.
Aucune idée.	theatraliser un tableau -faire parler le tableau - faire un mini musée en classe -realiser un tableau à partir d'une émotion
Associez les oeuvres d'art à des vidéos explicatives sur leur contextes, auteurs, etc, pour la complémentarité des compétences	Une initiation au théâtre, des sorties culturelles au musée (avec guide), des ateliers découverte des différents courants de peinture en France et/ou en Europe, etc.
Les emmener au musée	Sortie de classe, visite de musée
Chercher des peintures sur lesquelles les apprenants peuvent faire des descriptuons	

Annexe 56 Tableaux présentés avant et après la prise en compte du trio

Avant avril, 2024	<p>Edgar Degas. Le Bureau de coton à La Nouvelle-Orléans. Pablo Picasso. Le Déjeuner sur l'herbe d'après Manet (1960). Paul Cézanne. Le Déjeuner sur l'herbe (1876). Claude Monet. Le Déjeuner sur l'herbe (en détail) (1865). Louis Vivin. Le Déjeuner sur l'herbe (1925). Creatobil. Le Déjeuner sur l'herbe (2017). Claude Monet. Le Déjeuner sur l'herbe (1865). Vincent Van Gogh. La Chambre à coucher (1888). Pierre-Auguste Renoir. Le Déjeuner au bord de la rivière (Les Canotiers) (1879).</p>
Après avril, 2024	<p>Avril</p> <p>Vincent Van Gogh. Olivier avec ciel jaune et soleil (1889). Théodore Géricault. Le Radeau de la Méduse (1819). Gustave Courbet. Le Désespéré (1843). Ralph White. Heatwave Painting (Peinture de canicule).</p> <p>Mai</p> <p>Eugène Delacroix. La Barque de Dante. 1892. René Magritte. Les Valeurs personnelles. 1952. Édouard Manet. Le Déjeuner sur l'herbe. 1862 Alexandre Cabanel. Naissance de Vénus. 1862. Tableau 14 Raimondi. Le Jugement de Paris.1514-1518. Léonard de Vinci. Le Concert champêtre. 1500. Édouard Manet. Le Déjeuner sur l'herbe. 1862. Creatobil. Le Déjeuner sur l'herbe. 2017 René Magritte. Le Fils de l'homme. 1964. Tableau 16 Léonard de Vinci. La Joconde. 1517. Musée du Louvre Léonard de Vinci. La Joconde (en détail). 1517. Musée du Louvre René Magritte. Le Fils de l'homme. 1964. Collection Privée René Magritte. Le Fils de l'homme (en détail). 1964. Collection Privée Yves Klein. Le Monochrome Bleu. 1961. Moma Jonathan Yeo. Portrait of His Majesty King Charles III. 2024 Buckingham Palace</p>

Annexe 57 Intertextualité en classe (E5)

Écrivez un texte en vous inspirant du texte ci-dessous :

René Magritte est né en France. Son grand-père vend des chapeaux et sa maman fabrique des costumes. Magritte rêve de devenir jardinier. Il apprend à peindre à l'Académie des Beaux-Arts de Cologne. À 24 ans, il se marie avec Georgette. Georgette adore les pommes. Magritte est mort il y a deux mois.

Les productions des apprenants à travers l'intertextualité

Allison: Michael Jordan est né à Brooklyn, États-Unis. Il a été joueur de basketball de 1984-2003. Il est considéré des plus grands champions de tous les temps. Il est le plus riche sportif du monde. J'adore ses chaussures!

Jessica: Ryan Reynolds est né en Canada. Il est un acteur et philanthrope. Il possède une équipe de soccer au Pays de Galles. Il est le père de quatre enfants. Il est très drôle et est une bonne représentation du Canada.

Avery: Bob Ross était un célèbre peintre américain, il est né le 29 octobre 1942 à Orlando. Il était un instructeur de peinture, il avait une émission qui s'appelle "The Joy of Painting". Il m'a inspiré à commencer à peindre.

Goran: Van Gogh est né en Hollande. C'était un peintre célèbre. C'était un expressionniste et il a utilisé des couleurs fortes. Ses peintures sont partout dans le monde, dans les musées et dans les collections privées.






Loretta: Claude Debussy est né en France en 1862. Il est un compositeur qui est célèbre pour la musique impressionniste. Sa pièce la plus célèbre est appelée «Clair de Lune». Il est mort en 1918.







Annexe 58 : Convention de transcription







JE SAIS	emphase intonative syllabation ou scansion
in-ter-na-tion-al	syllabation ou scansion
pl-	mot tronqué
p-o-r-t-a-b-l-e	segment épelé
<u>demain</u>	chevauchement
love	segment dans une langue autre que le français
(en anglais)	langue employée
[nwar]	transcription en alphabet phonétique international
#fille#	segment incertain
XXX	segment incompréhensible (le nombre de X correspond au nombre de syllabes)
(rires)	commentaire sur le non-verbal ou le para-verbal
[...]	segment non enregistré
:	allongement de la syllabe
::	allongement plus long de la syllabe
+	pause (1 - 2 secondes)
++	pause plus longue (3 - 4 secondes)
+++	pause de 5 secondes
+++ (8 sec.)	pause au-delà de 5 secondes, de la durée indiquée entre parenthèses
↑	intonation montante
↓	intonation descendante
...↑	demande d'achèvement interactif
E	enseignant
GC	groupe classe





* Afin de préserver l'anonymat, le nom des apprenants a été modifié. Quand identifiés, ils sont désignés par des noms fictifs dans ce mémoire

Annexe 59 La sélection des peintures en classe de français

Période	Peintre	Image des peintures	Conservé dans un musée en France	Artiste français	Icône culturelle de la France / Impressionisme	Contexte lié au travail	La météo (thème abordé dans le syllabus)	Œuvres remplies d'émotions	Pour aborder l'intericonicité
Art de la Renaissance	Léonard de Vinci. La Joconde, 1517, Louvre		X		X				X
	Raimondi. Le Jugement de Paris. 1514-1518. Fond S. Lenoir								X
	Giorgione Titien. Le Concert champêtre. 1500. Musée du Louvre		X						X
Romantisme	Eugène Delacroix. La Barque de Dante. 1892. Musée du Louvre		X	X				X	
	Théodore Géricault. Le Radeau de la Méduse. 1819. Louvre (Romantisme)		X	X				X	

Période	Peintre	Image des peintures	Conservé dans un musée en France	Artiste français	Icône culturelle de la France / Impressionisme	Contexte lié au travail	La météo (thème abordé dans le syllabus)	Œuvres remplies d'émotions	Pour aborder l'intericonicité
Réalisme	Gustave Courbet. Les Désespéré. 1843. Collection Particulière			×				×	
Peintures académiques	Alexandre Cabanel. Naissance de Vénus. 1862. Musée d'Orsay		×	×					×
Impressionnisme	Auguste Renoir – Le déjeuner des rameurs, 1879, The Art Institute, Chicago			×	×				
	Edgar Degas. Le Bureau de coton à la Nouvelle-Orléans, Musée des beaux-arts de Pau		×	×	×	×			×
	Édouard Manet. Le Déjeuner sur l'herbe. 1862. Musée d'Orsay		×	×	×				×
	Claude Monet. Le Déjeuner sur l'herbe. 1865. Musée d'Orsay		×	×	×				×

Période	Peintre	Image des peintures	Conservé dans un musée en France	Artiste français	Icône culturelle de la France / Impressionisme	Contexte lié au travail	La météo (thème abordé dans le syllabus)	Œuvres remplies d'émotions	Pour aborder l'intericonicité
	Vincent Van Gogh. La Chambre à coucher. 1888. Musée Van Gogh. Amsterdam				X				X
	Vincent Van Gogh. Olivier avec ciel jaune et soleil (1889). The Minneapolis Institute of Arts				X		X		
Cubisme	Paul Cézanne. Le Déjeuner sur l'herbe. 1876. musée de l'Orangerie		X	X					X
Primitivisme	Louis Vivin. Le Déjeuner sur l'herbe. 1925			X					X
Surréalisme	René Magritte. Les Valeurs personnelles. 1952. Musée d'Art moderne de San Francisco			X					X
	René Magritte. Le Fils de l'homme. 1964. Collection Privée			X					X

Période	Peintre	Image des peintures	Conservé dans un musée en France	Artiste français	Icône culturelle de la France / Impressionisme	Contexte lié au travail	La météo (thème abordé dans le syllabus)	Œuvres remplies d'émotions	Pour aborder l'intericonicité
Art de l'abstraction	Pablo Picasso. Le Déjeuner sur l'herbe d'après Manet. 1960. Musée national Picasso		X						X
Le nouveau réalisme	Yves Klein. Bleu Klein. 1961. Moma			X					
Art Contemporain	Ralph White. Heatwave Painting (Peinture de canicule). Saatchiart						X		
	Creatobil. Le Déjeuner sur l'herbe. 2017								X

Annexe 60

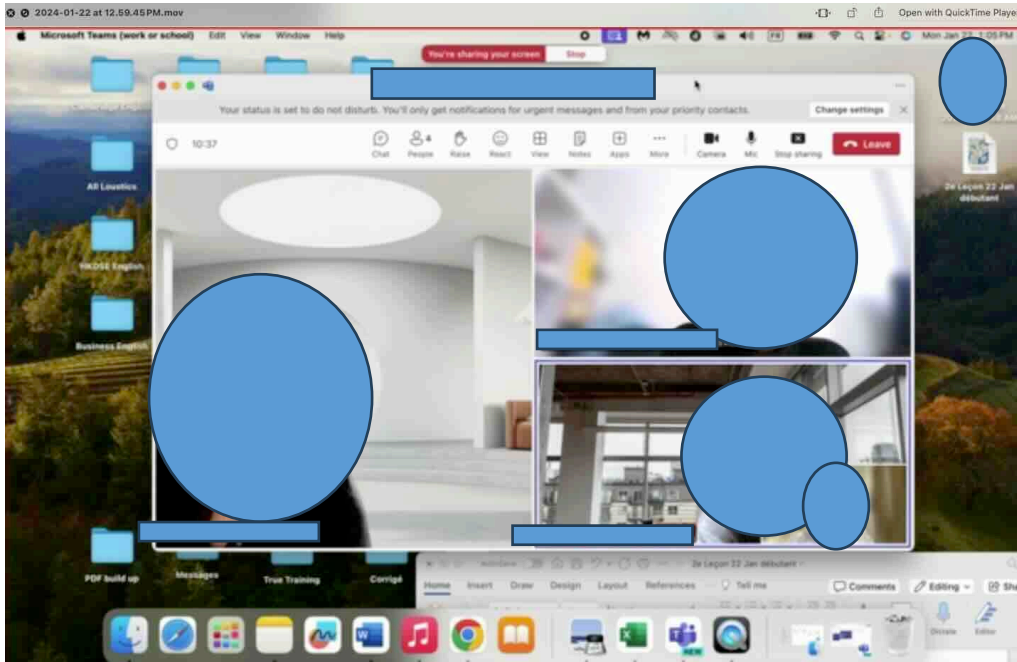
Compétences pragmatiques (savoir-faire) à développer dans le cadre du curriculum de PFL2 de l'École des fonctionnaires du Canada

Annexe 1

Objectifs de formation du PFL ₂ – A et B	
Étape 1	1. S'identifier et identifier des personnes
	2. Identifier des objets ou des documents
	3. Exprimer des relations d'appartenance
	4. Exprimer des relations de possession
	5. Indiquer où est une personne, un objet / document, un lieu
	6. Indiquer des données chiffrées
	7. Orienter quelqu'un dans l'espace
	8. Situer un événement dans le temps
	9. Situer un événement dans le temps : passé, présent, futur
	10. Assigner des tâches
	11. Préciser comment accomplir une tâche
	12. Indiquer la répartition et une quantité non numérique
Étape 2	13. Fournir de l'information sur un événement ou une habitude passés
	14. S'informer ou informer d'un événement
	15. S'informer ou informer d'une requête ou de l'obtention de quelque chose
	16. Faire une offre et réagir à une offre
	17. S'informer ou informer de la présence ou de la disponibilité de personnes ou de choses
	18. Exprimer une volonté, un souhait, des goûts, des préférences
	19. Évaluer des choses
	20. Évaluer des personnes
	21. (Se) renseigner sur l'application de normes et de règlements
	22. Préciser les modalités d'exécution (temps) d'un travail
Étape 3	23. Préciser les conditions de réalisation d'un projet
	24. Situer des événements par rapport à d'autres
	25. Indiquer les étapes d'un processus
	26. Décrire des déplacements
	27. Décrire une tâche (opérations physiques)
	28. Préciser l'importance d'une directive
	29. Apprécier les capacités ou les compétences de quelqu'un
	30. Permettre ou interdire quelque chose
	31. Exprimer la volonté, le souhait
	32. Formuler des conditions
Étape 4	33. Exprimer un choix
	34. Proposer des solutions à un problème
	35. Faire des prévisions
	36. Demander ou donner de l'information sur un projet
	37. Décrire la démarche suivie dans la réalisation d'un projet
	38. Exposer le pourquoi et les effets d'une action, d'un événement, d'une situation
	39. Évaluer un changement proposé
	40. Persuader quelqu'un de quelque chose

Annexe 61 Présentations des images en classe

61A

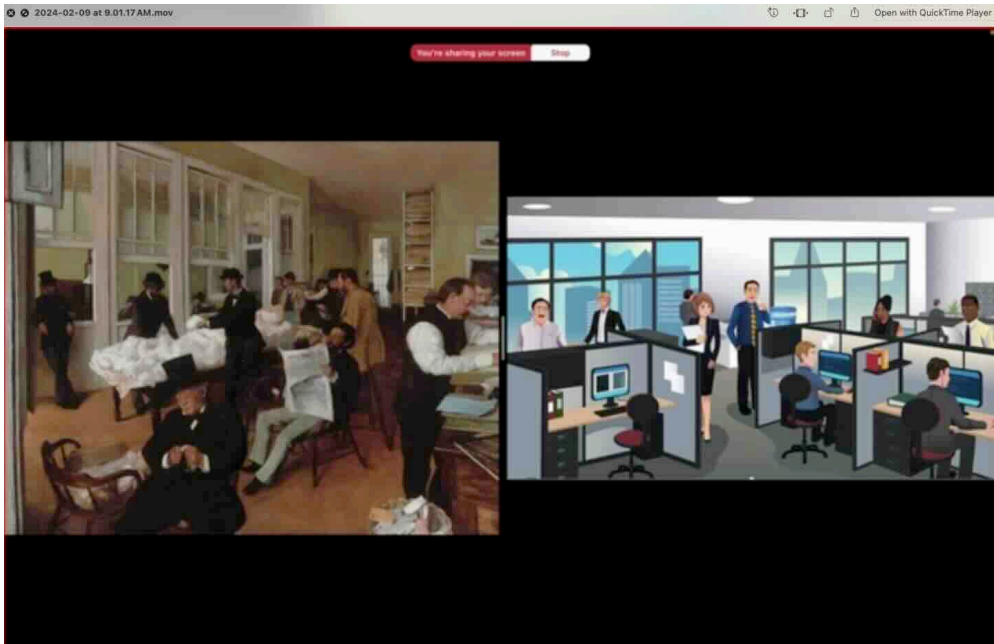


61B

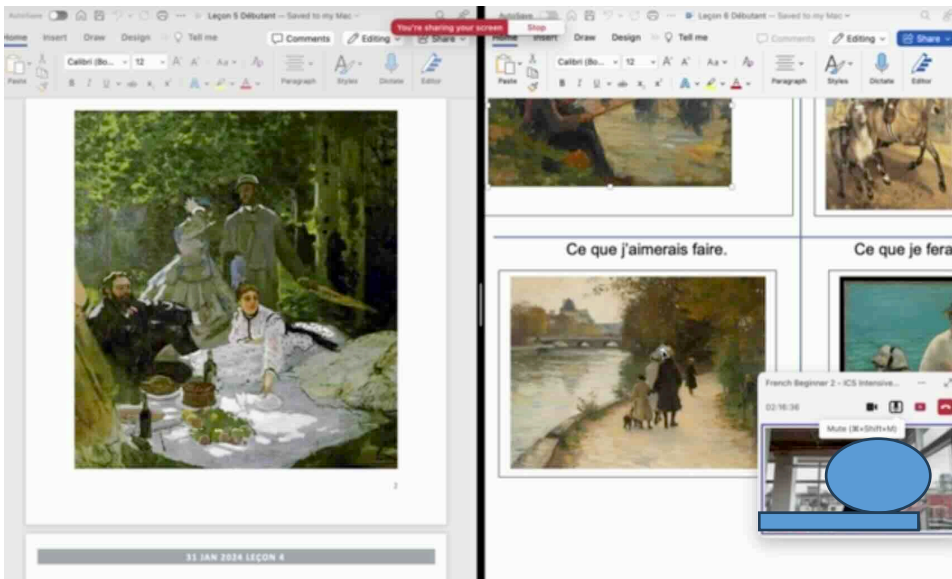
Exemple :

Ce que j'aime faire.	Ce que j'ai déjà fait.
	 <ul data-bbox="970 1487 1276 1682" style="list-style-type: none">Faire de la marche à piedSe promenerPromener le chienFaire de la randonnéefaire de bateauCamp d'entraînement
Ce que j'aimerais faire.	Ce que je ferai
	

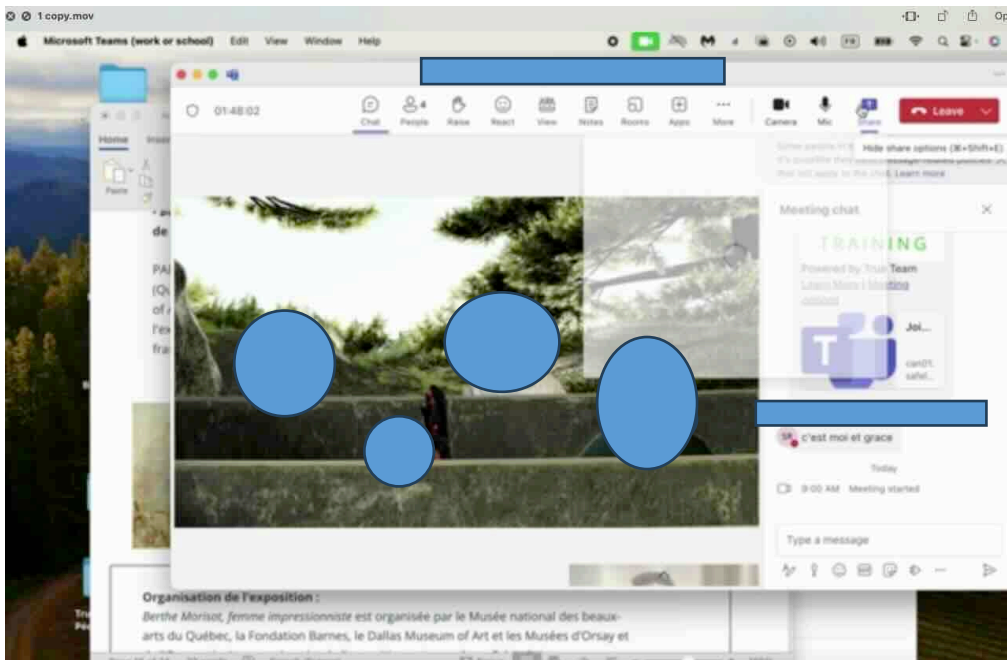
61C



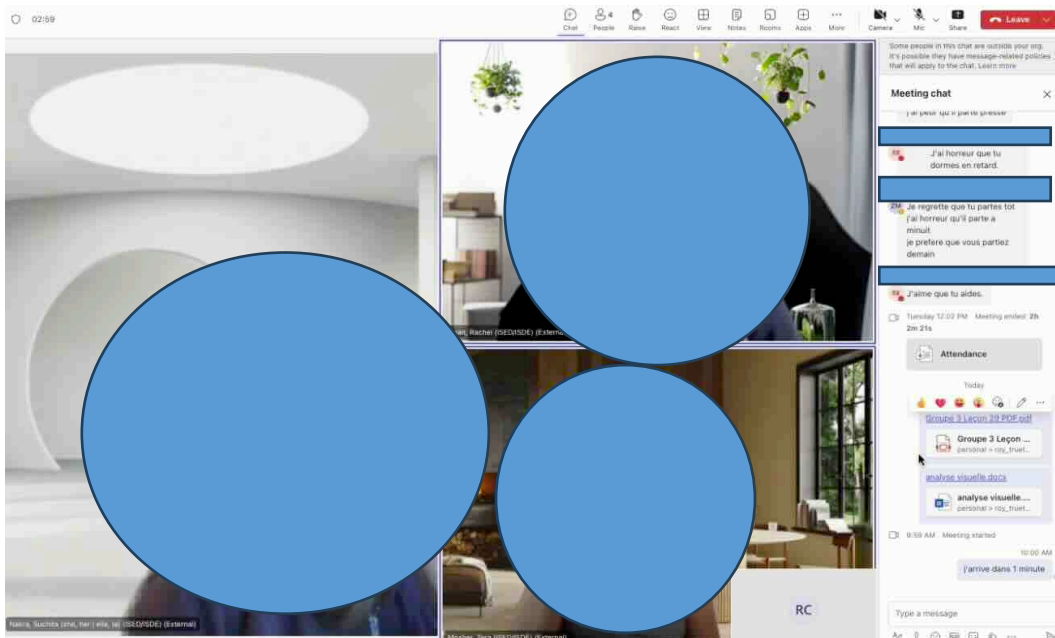
61D



61E

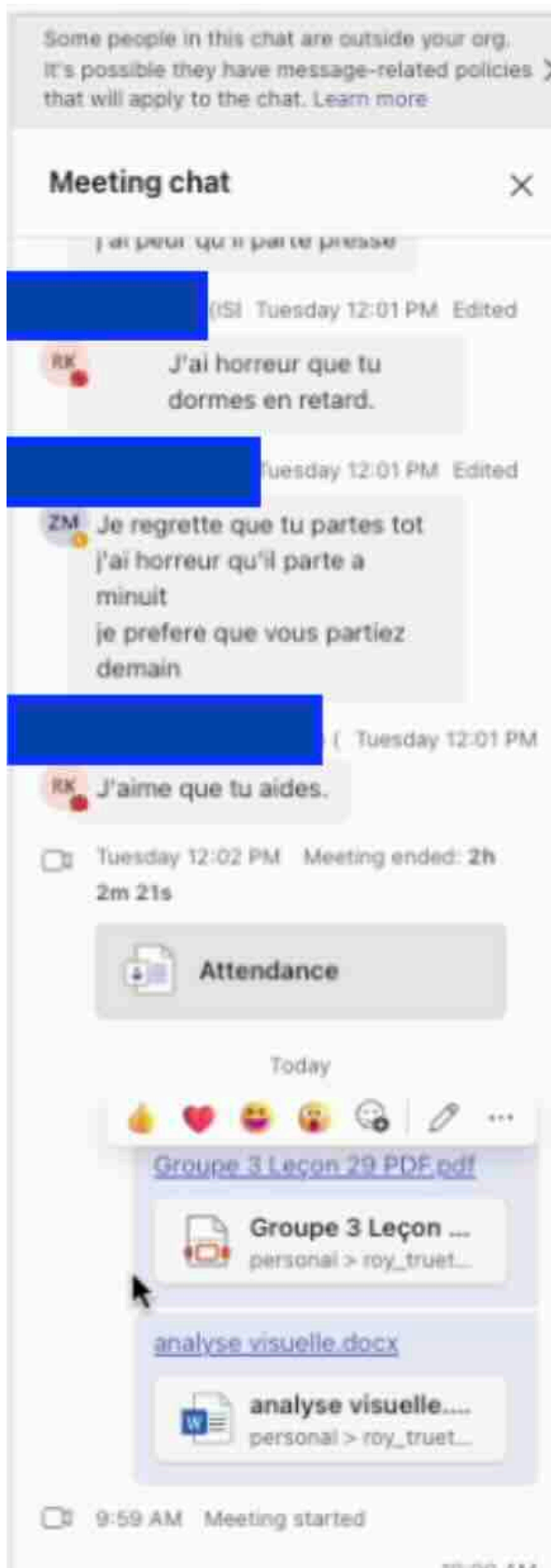


61F



61G





Annexe 62 Exemples de questions posées en classe pendant les commentaires des œuvres

- Pré-iconographique : « Ben, quelle est la technique de la peinture ? » ; « Goran, la peinture est-elle grande, moyenne ou petite ? » ; « Jessica, quel est le titre de la peinture ? » ;
- Iconographique : « Qu'est-ce qui se trouve sur la table dans la chambre de Van Gogh ? » ; « Peux-tu décrire ce tableau ? » ; « Qui est-ce ? La personne debout ? » ; « Avery, en quelle année cette peinture a-t-elle été réalisée ? »
- Iconologique : « Quel est le message du peintre ? » ; « Pourquoi la Joconde est-elle si célèbre ? » ;
- Liées aux émotions : « Et à gauche, est-ce que c'est étrange ? » ; « Jennifer, comment te sens-tu devant cette peinture ? » ; « As-tu des émotions particulières ? » ; « Est-ce que cela te fait peur ? » ;
- Liées à l'expérience esthétique : « Est-ce que c'est de l'art, Ben ? » ; « Pensez-vous que le bleu est sublime ? » ; « Pensez-vous que c'est à la fois repoussant mais attirant de voir le roi immergé dans un espace tout en rouge ? » ;
- Liées aux objectifs communicationnels : « Si on mettait cette peinture dans notre cafétéria, seriez-vous d'accord ? » ; « Voudriez-vous posséder cette peinture chez vous ? » ;
- Liées à l'intericonicité : « Pourquoi la nudité est-elle acceptable dans le tableau de Titien mais devient-elle inacceptable dans celui de Manet ? » ; « Avez-vous déjà vu cette peinture auparavant ? » ; « Pourquoi ce peintre fait-il référence à une peinture plus ancienne ? ».

Annexe 63 L'intericonicité dans la publicité



Annexe 64 Sempé, L'Art et l'artiste (2014)



Annexe 65 : Liste des tableaux utilisés dans l'analyse

Tableau 1 Edgar Degas. <i>Le Bureau de coton à La Nouvelle-Orléans</i> . 1873. Musée des beaux-arts de Pau	82
Tableau 2 Vincent Van Gogh. <i>La Chambre à coucher</i> . 1888. Musée Van Gogh. Amsterdam	82
Tableau 3 Pablo Picasso. <i>Le Déjeuner sur l'herbe d'après Manet</i> . 1960. Musée national Picasso Paul Cézanne. <i>Le Déjeuner sur l'herbe</i> . 1876. musée de l'Orangerie Claude Monet. <i>Le Déjeuner sur l'herbe</i> (en détail). 1865. Musée d'Orsay Louis Vivin. <i>Le Déjeuner sur l'herbe</i> . 1925 Creatobil. <i>Le Déjeuner sur l'herbe</i> . 2017 Claude Monet. <i>Le Déjeuner sur l'herbe</i> . 1865. Musée d'Orsay	83
Tableau 4 Edgar Degas. <i>Le Bureau de coton à La Nouvelle-Orléans</i> . 1873. Musée des beaux-arts de Pau et <i>Un bureau moderne [photographie]</i> . (2024, 27 août). iStock. https://www.istockphoto.com/photos/bank-office	84
Tableau 5 Pierre-August Renoir. <i>Le Déjeuner au bord de la rivière (Les Canotiers)</i> . 1879. Art Institute of Chicago	85
Tableau 6 Vincent Van Gogh. <i>Olivier avec ciel jaune et soleil</i> (1889). The Minneapolis Institute of Arts	86
Tableau 7 Gustave Courbet. <i>Les Désespéré</i> . 1843. Collection Particulière	87
Tableau 8 Ralph White. <i>Heatwave Painting (Peinture de canicule)</i> . Saatchiart. https://shorturl.at/O8M23	88
Tableau 9 Théodore Géricault. <i>Le Radeau de la Méduse</i> . 1819. Musée du Louvre	89
Tableau 10 Eugène Delacroix. <i>La Barque de Dante</i> . 1892. Musée du Louvre	89
Tableau 11 René Magritte. <i>Les Valeurs personnelles</i> . 1952. Musée d'Art moderne de San Francisco	90
Tableau 12 Édouard Manet. <i>Le Déjeuner sur l'herbe</i> . 1862. Musée d'Orsay.....	91
Tableau 13 Alexandre Cabanel. <i>Naissance de Vénus</i> . 1862. Musée d'Orsay.....	91
Tableau 14 Raimondi. <i>Le Jugement de Pâris</i> . 1514-1518. Fond S. Lenoir Giorgione Titien. <i>Le Concert champêtre</i> . 1500. Musée du Louvre Édouard Manet. <i>Le Déjeuner sur l'herbe</i> . 1862. Musée d'Orsay Creatobil. <i>Le Déjeuner sur l'herbe</i> . 2014. https://shorturl.at/iTXz6	92
Tableau 15 René Magritte. <i>Le Fils de l'homme</i> . 1964. Collection Privée	93
Tableau 16 Léonard de Vinci. <i>La Joconde</i> . 1517. Musée du Louvre Léonard de Vinci. <i>La Joconde (en détail)</i> . 1517. Musée du Louvre René Magritte. <i>Le Fils de l'homme</i> . 1964. Collection Privée René Magritte. <i>Le Fils de l'homme (en détail)</i> . 1964. Collection Privée.....	93
Tableau 17 Yves Klein. <i>Le Monochrome Bleu</i> . 1961. Moma	94
Tableau 18 René Magritte. <i>La Trahison de l'image (Ceci n'est pas une pipe)</i> . 1929. Los Angeles County Museum	95
Tableau 19 Jonathan Yeo. <i>Portrait officiel de Charles III</i> . 2024. Drapers' Hall, le siège de la Compagnie des drapiers à Londres.	95

Résumé

Cette étude examine l'utilisation des images de peintures en classe de Français Langue Seconde (FLS) pour encourager l'expression écrite et orale, ainsi que pour explorer les émotions des apprenants de niveaux débutant et intermédiaire. Ces compétences linguistiques et émotionnelles pourraient être réinvesties lors d'une future visite culturelle au musée. La théorie centrale est que ce support peut inciter les apprenants à exprimer leurs émotions en français et à interagir en classe. Pour ce faire, la recherche a été réalisée lors de séances de cours de français en ligne destinées aux fonctionnaires canadiens. La méthode de recherche choisie est plurielle : d'une part, nous avons eu recours à des sondages menés pendant le cours au début du projet, afin de tracer un profil des apprenants et des enseignants, et d'obtenir leur avis concernant l'apprentissage du français à travers l'art et les émotions. D'autre part, nous avons analysé divers enregistrements oraux et productions écrites en langue française, ainsi que leurs commentaires sur les œuvres d'art présentées en classe. Nous avons analysé les discours des apprenants avant et après la prise en compte des émotions à l'aide de l'expérience esthétique et de l'intericonicité. Enfin, nous avons constaté que la peinture, en plus d'être un support instrumental pour la prise de parole, est une source d'émotions, d'histoire et de culture. Elle favorise également le développement des savoir-être, où l'expérience esthétique et l'intericonicité jouent un rôle significatif, en plus des visées pragmatiques et communicationnelles des cours de français conçus pour les apprenants de la fonction publique du Canada.

Abstract

This study investigates the use of painting images in the French as a Second Language (FSL) classroom to foster written and oral expression and to explore the emotions of beginner and intermediate learners. These linguistic and emotional competencies could be further developed during future cultural visits to museums. The central hypothesis is that this medium can stimulate learners to express their emotions in French and engage in classroom interactions. To this end, the research was conducted during online French course sessions intended for Canadian civil servants. The research methodology employed is multifaceted: initially, surveys were administered during the course at the beginning of the project to profile learners and instructors and to gather their perspectives on learning French through art and emotions. Subsequently, various oral recordings and written productions in French, as well as learners' commentaries on the artworks presented in class, were analyzed. We examined the learners' discourses before and after integrating emotional considerations using aesthetic experience and intericonicity. Our findings indicate that painting, beyond serving as an instrumental tool for speech production, is a rich source of emotions, history, and culture. Moreover, it promotes the development of soft skills, where aesthetic experience and intericonicity play a significant role, complementing the pragmatic and communicative objectives of French courses designed for civil servant learners in Canada.

Mots-clés

Peintures, œuvres d'art, intericonicité, expérience esthétique, émotions, musées, approche sensible, FLS, PFL2, fonction publique, Canada

Keywords

Paintings, works of art, intericonicity, aesthetic experience, emotions, museums, sensitive approach, FSL, PFL2, public service, Canada