



HAL
open science

Langages photographiques et mobilités en didactique des langues et des cultures

Nathalie Borgé

► **To cite this version:**

Nathalie Borgé. Langages photographiques et mobilités en didactique des langues et des cultures. Le Français dans le monde. Recherches et applications, 2020, Recherches et Applications, Le français dans le monde (68), pp.PAGE 55-66. hal-03323429

HAL Id: hal-03323429

<https://hal.science/hal-03323429>

Submitted on 6 Feb 2023

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.

Langages photographiques et mobilités en didactique des langues et des cultures

Fichier apporté par auteure.

Nathalie BORGÉ

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE-PARIS 3

DILTEC, EA 2288

Introduction

Il peut paraître paradoxal de penser que la photographie, envisagée le plus souvent comme un arrêt sur image allant jusqu'à renvoyer à l'idée de deuil et de mort (Barthes, 1980), puisse traduire l'idée de flux. C. Buignet (2017) montre qu'elle permet justement de signifier la mobilité : « Dans l'inéluctable flux du monde, c'est peut-être ici le flux mental qui trouverait en la photographie quelque chose comme une seconde chance, une possibilité de résilience » (*ibid.* : 21). Comment la réception et la pratique de la photographie dans des dispositifs d'apprentissage langagier traduisent-elles le flux vécu par des apprenants naviguant entre plusieurs langues et cultures ? Certains didacticiens de langue se sont intéressés au langage photographique comme support pour se mettre en scène et s'imaginer autrement (Razafimandimbimanana, 2014), pour réagir face à des représentations linguistiques vécues de manière douloureuse (projet de recherche AK100, Frain, Razafimandimbimanana & Wacalie, 2019), pour se raconter et interagir avec l'autre (Muller, 2017) ou comme vecteur d'expérience sensible et esthétique (Borgé, 2015, 2017). Il s'agira dans cet article de montrer à travers quelques exemples dans quelle mesure le recours à la photographie comme pratique sociale et sémiotique permet à des sujets en mobilité de devenir pleinement acteurs de leur apprentissage et de développer des compétences de médiation relationnelle et de littératie. Nous verrons également que le fait de relier différents regards sur une même œuvre d'art photographique sur la figure du migrant dans une classe de langue favorise l'émergence d'une expérience féconde de transformation altéritaire, mais peut engendrer des tensions et des conflits, d'où l'importance de réfléchir sur la médiation de l'enseignant de langue et de l'artiste face aux représentations sociales, anthropologiques et culturelles, parfois figées, liées à l'image photographique.

Mobilités et *ethnoscape*

Que signifie « être migrant » ? Des apprenants de français comme langue étrangère peuvent-ils être désignés comme migrants ? A ces questions, il nous semble que le concept d'*ethnoscape* peut apporter quelques éléments de réponse. L'anthropologue A. Appadurai (2015 : 71-72) explique :

« Par ethnoscape, j'entends le paysage formé par les individus qui constituent le monde mouvant dans lequel nous vivons : touristes, immigrants, réfugiés, exilés, travailleurs invités et d'autres groupes et individus mouvants constituent un trait essentiel du monde qui semble affecter comme jamais la politique des nations (et celle qu'elles mènent les unes vis-à-vis des autres). Il ne s'agit pas de dire qu'il n'existe pas de communautés, de réseaux de parenté, d'amitiés, de travail et de loisir relativement stables, ni de naissance, de résidence et d'autres formes d'affiliation ; mais que la chaîne de ces stabilités est partout transpercée par la trame du mouvement humain, à mesure que davantage de personnes et de groupes affrontent les réalités du déplacement par la contrainte ou le fantasme du désir de déplacement ».

Si un nombre restreint d'apprenants inscrits dans les diplômes universitaires de langue française à l'Université Sorbonne Nouvelle (dispositif que nous avons choisi dans le protocole de recherche développé plus loin) viennent par contrainte en France pour des raisons politiques ou économiques, un grand nombre d'entre eux sont animés par *le fantasme du désir de déplacement*, si on examine les motivations intrinsèques qu'ils expriment au début de l'année universitaire. Les mots qui jaillissent le plus souvent dans les entretiens menés avec eux au début sont en effet « rêve », « désir » et « envie ». A. Appadurai souligne à quel point l'imagination et donc les images jouent un rôle déterminant aussi bien dans les processus de migration que de construction identitaire. Selon lui, c'est l'imagination qui permet de recréer un sentiment d'appartenance locale face à la globalisation. Il s'intéresse aux flux culturels et « au rapport entre les formes de circulation et la circulation des formes » (2013 : 83) et il cite à cet égard la réception de la photographie qui participe d'après lui à l'élaboration de constructions imaginaires, influencée comme dans le cas des arts visuels de manière générale, par des « traditions de perception et de perspective » ainsi que (par) « les variations dans la situation de l'observateur » (2015 : 91).

Présentation du protocole de recherche

Les extraits du corpus présenté ici sont le fruit d'un recueil de données effectué sur deux années universitaires pendant lesquelles nous nous sommes attachée à examiner l'impact de la réception esthétique des œuvres photographiques auprès de trois groupes d'étudiants plurilingues et pluriculturels comprenant soixante apprenants inscrits dans un cours de français spécialisé (cours d'anthropologie de la photographie française) de niveau avancé (en 2016-2017 et en 2017-2018) ainsi qu'un groupe de 25 apprenants de niveau intermédiaire-avancé (niveau très hétérogène) à l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3 inscrits dans un cours de langue standard (Diplôme Universitaire de Langue Française) pendant l'année universitaire 2017-2018. Cette recherche peut correspondre à première vue à une forme de recherche-action où nous avons été enseignante, conseillère pédagogique et chercheure dans le dispositif. Toutefois, et c'est ce qui diffère d'une recherche-action au sens strict du terme, d'une part, nous ne répondons pas à une demande sociale explicite, bien que le fait d'être enseignante dans un contexte universitaire nous ait aussi incitée à accomplir ce travail, d'autre part, d'autres chercheurs n'ont pas été impliqués dans ce travail, même si un petit groupe d'étudiantes stagiaires inscrites dans le Master 1 de didactique des langues (Université Sorbonne Nouvelle) que nous avons accompagnées comme conseillère pédagogique pour certaines séances de pratique de stage ont participé au dispositif d'enseignement de français comme langue étrangère de niveau intermédiaire-avancé dans le cours standard. Le corpus analysé ici comprend des productions écrites et des productions orales en continu enregistrées de manière audio, des extraits d'un journal de bord que nous rédigeons au fur et à mesure de l'année universitaire. Nous ne tenons pas ce journal de manière régulière, mais sporadiquement, au gré des cours que nous dispensons. Cet outil introspectif, qui peut s'apparenter à une « technique de recherche hybride basée à la fois sur l'observation et l'introspection » (Cadet, 2004 : 150), a joué un rôle déterminant dans notre analyse.

D'une littératie à une autre au prisme de la réflexivité

Pour M. Molinié et D. Moore (2012), les pratiques littératiées correspondent à des « pratiques sociales du lire-écrire comme un *continuum* entre différents contextes et conditions de développement (familial, scolaire, sociétal) et sous diverses *formes* (scripturales et graphiques), depuis les premiers apprentissages jusqu'aux pratiques les plus

élaborées, dans une ou plusieurs langues ou variétés de langues et selon diverses *modalités*, incluant le visuel et le digital ». La photographie peut-elle être envisagée comme un médium privilégié de pratique littéraire à travers lequel le sujet apprenant se raconte, revient sur son parcours de mobilité ou dessine mentalement une trajectoire ?

Dans le cours d'anthropologie de la photographie de niveau avancé (2017-2018), les apprenants sont amenés à choisir une photographie et à écrire un texte à partir de cette œuvre qui fait ensuite l'objet dans la mesure du possible d'une présentation orale en classe. Il est à noter que trois quart des photographies retenues par les 30 apprenants montrent un paysage ou font référence à un espace géographique. Toutefois, concernant la mobilité, seulement 12 apprenants évoquent un déplacement qui les a marqués ou font allusion à travers le lieu photographié au récit de leur parcours personnel. Ceci peut sans doute s'expliquer par le fait que ces travaux s'inscrivent dans des rites institutionnels d'interaction et de production écrite (document rendu à l'enseignant ou présentation orale mise en œuvre dans un dispositif académique). Nous avons cependant fait lire aux étudiants un texte relatant la manière dont une photographie de Brassai empruntée à l'album *Paris La nuit* avait déclenché notre désir de quitter Lyon, notre ville natale. Si les photographies retenues par les autres apprenants ont été choisies pour leur dimension artistique ou pour l'engagement politique des artistes, elles renvoient d'une certaine mesure à une dimension réflexive. En effet, on peut subodorer que l'apprenant de langue, en choisissant et en évoquant discursivement une œuvre photographique, est le spectateur de lui-même. Privilégier une photographie pour l'écriture d'un texte implique un aller-retour réflexif et altéritaire pour s'approprier l'œuvre et traduire cette rencontre en langue cible.

Lorsqu'on examine de manière attentive les écrits des 12 apprenants, on remarque le fait que le médium de la photographie occupe trois fonctions : premièrement, il constitue un outil privilégié de biographie langagière traduisant un parcours personnel, deuxièmement, il catalyse le fantasme du *désir de déplacement* et enfin, il peut être appréhendé comme une ressource sémiotique permettant de traduire un mouvement nostalgique en arrière vers la culture quittée. Pour ce dernier cas, nous pouvons citer l'exemple d'une photographie rendant compte du mouvement chorégraphique d'une danseuse javanaise choisie par une étudiante indonésienne. Une étudiante coréenne a privilégié la photographie d'une maison traditionnelle (aujourd'hui disparue) de Séoul qu'elle aimait tant et qui, pour elle, a

constitué « une archive de ses souvenirs et un déclencheur des projets à venir ». Une étudiante argentine en choisissant la photographie *Tomando vino en la terraza* (2009) du photographe argentin M. López explique comment « cette photographie donne un peu d'Argentine en elle, n'importe où elle se situe ». Certaines œuvres en revanche ont constitué le point de départ de la mobilité et ont déclenché un « fantasme de désir de déplacement » : un étudiant colombien explique qu'une photographie de l'artiste espagnol E. Recuenco lui a fait prendre conscience à quel point la photographie donnait envie d'agir. Elle lui a inspiré le désir d'être lui-même photographe et de venir en France. Une autre étudiante raconte qu'une œuvre d'un photographe birman a catalysé son désir de voyage en Birmanie. E. Razafimandimbimanana (2014 : 68) montre bien l'idée de la photographie comme élargissement d'un horizon, comme vecteur de mobilité et de projet. L'image déclenche le besoin de voyager, de vivre une autre histoire que celle vécue au présent et peut faire émerger dans un cours de langue le besoin de communiquer cette expérience sur le plan langagier (à la fois sur le plan verbal et non-verbal).

Travailler sur la littératie que constitue le langage photographique dans notre dispositif a généré ainsi une littératie plus classique dont la maîtrise sur le plan lexical, syntaxique, pragmatique et socio-linguistique s'est révélée tout à fait notable. Les étudiants ont pris soin d'être pleinement lisibles pour les destinataires de leurs textes. Si on se place du côté de l'analyse de leur discours, on peut observer dans les 12 textes que nous avons retenus pour notre corpus la récurrence de deux champs lexicaux : d'une part, celui du mouvement et de la transformation à travers les mots « améliorer », « changements », « mouvement », d'autre part, le champ lexical de la racine, de l'origine associé bien souvent au mot « fierté ». Il est à noter que le mot répété le plus suivant est le mot « rêve ». Si les apprenants n'ont pas eu recours à une pluralité de langues, une tension entre deux espaces, entre celui où ils ont aspiré à migrer et celui qu'ils ont quitté se lit dans l'onomastique des lieux et des topographies évoqués : d'un côté, Séoul, le temple de Borobudur, la citadelle inca du Machu Picchu, Xi'an, Damas, le temple Muro-ji, Tokyo et de l'autre, Notre-Dame de Paris, Paris, le Centre Georges Pompidou, les toits de Paris, etc.

Ce qui est également manifeste est la puissance du langage photographique à faire émerger un imaginaire du déplacement et à mettre en scène l'idée d'un corps voyageur faisant face au changement à la fois désiré et vécu parfois de manière nostalgique. M. Molinié (2007)

l'avait déjà noté pour les dessins et les récits de migrants « relatant des trajectoires migratoires sur le mode de la rupture ou encore sur celui de la perte » (*ibid.* : 229).

Photographie et *empowerment* langagier

La notion d'*empowerment*, abordée au départ par P. Freire (1996, 2013) au sujet des pédagogies émancipatrices, correspond pour M. Molinié en didactique des langues à une « médiation sémiotique qui relie activité langagière et pouvoir d'action » (2015 : 16), déclenchant des processus d'appropriation à la fois d'ordre biographique, culturel et langagier. Cette notion nous semble également définir le parcours de photographes humanistes très célèbres (Izis, Kertész, Brassai), venus d'Europe Centrale, qui ont montré, à travers le choix de photographier Paris leur manière de *s'approprier* l'espace dans lequel ils ont migré au sens où V. Castellotti (2017) le définit pour l'apprentissage des langues : « Le processus d'appropriation est alors pleinement considéré comme une transformation, en confrontation avec l'histoire et l'altérité des personnes, des situations, des « langues » (*ibid.* : 45). Les photographies traduisent sémiotiquement ces processus d'appropriation/transformation et de ce fait, nous avons voulu rendre les apprenants médiateurs artistiques dans le dispositif mis en œuvre dans le cours d'anthropologie de la photographie française dispensé entre 2016-2018.

Les apprenants ont eu ainsi carte blanche pour présenter un travail personnel à partir d'une série de photographies d'E. Atget empruntées à son album « Topographie du vieux Paris » ou à partir d'autres photographies introduites par leur professeure (portraits réalisés par F. Nadar et par J.-H. Lartigue). La plupart ont choisi d'investir les lieux photographiés par le photographe flâneur E. Atget pour les photographier plus de cent ans après. Un étudiant mexicain que nous avons nommé M. a ainsi développé le concept du « vélo-flâneur » pour photographier des lieux touristiques très connus, tels le Louvre ou le Centre Georges-Pompidou vides au petit matin. Sa démarche est la suivante : en ayant recours à son vélo comme objet métonymique de son corps et en le mettant au centre de chacune de ses photographies, il cherche à lutter contre « trois crises actuelles qui assaillent l'humanité : la première, une crise de l'immédiateté ; la seconde, une crise de mobilité et la troisième, une crise environnementale ». Il prend même la décision d'écrire « un essai photographique pour réfléchir sur le vélo comme facteur de changement dans nos sociétés ». Cette création

artistique met en exergue avec acuité une dimension transculturelle à travers laquelle il s'agit non de poser les problèmes écologiques en termes interculturels, mais en termes universels et de souligner la fonction de l'art comme source d'*empowerment* à la fois sur le plan politique (ce qui est son sens premier), mais aussi langagier. L'étudiant, en s'appropriant la langue, peut ainsi signifier à la fois sa relation personnelle à l'œuvre d'art et son engagement politique personnel d'une manière esthétique et sensible. En outre, il propose non seulement à travers sa démarche photographique une traduction artistique originale de l'œuvre d'Atget et montre que le dialogue esthétique avec les œuvres d'art se déploie aussi dans un « entre-langues » (Jullien, 2016), voire dans au-delà des langues. Il incorpore sur le plan artistique son nouvel environnement de vie et se l'approprie pour lui conférer une dimension très personnelle.

Nous avons décidé de prendre un autre exemple évoquant la mobilité comme mobilisation. Il ne s'agit pas d'espace, mais d'imagination au sens où A. Appadurai (2015) la définit, à savoir comme « fait social et collectif » (*ibid.* : 32) transformant les représentations. Dans un autre exemple emprunté au même cours d'anthropologie de la photographie (année universitaire 2016-2017), des étudiants sud-américains décident de réagir face aux représentations des femmes photographiées par F. Nadar et J.-H. Lartigue, en se transformant en sujets de désir devant l'appareil d'un autre camarade pour interroger la question du genre. Ils expliquent à l'oral leur démarche à leurs pairs en langue cible. Selon eux, il est important de « se mobiliser comme les représentations figées des femmes ». La mobilité là encore, derrière des photographies amusantes, est aussi politique. Les apprenants revisitent l'espace du corps féminin photographié par les artistes pour se mettre eux-mêmes en scène. Cette récréation est éclairante en termes de transformation personnelle et de développement d'un répertoire pluriculturel dans lequel les acteurs naviguent d'une culture à une autre, d'une époque à une autre, de représentations genrées à d'autres.

On voit bien que la meilleure façon pour un apprenant d'intégrer l'œuvre dans sa mémoire est de la rattacher à son vécu, à son répertoire cognitif et émotionnel et à son engagement personnel. La langue cible à travers laquelle il s'exprime ne constitue pas une barrière mais devient le vecteur d'une construction pluriculturelle forte. La mémoire iconique enrichie des

apprenants, du fait de leur migration, a absorbé sur le plan imaginaire l'espace où ils habitent à présent, ce qui les amène à interroger davantage les représentations de la culture cible. Le recours à l'outil photographique leur permet de montrer combien ils ont incorporé Paris sur le plan visuel. En faisant émerger à la fois sur les plans créatif et verbal les différences culturelles et cognitives entre leur regard et le regard des artistes, entre l'œuvre qu'ils ont réalisée et l'œuvre introduite par l'enseignant, ils deviennent des sujets sociaux pluriels capables de transcender les frontières entre les cultures et de s'imposer comme « être(s) de langage » (Benvéniste, 1974) dans plusieurs langues.

Expérience altéritaire et médiation de l'enseignant et de l'artiste

Mobiliser la mémoire iconique des apprenants de langue en sollicitant leur expérience visuelle et émotionnelle stimule des besoins communicatifs tout à fait identifiables, comme nous venons de le voir. Toutefois, le partage discursif de leurs univers culturels, imaginaires, esthétiques devant une photographie ne va pas toujours de soi et peut faire jaillir une forme de xénité, concept expliqué par H. Weinrich, qui consiste à « interpréter l'altérité » (1986 : 188) et à rejeter la culture de l'Autre, non parce qu'elle est très différente de la nôtre, mais parce qu'on la trouve étrange et donc, irritante.

Dans le cours standard de français de niveau intermédiaire, nous avons proposé aux professeurs stagiaires de Master 1 en mai 2018 de travailler en amont de la visite de l'exposition *Mondes Tsiganes* à la Cité de l'immigration à Paris commentée par un des deux commissaires M. Pernot, photographe également de l'exposition *Les Gorgan*. Ce dernier s'attache beaucoup aux mobilités, comme en témoigne sa série de photographies *Les migrants* (2009) et sa dernière exposition *Déplacements* (2018) en tant qu'artiste résident au Collège de France où il dialogue sur le plan artistique avec l'artiste soudanais M. Abakar. Certains étudiants-stagiaires de Master 1 de didactique des langues ont choisi de travailler à partir du documentaire réalisé par A. Wei Wei intitulé *Human Flow* et d'introduire ensuite certaines photographies de M. Pernot empruntées à l'exposition *Les Gorgan*. A notre grande surprise, les photographies ont créé chez quelques apprenants, eux-mêmes migrants par contrainte, un refus de la différence et ont fait émerger des représentations négatives.

Ét. : Ce sont des voleurs. Ils sont violents. E-S¹. : Et ça, ce sont des clichés ? Ét. : Non, non, c'est vrai !

Les photographies montrées par les étudiants stagiaires n'ont pas déclenché de manière unanime des interactions apaisées et respectueuses de la culture tzigane. Outre ces interactions verbales explicitement hostiles, nous avons pu voir en tant que conseillère pédagogique-observatrice des manifestations corporelles indiquant un jugement dépréciatif (moues, froncement de sourcils). Ce qui a été étonnant est le fait que les migrants ont été jugés par d'autres migrants.

¹ Question posée par une étudiante-stagiaire de Master 1 au cours de sa pratique de stage.

L'entretien qui a suivi ce cours sur migrations et art engagé nous a amenée à réfléchir avec les étudiantes de Master 1 en formation sur la médiation interculturelle de l'enseignant. Il a fallu comprendre avec elles des réactions que nous n'avions pas anticipées ou imaginées et les accueillir comme des indications nous indiquant à quel point il était nécessaire de mettre en œuvre des activités pédagogiques, afin de promouvoir des facultés de tolérance et de bienveillance à l'égard des parcours de mobilité de chacun. Une étudiante de Master 1 explique d'ailleurs : « *Je suis, moi-même migrante, on pourrait dire ainsi. Sauf que je ne le disais pas et que je pensais que j'étais différente des migrants réfugiés. Mais au final, on reste les mêmes en constituant « une partie du flux migratoire ».* Comme le montre M. A. Pretceille, « La différence est, en fait, une question de relation et non de caractéristique. Il n'y a pas de frontières « naturellement » culturelles entre « nous » et « eux », mais des constructions, des imaginaires » (2017 : 100) et ce sont sur ces constructions qu'il nous semble important de travailler, lorsqu'on est enseignant ou artiste. C'est d'ailleurs surtout la visite de l'exposition *in situ* et la rencontre entre les étudiants et l'artiste devenu médiateur dans le dispositif qui a modifié le regard des apprenants. La question du « répertoire du familier » (Ricoeur, 2007 : 100) est sans doute importante à prendre en compte : l'apprenant de langue entre davantage dans une « hospitalité langagière » et culturelle » (*ibid.* : 38), à partir du moment où il comprend mieux ce qu'il voit et où l'artiste (et/ou l'enseignant) lui apprend à regarder. Nous avons écrit ce jour-là dans notre journal de bord du 23 mai 2018 « *J'ai été un peu étonnée. Certains étudiants ont demandé plusieurs fois au photographe, « mais pourquoi avez-vous fait ce travail ? Pourquoi vous intéressez-vous à ces gens ? » et j'ai entendu mes étudiants prononcer plusieurs fois les mots « curieux », « étrange ». Cependant, au moment où je quittais le musée, des visiteurs venus également regarder les photographies m'ont dit : « vous pouvez être fière de leur ouverture sur les autres ». Leurs mots m'ont rendue pensive ».* Assurément, l'expérience de la visite avait permis à des apprenants un peu sceptiques au début de « faire face » aux photographies des Gorgan, de se familiariser avec leur nom et prénoms, de les dévisager et les envisager autrement. Dans son ouvrage *Peuples exposés, peuples figurants. L'œil de l'histoire 4*, G. Didi-Huberman (2012 : 72) explique comment le langage photographique permet de développer un nouvel humanisme, en donnant à voir des sujets souvent invisibles et placés dans un hors-cadre social, esthétique et artistique. Dans le cas de l'expérience de la visite de l'exposition *Les Gorgan*, la mobilité des uns a été sans doute davantage comprise par les

autres à travers une rencontre fondée sur une *reliance* dans laquelle les apprenants ont été décentrés d'eux-mêmes pour laisser place à un soi empathique. C'est ce que J. Aden appelle une « pédagogie de l'émergence » (2010 : 41-42). Dans l'expérience de l'exposition, nous avons vu émerger à un moment donné (au regard de l'attitude corporelle des étudiants, même si nous n'avons pas filmé la scène et au vu de leurs questions sur les trajectoires personnelles et singulières des Gorgan, auxquels l'artiste a consacré un pan de mur pour chaque membre familial, la mise en forme d'une *reliance* verbale et non-verbale, qui rappelle à quel point l'œuvre d'art existe en fonction à la fois de celui qui la crée, de ceux qui la regardent, mais aussi – et c'est un élément essentiel - de ceux qui la « médient » sur le plan langagier et translangagier.

Conclusion

« Le choix de s'appuyer pour cela sur des dimensions artistiques (qui peuvent être très diversifiées : littéraires, plastiques, musicales, corporelles, etc. selon les possibilités des situations et les dispositions des personnes) n'est pas qu'un *moyen*² : la relation à l'art est avant tout d'ordre poétique (au sens de Heidegger, 1973) et non technique, elle s'incarne dans des processus à *la fois* perceptifs et intellectuels, elle inscrit le langage et son appropriation **dans un mouvement**³ où il n'a ni le premier ni le dernier mot, dans **un espace** où la diversité et la réception peuvent être privilégiées et où il devient nécessaire, dans tous les sens du terme, de *traduire* » (Castellotti, 2017 : 318). Nous espérons avoir montré combien la médiation du langage photographique peut traduire des parcours de mobilité singuliers en langue cible, agir sur la manière dont un sujet se les représente et se les approprie et catalyser un apprentissage en mouvement fondé sur un dialogue culturel et interculturel plus empathique entre les acteurs du dispositif.

Références bibliographiques

- ADEN J., (2010), *Pratiques artistiques et pratiques langagières : quelle synergie ? Les Langues Modernes* n° 2/2010.
- APPADURAI A., (2015), *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*, Paris, Petite Bibliothèque Payot.

² Les mots sont en italiques dans le texte original.

³ Nous avons pris la décision de mettre ces mots en caractères gras.

- APPADURAI A., (2013), *Condition de l'homme global*, Paris, Payot.
- BARTHES R., (1980), *La chambre claire. Note sur la photographie* dans *Œuvres complètes de Roland Barthes (1977-1980)*, Paris, Editions Seuil pp. 791-885.
- BENVENISTE É., (1974), *Problèmes de linguistique générale II*, Paris, Gallimard.
- BORGÉ N., (2015), *Réception, médiation et expérience esthétiques des œuvres d'art dans des classes de français comme langue étrangère de niveau avancé*, thèse de doctorat, Paris, Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle.
- BUIGNET C., (2017), « Images en liberté – Un nouveau milieu à apprivoiser », *Focales* n° 1, *Le photographe face au flux*, mis à jour le 15/06/2017, URL : <https://focales.univ-st-etienne.fr/index.php?id=489>.
- CADET L., (2004), *Entre parcours d'apprentissage et formation à l'enseignement : le journal de bord d'apprentissage, analyse d'un objet textuel complexe*, thèse dirigée sous la direction de Francine Cicurel, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.
- CASTELLOTTI V., (2017), *Pour une didactique de l'appropriation*, Paris, Didier.
- DIDI-HUBERMAN G., (2012), *Peuples exposés, peuples figurants. L'œil de l'histoire 4*, Paris, Editions de Minuit.
- FREIRE P., (1996, 2013), *Pédagogie de l'autonomie*, Toulouse, Editions Erès.
- JULLIEN F., (2016), *Il n'y a pas d'identité culturelle*, Paris, Éditions de l'Herne.
- MOLINIÉ M., (2015), *Recherche biographique en contexte plurilingue. Cartographie d'un parcours de didacticienne*, Actes académiques. Paris, Riveneuve Éditions.
- MOLINIÉ M., & MOORE D., (2012), *Les Littératies : une notion en question en didactique des langues*, Les Cahiers de l'Acedle <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01474602>
- MOLINIÉ M., (2007), « Mobilité internationale et activité du sujet plurilingue » *Revue de la Société Japonaise de didactique du français, Etudes didactiques 2(2)*.
- MULLER C., (2017), « La réception de photographies artistiques en classe de français, langue étrangère : Analyse des réactions interprétatives des apprenants », dans FERRAN F., ROLLINAT-LEVASSEUR E.-M., & VANOOSTHUYSE F. (dir.), *Image et enseignement. Perspectives historiques et didactiques*, Paris, Honoré Champion, pp. 329-248.
- PRETCEILLE M., (2017), « De la didactique des langues à l'éthique de l'altérité et de la diversité » dans *Recherches et applications n°62*, septembre 2017 coordonné par Francine Cicurel et Valérie Spaëth, pp. 93-104.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA E., (2014), « Quelque part entre des inaccessibles : une façon de conceptualiser la photographie et le sens en sociolinguistique » dans *Glottopol n°23, janvier 2014* Trois notions pour questionner altérités, pluralités ; les cultures en éducation les langues, numéro dirigé par Cécile Goï, Emmanuelle Huver et Eliatana Razafimandimbimanana, pp. 47-76.
- RICŒUR P., (2007), *Ricœur*, Textes choisis et présentés par M. Foessel et F. Lamouche, Paris, Points essais.
- WEINRICH H., (1986). « Petite xénologie des langues étrangères », *Communication* n°43, 1986, p.187-203.

Sitographie

- FRAIN, F. RAZAFIMANDIMBIMANANA, E., WACALIE, F. (2019). « Speaking back: Challenging linguistic microaggressions in New Caledonia through Street Art », URL: <https://www.pasifikarising.org/speaking-back-challenging-linguistic-microaggressions-in-new-caledonia-through-street-art/> consulté le 5 août 2019.