



HAL
open science

Transposition de la pédagogie des multiliteracies à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE. Mises en application en milieu universitaire et sur le terrain des formations linguistiques de l'OFII

Amélie Cellier

► To cite this version:

Amélie Cellier. Transposition de la pédagogie des multiliteracies à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE. Mises en application en milieu universitaire et sur le terrain des formations linguistiques de l'OFII. Linguistique. Université Sorbonne Nouvelle, 2023. Français. NNT : . tel-04476523

HAL Id: tel-04476523

<https://hal.science/tel-04476523>

Submitted on 25 Feb 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.

Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures

Présentée par Amélie Cellier

**Transposition de la pédagogie des
multiliteracies à l'enseignement et à
l'apprentissage du FLE**

*Mises en application en milieu universitaire et sur le
terrain des formations linguistiques de l'OFII*

Thèse dirigée par Valérie Spaëth

Soutenue le vendredi 15 décembre 2023

Membres du jury

Fatima Chnane-Davin, Professeure des universités, Aix-Marseille Université

Muriel Molinié, Professeure des universités, Université Sorbonne Nouvelle

Enrica Piccardo, Professeure des universités, Université de Toronto

Coraline Pradeau, Maîtresse de conférences, Université de Rouen

André Tricot, Professeur des universités, Université Paul Valéry – Montpellier 3

Valérie Spaëth, Professeure des universités, Université Sorbonne Nouvelle

« Comme le déclare Einstein : "le chercheur est parfois comme un homme qui voudrait comprendre le mécanisme d'une montre qu'il ne peut ouvrir. À partir des seuls éléments qu'il voit ou entend (les aiguilles tournent, le tic-tac), il peut chercher une explication rendant compte de la façon la plus simple, de faits nombreux mêmes invisibles. Ce sont les concepts de mouvement, de roue, d'engrenage, qui permettent de comprendre sans le voir, le mécanisme de la montre" »
(cité in Grawitz, 1990 : 426).

Oserai-je espérer qu'un jour, dans les générations à venir, un illuminé croira que cette thèse a été écrite par des extraterrestres ? Je m'adresse à toi, illuminé.e : la réponse est oui.

Transposition de la pédagogie des multiliteracies à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE. Mises en application en milieu universitaire et sur le terrain des formations linguistiques de l'OFII

Lors d'expériences professionnelles dans des organismes de formation prestataires de l'OFII, j'ai pu constater que les formateurs linguistiques ne sont pas outillés pour intégrer la diversité et à l'hétérogénéité de compétences des apprenants à leurs enseignements. Or, la pédagogie des multiliteracies prétend résoudre ce problème. La présente recherche-développement propose par conséquent une approche spécialisée de la pédagogie des multiliteracies dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE qui tient compte de l'influence du Conseil de l'Europe dans ce domaine. Dans ce cadre, j'ai spécialisé trois outils : les multiliteracies, les processus de savoir, l'approche biographique narrative, et en ai développé deux : la médiation du sens multimodal et un modèle d'application de la grammaire du sens multimodal. L'élaboration de ces derniers m'a amenée à interroger les effets potentiels de mécanismes cognitifs pouvant entrer dans le fonctionnement des multiliteracies, tels que la vicariance fonctionnelle, la mémoire autobiographique et la charge cognitive, sur l'apprentissage du FLE. Après avoir mis en application cette approche de la pédagogie des multiliteracies sur le terrain des formations de l'OFII, l'analyse sémiotique cognitive du corpus recueilli et l'analyse des pratiques enseignantes m'ont permis d'observer de nombreux phénomènes intrinsèques à la didactisation des savoirs. J'ai pu en outre constater que la pédagogie des multiliteracies constitue une stratégie faisant de la diversité des apprenants une ressource sémiotique productive dans la création du sens en langue française. Bien qu'elle ne résolve pas le problème de l'hétérogénéité de compétences, elle contribue à créer une communauté d'apprentissage où les identités plurielles des apprenants et des enseignants sont reconnues et valorisées. À l'échelle de la classe, la politique d'intégration française se transforme en un environnement inclusif.

Mots-clés : pédagogie des multiliteracies ; politique d'intégration ; FLE/S ; médiation ; cognition ; recherche-développement

Transposition of the Pedagogy of Multiliteracies to the teaching and learning of FLE. Application in the university environment and in the field of OFII training courses

During my previous professional experiences within training organizations commissioned by OFII, I have observed that language trainers were not well enough equipped to integrate the diversity and heterogeneity of learners' skills to their teaching. Yet, the Pedagogy of Multiliteracies claims to solve this problem. The present research therefore proposes a specialised approach to the Pedagogy of Multiliteracies in teaching and learning French as a Foreign Language (FFL), taking into account the influence of the Council of Europe in this field. Within this framework, I specialised in three tools: the multiliteracies, the knowledge processes, and the biographical narrative approach, and I developed two tools others: firstly, the mediation of multimodal meaning and, secondly, a model for applying the grammar of multimodal meaning. The development of the latter led me to question the potential effects of cognitive mechanisms that may be involved in the functioning of multiliteracies, such as the functional vicariance, the autobiographical memory, and the cognitive load, on the learning of FFL. After applying this approach in the field of OFII training courses, the cognitive semiotic analysis of the corpus collected and the analysis of the teaching practices enabled me to observe numerous phenomena intrinsic to the teaching process. I was also able to observe that it constitutes a strategy to convert the diversity of learners into a productive semiotic resource in the creation of meaning in the French language. Although it doesn't completely resolve the issue of heterogeneity, it does contribute to the creation of a learning community where the multiple identities of learners and trainers are recognized and valued. At a classroom level, French integration policy transforms into an inclusive environment.

Key words : Pedagogy of Multiliteracies ; Integration Policy ; French as a Foreign or Second Language ; Mediation ; Cognition ; Research and Development

Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer ma profonde gratitude envers tous ceux et toutes celles qui ont contribué à la réalisation de cette thèse. Cette recherche n'aurait pas été possible sans le soutien inestimable de nombreuses personnes et institutions que je souhaite dès à présent remercier.

Je ne saurais suffisamment exprimer toute la reconnaissance que j'éprouve envers ma directrice de thèse, Valérie Spaëth. Notre collaboration aura été émaillée de rires, de bienveillance, de découvertes et de ce bricolage intellectuel sans lequel il serait difficile de faire de la recherche en DFLE. Merci de m'avoir fait confiance et d'avoir cru en mon projet.

Je tiens également à remercier les membres du jury, Fatima Chnane-Davin, Muriel Molinié, Enrica Piccardo, Coraline Pradeau et André Tricot, pour avoir accepté d'évaluer mon travail et pour leurs commentaires constructifs qui contribueront à l'améliorer. Je tiens tout particulièrement à remercier Muriel Molinié pour les discussions précieuses que nous avons partagées.

J'adresse mes sincères remerciements aux personnes qui m'ont aidée sur le terrain, mais dont je ne peux citer les noms sans rompre l'anonymat. Ils se reconnaîtront. J'embrasse Ouerdia et rends un hommage à Tessadit, qui nous a quittés depuis.

J'aimerais exprimer ma gratitude aux collègues et amis grâce auxquelles j'ai grandi intellectuellement et avec lesquels j'ai partagé des moments d'émotions : José Aguilar Rio, Marija Apostolovic, Nadia Bacor, Danilo Bomilcar de Andrade, Alice Burrows, Xiangji Ji, Marie-Sophie Le Mounier, Diana Martinez Lara, aux masterants que j'ai rencontrés sur mon chemin : Cécile Haffner, Daniela Micic et Yanru Zhou, ainsi qu'à ceux et celles qui m'ont donné l'opportunité de m'épanouir dans mon travail : Nathalie Borgé, Cristelle Cavalla, Eugénie Duthoit, Muriel Molinié, Ève-Marie Rollinat-Levasseur et Sandrine Wachs. Remerciements que j'étends à l'ensemble du département de DFLE et aux doctorants que j'ai eu la chance de rencontrer.

Je tiens également à remercier Catherine Baciù, Alice Burrows, Diana Martinez Lara, Ève-Marie Rollinat-Levasseur, Sandrine Wachs et Donatienne Woerly d'avoir consacré quelques heures de leur temps à la relecture de ma thèse.

Je ne peux clore ces remerciements sans adresser mes pensées à ma famille que j'adore : à mes parents, Joan et Pascal, à mon frère et à ma sœur, Fabien et Caroline, à mon neveu, Nathan, et à mi querido César Edgardo Hernández Mathies, jefe de Estado y general del Imperio romano. Habría sido su Brutus. Afortunadamente habría sobrevivido. Gracias.

Sommaire

Remerciements.....	5
Avertissement sur le plurilinguisme.....	7
Abréviations des titres d'ouvrages.....	10
Introduction : le pourquoi de la transposition de la pédagogie des multiliteracies à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE.....	11
Partie 1 – Le comment de la transposition de la pédagogie des multiliteracies à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE.....	19
<i>Introduction : des choix épistémologiques</i>	20
<i>Chapitre 1 – Opérations de transposition de la pédagogie des multiliteracies</i>	20
<i>Chapitre 2 – La recherche-développement, un agent de structuration du processus de transposition</i>	36
<i>Chapitre 3 – Une posture de chercheur-développeur en tension entre l'action et la compréhension de phénomènes</i>	42
<i>Conclusion du chapitre : plus qu'une action, la transposition est un acte</i>	48
Partie 2 – Généalogie critique de la pédagogie des multiliteracies : vers une nouvelle conception des langues et des cultures.....	50
<i>Introduction : historiciser pour reconstituer le développement de la pédagogie des multiliteracies</i>	51
<i>Chapitre 1 – Le multi- des multiliteracies</i>	52
<i>Chapitre 2 – La pédagogie des multiliteracies, le point de départ d'une société inclusive ?</i>	97
<i>Conclusion du chapitre : la pédagogie des multiliteracies au regard de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE</i>	135
Partie 3 – Vers une approche spécialisée de la pédagogie des multiliteracies à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE.....	137
<i>Introduction : comment spécialiser et développer la pédagogie des multiliteracies à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE ?</i>	138
<i>Chapitre 1 – La prédominance du CECRL sur l'enseignement et l'apprentissage du FLE</i>	140
<i>Chapitre 2 – Repenser la pédagogie des multiliteracies au regard du FLE</i>	147
<i>Chapitre 3 – Développer la pédagogie des multiliteracies pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE</i>	163
<i>Conclusion du chapitre : que conclure sur la spécialisation et le développement de la pédagogie des multiliteracies ?</i>	204
Partie 4 – Mises en application d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies sur le terrain des formations linguistiques de l'OFII.....	206
<i>Introduction : quels sont les enjeux des mises en application de la pédagogie des multiliteracies ?</i>	207
<i>Chapitre 1 – Mises en application systématiques dans un organisme de formation prestataire de l'OFII</i>	209
<i>Conclusion du chapitre : les données contextuelles</i>	259
<i>Chapitre 2 – Quelles méthodes de collecte et d'analyse de données pour des mises en application qualitatives ?</i>	262
<i>Chapitre 3 – Dans quelle mesure une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies peut-elle contribuer à l'apprentissage et à l'enseignement du FLE dans le contexte des formations linguistiques de l'OFII ?</i>	312
Conclusion : comment une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies peut-elle contribuer à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE sur le terrain des formations linguistiques de l'OFII ?.....	396
Glossaire.....	404
Bibliographie.....	412
2.4 Sitographie.....	430
Iconographie.....	432
Références olfactives.....	432
Index des notions.....	433
Index des auteurs.....	438
Table des tableaux.....	442
Table des figures.....	444
Table des cartes mentales.....	445
Table des frises chronologiques.....	445
Table des matières.....	446

Avertissement sur le plurilinguisme

Dans la présente thèse, de nombreuses notions, théories et données factuelles sont interrogées du fait de la complexité de la transposition de la pédagogie des multiliteracies au terrain des formations linguistiques de l'OFII. Cette opération pose deux problèmes : (1) celui de la *traduction* des ouvrages qui ont contribué à la conception et à la diffusion de la pédagogie des multiliteracies (29% des références bibliographiques sont en langue anglaise) et (2) celui de l'*intelligibilité* des données multilingues recueillies lors des mises en application sur le terrain des formations de l'OFII. Pourquoi mettre en italique les termes de *traduction* et d'*intelligibilité* ? Trois raisons peuvent être évoquées : premièrement, les enjeux épistémologiques sont différents ; deuxièmement, ma posture face aux langues diverge en fonction des intérêts et objectifs de recherche ; et troisièmement, mon répertoire plurilingue est limité et ne me permet pas de procéder systématiquement à une traduction en langue française.

La traduction de l'anglais au français des ouvrages portant sur la pédagogie des multiliteracies est centrale dans la présente thèse. L'enjeu premier de cet exercice est de restituer le plus fidèlement possible les intentions des membres du New London group afin de procéder méthodiquement à la spécialisation et au développement de la pédagogie des multiliteracies à l'enseignement et à l'apprentissage du [FLE](#)¹. Considéré ainsi, le travail de généalogie critique, de spécialisation et de développement constitue un moyen de médiation entre les recherches effectuées sur la pédagogie des multiliteracies dans le monde anglophone et les recherches qui sont réalisées actuellement en France en [DFLE](#). Pour valoriser cette médiation, le terme de *multiliteracies* préservera l'orthographe anglaise tout au long de la thèse. Cette décision vise également à mettre en valeur la singularité de cette notion.

Pour des raisons d'intelligibilité et de lisibilité, les notions de *design* et de *lifeworlds* bénéficieront d'un traitement particulier. Pour éviter toute confusion avec l'acception du mot *design* en français, *design* sera traduit par *création*. Je ferai toutefois une exception pour la théorie du *design* et pour le concept de *design* (cf. *infra* : [93](#)). Le terme de *design* sera systématiquement mis en italique. La seconde notion, celle de monde *lifeworlds*, sera traduite par le syntagme de *monde vécu*. Conceptualisé par E. Husserl dans *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*, *lifeworlds* est couramment traduit par *monde de vie* ou *monde de la vie*. Extraits de leur contexte philosophique, ces deux syntagmes peuvent prêter à confusion. La traduction de *monde vécu* a été proposée par J. Habermas (*Alheit*,

¹ Les termes qui sont soulignés et de couleur bleue sont des liens hypertextes qui renvoient à la liste des abréviations ou au corps du texte.

2019). Elle souligne le caractère intersubjectif des expériences que les personnes vivent au quotidien (*cf. infra* : [68](#)). C'est cette dernière traduction que j'ai retenue.

Les citations tiennent un rôle particulier dans ce processus. Quel que soit l'ouvrage, s'il existe une traduction en langue française, alors celle-ci est privilégiée en fonction de son accessibilité. Certains ouvrages non anglophones ont pu être traduits à partir d'une traduction anglaise. C'est le cas notamment de *Pedagogy of the Opressed* de P. Freire (2000). J'ai traduit l'ensemble des citations issues des ouvrages des membres du New London group, car il n'existe pas de traduction en langue française. Elles figurent en intégralité dans le premier volume des annexes. Pour la commodité du lecteur, les citations sont traduites directement en français dans le corps du texte et sont disponibles en langue anglaise en note de bas de page.

Pour poser le problème du multilinguisme du corpus recueilli, et pour donner des indications sur la méthode adoptée, je vais davantage entrer dans le détail. Le corpus textuel compte un total de sept langues (anglais, arabe, espagnol, thaï, tagalog, dari et géorgien). À défaut de pouvoir les traduire, les apprenants ont procédé eux-mêmes à des traductions. Si le texte original est inintelligible, sa traduction en langue française l'est. Du fait d'un manque de compétence de ma part, les traductions n'ont pas été vérifiées. Elles reposent sur la confiance que j'ai mise dans les apprenants. Par conséquent, l'analyse textuelle se fonde uniquement sur la traduction française. Les transcriptions des interactions orales présentent seulement trois langues : le français, l'anglais et l'espagnol. Quelques mots d'arabe couramment utilisés en France ont pu être retranscrits. Les autres langues n'ont pas pu être transcrites en raison des limites de mon répertoire plurilingue. À titre de précision, l'enregistrement audio compte 4 langues supplémentaires par rapport au corpus textuel (bengali, quechua, aymara et cantonais), soit au total 11 langues. Dans la convention de transcription, les tours de parole non transcrits sont remplacés par trois croix, soit XXX, ou sont précisés par deux accolades comme dans l'exemple suivant : {chant en langue quechua, espagnole et aymara}.

Sigles institutionnels

ADRI	Agence de Développement des Relations Interculturelles
ALTE	Association of Language Tester in Europe [Association des centres d'évaluation en langues en Europe]
CELV	Centre Européen pour les Langues Vivantes
CNHI	Cité Nationale de l'Histoire de l'Immigration
DGEF	Direction Générale des Étrangers en France
DIAN	Direction de l'Intégration et de l'Accès à la Nationalité
HCI	Haut Conseil à l'Intégration
OFII	Office Français d'Immigration et d'Intégration
ONPCI	Office National pour la Promotion des Cultures Indigènes

Abréviations et acronymes

CAI	Contrat d'Accueil et d'Intégration
CCP	Cahier des Clauses Particulières
CE	Compréhension Écrite
<i>CECRL</i>	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CESEDA	Code de l'Entrée et du Séjour des Étrangers et du Droit d'Asile
CIR	Contrat d'Intégration Républicaine
CO	Compréhension Orale
DEL F	Diplôme d'Études en Langue Française
DFLE	Didactique du Français Langue Étrangère
DLC	Didactique des Langues et des Cultures
FL	Formation Linguistique de l'OFII
FLE	Français Langue Étrangère
FLI	Français Langue d'Intégration
FLM	Français Langue Maternelle
FLS	Français Langue Seconde
FLSco	Français Langue de Scolarisation
FOS	Français sur Objectif Spécifique
FOU	Français sur Objectif Universitaire
IE	Interaction Écrite
IO	Interaction Orale
Organisme	Organisme de formation de l'OFII (terrain de recherches)
PE	Production Écrite
PO	Production Orale
TCF	Test de Connaissance du Français
TCF ANF	Test de Connaissance du Français pour l'Accès à la Nationalité Française
TDP	Tour de parole

Abréviations des titres d'ouvrages

<i>A Pedagogy of Multiliteracies</i>	<i>A Pedagogy of Multiliteracies : Learning by Design</i> (Cope & Kalantzis (dir.), 2015)
<i>Adding Sense</i>	<i>Adding Sense: Context and Interest in a Grammar of Multimodal Meaning</i> (Kalantzis & Cope, 2020)
<i>E-learning Ecologies</i>	<i>E-learning Ecologies: Principles for New Learning and Assessment</i> (Cope & Kalantzis, 2017)
<i>Making Sense</i>	<i>Making Sense: Reference, Agency and Structure in a Grammar of Multimodal Meaning</i> (Cope & Kalantzis, 2020)
Manifeste du New London group	« A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Future » (Cazden & al., 1996).
<i>Multiliteracies</i>	<i>Multiliteracies. Literacies Learning and the Design of Social Futures</i> (Cope & Kalantzis (dir.), 2000)
<i>New Learning</i>	<i>New Learning: Elements of a New Science of Education</i> (Kalantzis & Cope, 2012)
CECRL	<i>Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer</i> (Conseil de l'Europe, 2005, [2001])
<i>Volume complémentaire</i> (Conseil de l'Europe, 2018)	<i>Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs</i> (Conseil de l'Europe, 2018)
<i>Volume complémentaire</i> (Conseil de l'Europe, 2021)	<i>Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire</i> (Conseil de l'Europe, 2021)

***INTRODUCTION : LE POURQUOI DE LA TRANSPOSITION
DE LA PÉDAGOGIE DES MULTILITERACIES À
L'ENSEIGNEMENT ET À L'APPRENTISSAGE DU FLE***

La situation problématique des formations linguistiques de l'Office français de l'intégration et de l'immigration

Il est soudanais. Il a une cinquantaine d'années et vient tout juste d'entrer sur le territoire français. Le matin, il arrive toujours avant les autres. Il s'assoit au fond de la classe et ouvre son cahier pour tracer les lignes de l'alphabet français. Parfois, il cueille des fleurs et en décore le tableau. Il s'agit d'un apprenant à qui j'enseigne le français dans un organisme de formation de l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (désormais [OFII](#)).

Et puis, un jour, il ramène des radiographies. Il me fait comprendre par des gestes et des mots cueillis de-ci de-là dans sa mémoire que lorsqu'il travaillait dans un atelier de couture en Libye, il a reçu plusieurs balles dans la hanche et dans la cuisse. Pendant les cours, il reste mutique, hormis quelques mots. Il approuve et désapprouve par son sourire et par ses yeux, des signes qu'il fait de la main, alors que les autres apprenants parlent et plaisantent entre eux. Un autre jour, il me parle frénétiquement de la guerre ethnique qui se déroule au Soudan. Ses gestes et ses mots ne suffisent plus. Des apprenants m'aident à comprendre. Nous faisons face à des bustes dans un musée. Ils représentent des Soudanais en Algérie, immortalisés dans le marbre et l'onyx par C. Cordier avant l'abolition de l'esclavage qui a eu lieu en France en 1848. Leur visage porte des scarifications, qu'il précise ne pas être des blessures, mais des attributs ethniques. Lui, il est dinka, une minorité persécutée. C'est pour cette raison qu'il est réfugié en France et que sa tête est au Soudan, parce que ses enfants sont toujours là-bas et qu'il craint que, comme son frère, ils soient arrêtés et assassinés en prison.

Si j'ai commencé cette introduction avec une expérience professionnelle, c'est pour donner de la visibilité sur la situation dans laquelle se trouvent les formateurs linguistiques de l'OFII, car rien dans les outils d'ingénierie dont ils disposent ne leur permet d'enseigner aux apprenants à dire qui ils sont en langue française, à témoigner de leurs micro-histoires, à signifier leurs besoins, joies, souffrances et les problèmes qui pèsent sur leur apprentissage. Les formateurs linguistiques éprouvent des difficultés face à la diversité et l'hétérogénéité de compétences des classes, car, politiquement et pédagogiquement, leurs identités plurielles ne sont pas reconnues.

Au regard du ministère de l'Intérieur et de l'OFII, les ressortissants étrangers non européens souhaitant séjourner (visa long séjour ou nationalité) sur le territoire français doivent être formés afin de s'intégrer à la société. Il s'agit d'un prérequis. Or, les formations linguistiques de l'[OFII](#) constituent la concrétisation actuelle d'une politique d'intégration explicite, qui s'est construite au cours des 20^e et 21^e siècles et à laquelle s'est adjointe une politique linguistique d'immigration unilingue implicite (Pradeau, 2021). C'est pour cette raison que le parcours

personnalisé d'intégration, qui se focalise seulement sur le savoir-vivre de la société française, montre de l'indifférence pour les parcours de vie des apprenants. L'objectif de l'État est de donner aux ressortissants étrangers les clés pour s'adapter, tout en se donnant les moyens de réguler les flux migratoires.

Pourtant, une autre interprétation peut être faite du Code d'entrée et de séjour des étrangers et des demandes d'asile, qui régule le parcours personnalisé d'intégration (désormais CESEDA, ministère de l'Intérieur, 2019-2021). Les non-dits ne sont pas toujours synonymes de proscription. Un vide législatif peut constituer un champ dans lequel la Didactique du français langue étrangère (désormais [DFLE](#)) peut se renouveler (Adami, 2020 ; Mercier, 2020 ; de Ferrari, Laurens & Bruley, 2016). Des questions émergent alors : comment les formateurs peuvent-ils favoriser une reconnaissance de la diversité des apprenants ? Comment peuvent-ils rendre leurs enseignements plus inclusifs ? Quels effets sur l'apprentissage de la langue ? Comment mettre des mots sur les expériences de vie des apprenants ?

Quand la pédagogie peut constituer une solution alternative

Dans les années 1980 et 1990, B. Cope et M. Kalantzis, professeurs au Centre for Workplace Communication and Culture de l'Université de James Cook en Australie, font un constat similaire aux études menées dans le domaine de la formation linguistique des ressortissants étrangers non européens : parce que la politique linguistique éducative unilingue et uniculturelle australienne ne tient pas compte des parcours de vie des minorités ethniques et des ressortissants étrangers, le taux d'échec scolaire et professionnel de ces populations est plus important. Les langues et les cultures d'enseignement ainsi que celles des apprenants tiennent une place essentielle dans leurs études, car elles constituent des facteurs potentiels d'inégalité dans l'accès aux savoirs (Kalantzis & Cope, 1987).

Afin de résoudre ce problème, en 1994, B. Cope et M. Kalantzis réunissent C. Cazden, C. Luke, S. Michaels, M. Nakata, N. Fairclough, G. Kress, J. P. Gee et A. Luke dans la ville de New London, aux États-Unis, afin de réfléchir à l'avenir de l'éducation :

Notre objectif lors de cette rencontre était de nous engager sur la question de ce qu'il convient de faire en matière de pédagogie de la literacie sur la base de nos différentes expériences nationales et culturelles et sur la base de nos différents domaines d'expertises. L'accent a été mis sur la vue d'ensemble, le monde en évolution et les nouvelles exigences auxquelles les personnes sont confrontées en tant que créateurs de sens – dans le milieu du travail en mutation, en tant que citoyens dans des espaces publics changeants, et dans les dimensions changeantes de notre vie communautaire, de nos expériences de la vie quotidienne (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & Cope, 2008 : 196)².

² « *Our purpose for meeting was to engage on the issue of what to do in literacy pedagogy on the basis of our different national and cultural experiences and on the basis of our different areas of expertise*². The focus was the

Au terme de deux années de collaboration, les dix chercheurs signent un manifeste sous le nom de New London group dans lequel apparaît pour la première fois le concept de *multiliteracies*³ (Cazden & al., 1996). Celui-ci fait écho à la diversification culturelle et linguistique de la population mondiale. L'apposition du préfixe *multi-* vise à interroger les dynamiques phénoménales qui traversent le développement des *literacies* en langue(s) première(s), seconde(s) et/ou étrangère(s) dans des contextes de plus en plus multilingues, multiculturels et multimodaux.

Plusieurs outils pédagogiques, qui reposent sur les expériences personnelles, sociales et sociétales des apprenants, ainsi que leur diversité, sont alors élaborés dans l'objectif didactique de développer les multiliteracies des apprenants afin de les rendre autonomes dans leurs apprentissages. Selon M. Kalantzis et B. Cope (2012 : 60-62), la pédagogie des multiliteracies fait des enseignants et apprenants des agents de transformation. Non seulement la mise en œuvre de ses outils incite les apprenants à acquérir de nouveaux savoirs leur permettant de s'adapter à la diversité des sociétés actuelles, mais elle tend à les émanciper, à l'instar des pédagogies de P. Freire (2000) et de J. Dewey (1968, 1924), pour que les sociétés à venir fassent écho à leur diversité.

Alors, pourquoi la pédagogie des multiliteracies n'est-elle pas proposée comme alternative dans les formations linguistiques de l'[OFII](#) ? Dans les années 1990, les spécialistes de la [DFLE](#) travaillent sur des questions comparables. Cependant, ni le New London group ni les didacticiens ne font référence à leurs recherches respectives. Depuis l'édition en 1975 d'*Un niveau-seuil*, les directives des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe prédominent dans le champ de l'enseignement et l'apprentissage des langues et des cultures en France. Sa prépondérance s'est réaffirmée vingt-six ans plus tard avec la publication du *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2005, [2001]). Il faudra attendre le début des années 2010 pour que des acteurs de la [DFLE](#) s'intéressent à la pédagogie des multiliteracies. Toutefois, rares sont les publications qui y font référence (Muller & Borgé, 2020 ; Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019 ; Molinié & Moore, 2012), plus rares encore celles qui présentent des études de cas (Cellier, 2021 ; Prax-Dubois, 2019 ; Budach, 2018 ; Mathis & Cros, 2018).

big picture, the changing world and the new demands being placed upon people as makers of meaning—in changing workplaces, as citizens in changing public spaces and in changing dimensions of our community lives, our lifeworlds » (Kalantzis & Cope, 2008 : 196).

³ Je conserverai la graphie anglaise de *literacies* et *multiliteracies* tout au long de la thèse afin de les distinguer de l'ancrage épistémologique des recherches menées en France sur les littératies (*cf. infra* : [61](#)).

L'hypothèse qu'il est possible d'émettre à ce stade est que l'application⁴ de la pédagogie des multiliteracies sur le terrain des formations linguistiques de l'[OFII](#) peut contribuer dans une certaine mesure à la reconnaissance des expériences et identités plurielles des apprenants, ce qui aurait pour effet de favoriser leur appropriation de la langue française. Le *comment* doit encore être explicité. Il sera l'objet de la présente thèse : en quoi la pédagogie des multiliteracies peut-elle contribuer à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE et, plus particulièrement, aux acteurs des formations linguistiques de l'[OFII](#) ? S'agissant de la [DFLE](#), une question sous-jacente demeure : quels sont les effets de la pédagogie des multiliteracies sur le processus de didactisation du FLE ?

Transposer la pédagogie des multiliteracies sur le terrain des formations de l'OFII : une recherche-développement interdisciplinaire

Après avoir esquissé l'objet de la présente thèse, il est nécessaire de préciser comment le traiter. La pédagogie des multiliteracies est transdisciplinaire. Le New London group a élaboré sa théorie et ses outils pédagogiques en empruntant des concepts et des techniques à plusieurs disciplines, principalement les sciences de l'éducation, les *New Literacies studies* et les sciences du langage. Bien que ces outils ne soient pas spécialisés, ils ont été conçus pour être transposables à une variété de domaines et de contextes. De ce fait, ils ne tiennent pas compte des caractéristiques de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE. Ma recherche consistera par conséquent à m'appuyer sur la [DFLE](#) afin de spécialiser et de développer les outils de la pédagogie des multiliteracies. Afin de comprendre et d'évaluer ses effets, j'aurai recours, dans une moindre mesure, à l'acquisition des langues et aux sciences cognitives.

Bien que la recherche-action soit plus couramment adoptée en [DFLE](#), la recherche-développement (Harvey & Loiselle, 2009) semble davantage répondre aux enjeux de la présente thèse. En effet, avant de l'appliquer au terrain des formations de l'OFII, il est nécessaire de réfléchir à l'élaboration d'une approche spécialisée de la pédagogie des multiliteracies à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE qui soit transférable à une multitude de situations d'enseignement et d'apprentissage du FLE. Plus précisément, la transposition de la pédagogie des multiliteracies consistera en trois opérations concomitantes : (1) la didactisation de la conception des langues et des cultures du New London group ; (2) une proposition de spécialisation et de développement des outils de la pédagogie des multiliteracies qui tient

⁴ Le terme d'*application* est employé dans la présente thèse pour désigner le processus de mises en pratique des savoirs et concepts théoriques et didactiques qui composent la pédagogie des multiliteracies.

compte de la prédominance du [CECRL](#) dans la politique linguistique française ; (3) ainsi que la contextualisation et l'historicisation des objets et agents de cette transposition.

À travers ce travail, il s'agira également d'apporter une contribution au domaine de la [DFLE](#) en valorisant les innovations de la pédagogie des multiliteracies et leurs actions sur l'enseignement et l'apprentissage du français. Je pense en particulier aux outils pédagogiques et à la conception des langues et des cultures que le New London group diffuse à travers le concept des *multiliteracies*. En outre, son application sur le terrain de l'[OFII](#) invite à revisiter des territoires actuellement minorés. Je pense cette fois-ci au processus de transposition didactique qui prend ses origines dans le [CESEDA](#), traverse l'ingénierie de formation élaborée par la Communauté Formation linguistique (désormais Communauté [FL](#)) pour s'achever dans les formations linguistiques de l'[OFII](#). D'autres sont à explorer comme les relations entretenues entre la création du sens en [FLE](#), l'apprentissage de la langue, le développement des multiliteracies et le rôle des fonctions cognitives dans ces processus.

Si l'acquisition des langues, qui étudie les phénomènes de transferts dans l'apprentissage de nouvelles langues, contribue activement à la [DFLE](#), ses emprunts aux sciences cognitives sont récents en dépit de la relation qui existe entre la conceptualisation des langues et le développement des compétences de communication (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019). Toutefois, certaines théories cognitives sont nécessaires dans le développement d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies, car elles permettent à l'enseignant de comprendre l'action potentielle des multiliteracies sur l'enseignement du FLE. J'en mentionnerai les principales : la charge cognitive (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007), la vicariance fonctionnelle (Berthoz, 2013), ainsi que celui de la remémoration de pensées et d'images mentales (Damasio, 2012).

Une thèse en quatre actes

La première partie porte sur le *comment* de la transposition de la pédagogie des multiliteracies à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE. Elle décrit les trois procédés utilisés : l'historicisation et la contextualisation ; la didactisation des concepts de *langue* et de *culture* du New London group ; ainsi que, la spécialisation et le développement de la pédagogie des multiliteracies. La recherche-développement sera alors privilégiée afin de rendre la pédagogie des multiliteracies opérationnelles pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE. J'aborderai également la question de ma posture en tant que chercheuse-développeuse-praticienne et la démarche phénoménologique que j'adopte.

Je tracerai au fil de la deuxième partie l'histoire de la pédagogie des multiliteracies à partir d'un corpus de huit ouvrages, qui incluent le manifeste du New London group (Cazden & al, 1996), des essais et des manuels à destination des enseignants, ainsi qu'un site internet. J'en extrairai la conception du New London group des langues et des cultures afin de pouvoir procéder dans la deuxième partie à la spécialisation et au développement de la pédagogie des multiliteracies. Dans le tout premier chapitre, je mettrai en exergue le positionnement du New London group par rapport aux *New Literacy studies* afin de répondre au *pourquoi* des *multiliteracies*. Puis, j'explorerai deux pistes pour définir leur conception des langues et des cultures : celle de la théorie de la représentation et de la communication, qui considère la création du sens comme un acte multimodal de création (Kress, 2000b), et celle de la grammaire du sens multimodal qui offre une vue satellitaire de l'acte de création du sens. Dans le second chapitre, j'adopterai le point de vue de M. Kalantzis et B. Cope afin de déterminer comment tous deux envisagent les effets transformatifs de la pédagogie des multiliteracies sur les sociétés dans les domaines de l'éducation, de la politique et de l'économie.

La troisième partie est dédiée à la spécialisation et au développement de la pédagogie des multiliteracies dans un contexte prédominé par le [CECRL](#). Le premier chapitre est une brève analyse comparative entre les conceptions des langues et des cultures véhiculées dans les ouvrages du New London group et le [CECRL](#) afin de déterminer dans quelle mesure ils sont compatibles. Le second chapitre présente les propositions à proprement parler. La première proposition consiste en la spécialisation d'outils pédagogique : les multiliteracies, les processus de savoir et l'approche biographique narrative. La deuxième décrit la médiation du sens multimodal, qui est une hybridation entre les activités de médiation du [CECRL](#) et la grammaire du sens multimodal (Cope & Kalantzis, 2020 ; Kalantzis & Cope, 2020). La troisième est un modèle d'application de la grammaire du sens multimodal élaborée, notamment, à partir de la trame méthodique repère (Laurens, 2020).

La quatrième partie est une application de l'approche spécialisée de la pédagogie des multiliteracies sur le terrain des formations de l'[OFII](#). Le premier chapitre met en exergue l'histoire des politiques linguistiques d'immigration et d'intégration françaises actuelles, ainsi que le processus de transposition didactique des savoirs enseignés au cours des formations linguistiques. Il comprend, également, une présentation du contexte et de la situation d'enseignement de mon intervention. Le deuxième chapitre porte sur les procédés de recueil et d'analyse de données mis en œuvre. L'analyse sémiotique cognitive vise à reconstituer des phénomènes cognitifs et sémiotiques de création du sens entrepris par les apprenants, alors que l'analyse des pratiques enseignantes a pour objet de mesurer les effets de la pédagogie des

multiliteracies sur mes propres pratiques. Dans ce chapitre, se trouvent également les résultats d'analyse de la mise en application empirico-fonctionnelle que j'ai réalisée en milieu universitaire afin de préparer les mises en application systématiques dans l'Organisme de formation de l'[OFII](#). Le dernier chapitre présente les résultats d'analyse.

***PARTIE 1 – LE COMMENT DE LA TRANSPOSITION DE LA
PÉDAGOGIE DES MULTILITERACIES À L'ENSEIGNEMENT
ET À L'APPRENTISSAGE DU FLE***

Introduction : des choix épistémologiques

Cette partie retrace l'ensemble des démarches que j'ai adoptées afin de procéder à la transposition de la pédagogie des multiliteracies à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE. Elle est organisée en trois axes : le premier détaille les opérations de transposition mises en œuvre ; le deuxième présente les étapes de la recherche-développement ; le troisième consiste en une réflexion sur ma posture de chercheuse-développeuse. La présente partie a également pour fonction de définir les concepts transversaux à l'ensemble de la thèse. Ce sont des concepts connexes ou intrinsèques aux opérations de transposition de la pédagogie des multiliteracies (*spécialisation, transfert, adaptation, emprunt, transposition didactique, appropriation, pédagogie, contexte, situation, etc.*). Il est à noter que les tableaux et figures qui ont été élaborés dans le cadre de cette recherche-développement sont crédités à mon nom et pour cette raison arbore le symbole du copyright ©.

Chapitre 1 – Opérations de transposition de la pédagogie des multiliteracies

Je débiterai ce premier axe par me demander : pourquoi choisir le terme de *transposition* pour décrire la circulation d'un objet complexe tel que la pédagogie des multiliteracies d'une discipline vers une autre et d'un contexte vers un autre, sinon pour tenir compte des modifications dues à ce changement ?

1 Pourquoi avoir choisi le terme de transposition ?

Dans la littérature scientifique didactique et épistémologique, le champ de la circulation des concepts comprend un nombre limité de termes qui, pour la majorité, désignent les aspects d'un même phénomène : *transfert, adaptation, transposition, emprunt, déplacement, circulation, spécialisation*. En Didactique des Langues et des Cultures (désormais [DLC](#)), ces termes sont couramment convoqués dans l'étude des mobilités des personnes (Molinié, 2015) et des connaissances (Narcy-Combes, 2003).

Par comparaison, le terme de *transposition* paraît représenter un ensemble d'opérations techniques, complètes et accomplies. D'après le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), la transposition est le « transfert, sous une forme adaptée, des méthodes ou des techniques d'un domaine dans un autre » (CNRTL & ATILF, « transposition »)⁵. Les

⁵ CNRTL & ATILF, « transposition » : <https://www.cnrtl.fr/definition/transposition>

termes d'*adaptation*, d'*emprunt*, de *transfert*, et de *déplacement* sont aspectuels et, par conséquent, lacunaires. L'adaptation s'intéresse aux processus de formation, de développement et de transformation de l'objet, sans nécessairement que celui-ci soit mobile. Un objet peut être adapté ou s'adapter à son environnement, car ce dernier se transforme. Les termes d'*emprunt* et de *déplacement* ignorent, quant à eux, les opérations de transformation à des fins d'adaptation au nouveau contexte. Demeure le transfert. Cependant, d'après J.-P. Narcy-Combes, en [DLC](#), « le transfert est une procédure d'"exportation" du savoir vers un autre domaine d'application que celui de sa première appropriation, et sans qu'un nouvel apprentissage transdisciplinaire soit requis » (2003 : 110). Le transfert exclut *de facto* la dimension interdisciplinaire, alors que la transposition de la pédagogie des multiliteracies à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE implique le déplacement de théories, concepts et outils pédagogiques des sciences de l'éducation à la [DFLE](#).

Les concepts de *circulation* et de *spécialisation* sont des concurrents directs de celui de la transposition. Ils désignent des processus complexes et achevés. Le syntagme de *circulation des savoirs* est intéressant en ceci qu'il évoque le caractère changeant et mouvant des savoirs. Toutefois, son champ est trop vaste et imprécis. Il inclut, notamment, la diffusion des idéologies et politiques linguistiques (Chiss, 2018). Le terme de *spécialisation* attire l'attention sur les transferts interdisciplinaires, ainsi que sur le travail permanent de contextualisation et d'adaptation. En ceci, la transposition de la pédagogie des multiliteracies à l'enseignement et l'apprentissage du [FLE](#) implique une spécialisation interdisciplinaire des sciences de l'éducation à la [DFLE](#). Toutefois, le processus de spécialisation ne tient pas compte de l'historicité des transferts effectués. En résumé, les termes qui viennent d'être évoqués entretiennent des rapports d'hyponymie :

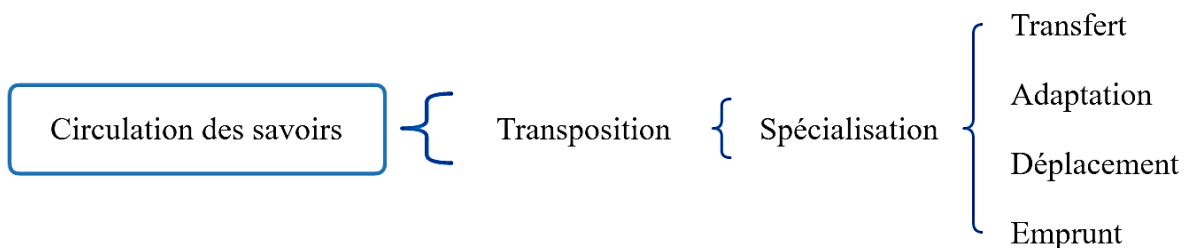


Figure 1. Hypéronymie à partir du concept de circulation des savoirs. © Amélie Cellier, 2023.

En didactiques du FLE, des langues et des cultures, le terme de *transposition* est systématiquement associé à celui de *didactique*, en raison des travaux qui ont été menés par M. Verret (1975) et Y. Chevallard (1985) sur la didactisation des savoirs et, en particulier, sur les transformations qui sont inhérentes à ce procédé. La transposition didactique vise à

modéliser ces processus à une échelle variable, en hiérarchisant les agents de ces transformations sur un plan vertical. La transposition épistémologique mise en application dans cette thèse consiste en des transferts horizontaux entre les sciences de l'éducation et la [DFLE](#). La notion de transposition didactique n'est cependant pas à exclure, car elle constitue une notion repère pour la didactique (Bento & als, 2014).

Dans le cadre de cette thèse, la transposition consiste en un transfert interdisciplinaire, impliquant des opérations d'adaptation et de spécialisation de la pédagogie des multiliteracies. Pour H. Guéguen, les emprunts et la circulation des concepts présupposent que ceux-ci disposent de qualités plastiques intrinsèques (Guéguen, 2015). Elle pose la question de la transposabilité des savoirs : tout objet est-il transférable ? Dans quelle mesure ? Comment assurer une cohérence entre les disciplines ? et met en exergue le caractère complexe de l'objet à mouvoir. Plus la structure interne de l'objet est complexe, plus il est difficile de le transposer. En 2010, P. Charaudeau propose de réfléchir à une méthode de recherche particulière qu'il qualifie d'*interdisciplinarité « focalisée »*. Il s'agit de penser les emprunts et les transferts interdisciplinaires à travers un regard critique. L'attention du chercheur ne doit pas se focaliser uniquement sur la discipline cible, mais maintenir dans son champ de vision « l'horizon » (*ibid.* : 221) ou le champ dans lequel l'objet est issu. En effet,

l'interdisciplinarité, c'est l'effort d'articuler entre eux les concepts, les outils et les résultats d'analyse de différentes disciplines. [...] Cela ne peut se faire avec plusieurs disciplines à la fois, car, pour procéder à une interrogation ou un emprunt entre des concepts, il faut pouvoir les considérer dans leur cadre théorique afin de ne pas les déformer, les interroger à la lumière d'une autre discipline et expliquer dans quelle mesure et à quelles fins d'analyse ils peuvent être empruntés et intégrés dans l'autre discipline (*ibid.* : 202).

La mise en contact des disciplines, d'après P. Charaudeau, « oblige à s'interroger sur les fondements des disciplines des sciences humaines et sociales » (*ibid.* : 215). L'interrogation aurait, alors, le pouvoir de structurer la transposition des objets transférés, que ceux-ci soient simples ou complexes.

2 La pédagogie des multiliteracies peut-elle être transposée à la DFLE ?

La complexité d'un objet s'évalue par rapport à son caractère composite et hétérogène, parfois difficile à déchiffrer. Or, la pédagogie des multiliteracies est la synthèse de concepts, théories et outils pédagogiques qui entretiennent des rapports diversifiés, qui ne sont pas nécessairement explicités sur le plan épistémologique.

En l'espace de vingt-six ans, la pédagogie des multiliteracies a été transfigurée par ses différents auteurs. Lorsqu'en 1994, M. Kalantzis et B. Cope réunissent le New London group, le projet est ambitieux : il s'agit de concevoir une pédagogie qui, premièrement, tient compte

des identités plurielles des apprenants et qui, deuxièmement, est transposable à l'ensemble des disciplines, des contextes et des situations d'enseignement et d'apprentissage.

La pédagogie des multiliteracies est le produit de la pédagogisation de la théorie des multiliteracies. Elles résultent de la fusion des données de recherche du New London group et de théories et pédagogies déjà existantes. Ainsi, dans la grammaire du sens multimodal, la phénoménologie d'E. Husserl (1989) est associée à la grammaire générative de N. Chomsky (2012, 2005, 2000). Le New London group procède selon une logique transdisciplinaire qui ignore les ancrages épistémologiques. À partir de la publication de *New Learning* (2012), M. Kalantzis et B. Cope resituent la théorie et la pédagogie des multiliteracies à l'intérieur d'un paradigme éducatif plus large qu'ils qualifient d'*éducation transformative*. Le changement d'échelle réalisé met au jour l'agentivité de la pédagogie des multiliteracies sur la société, l'économie (McMahon, 2017) et la politique (Taylor, 2019).

Cependant, la pédagogie des multiliteracies est-elle réellement transposable à la [DFLE](#) ? R. Galisson préfère employer le syntagme *éducation aux langues et aux cultures*.

Pourquoi l'éducation ? [...] aucune société ne naît ni ne dure sans le ciment de l'éducation. La seule alternative fiable à la répression est la prévention et la prévention passe par l'éducation. De sorte que l'avenir de l'homme en société transite inévitablement par elle » (2002 : 498).

Par son interdisciplinarité, la [DFLE](#) contribue à ouvrir les frontières des disciplines qu'elle sollicite : sciences du langage et de l'éducation, sociologie, anthropologies culturelle et linguistique, histoire, psychologie, sciences politiques, etc. En cela, les emprunts qu'elle réalise consolident le fondement de sa discipline, mais toujours dans la perspective de contribuer à la société.

En étudiant l'histoire de la DFLE, V. Spaëth a remarqué que « la didactique du français, des langues et des cultures connaît depuis le début du 21^e siècle un double mouvement d'expansion » (2014a : 160). D'un côté, la discipline se spécialise en créant des catégories à partir des contextes et pratiques d'enseignement du français, telles que le français sur objectif universitaire (désormais [FOU](#)) et le français langue seconde (désormais [FLS](#)). De l'autre, elle s'ouvre aux phénomènes mondiaux, tels que la mobilité internationale des personnes et la diversification des sociétés. D'après la chercheuse, « ce mouvement occasionne en même temps un conflit de valeurs sensible dans la relation à l'Autre, qu'[elle] postule comme constitutive de la didactique des langues et des cultures » (*ibid.* : 160).

La classe de FLE cristallise des enjeux complexes, variant du microcosme des sémèmes au macrocosme des politiques linguistiques et migratoires nationales et transnationales (Spaëth, 2019). L'interdisciplinarité focalisée (Charaudeau, 2010) répond donc à la complexité des terrains de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE. Elle est d'autant plus nécessaire que

l'application d'une approche spécialisée dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE sur le terrain des formations linguistiques de l'[OFII](#) met en contact deux objets de recherche qui sont pleinement étrangers l'un envers l'autre.

3 *Quels procédés de transposition ?*

La question dorénavant est de savoir quels procédés mettre en œuvre dans l'objectif de transposer la pédagogie des multiliteracies à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE. Ce processus ne peut se faire sans une connaissance préalable de la pédagogie des multiliteracies et de son contexte d'accueil : qu'est-ce que la pédagogie des multiliteracies ? Comment la spécialiser à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE ? Quelles conceptions le New London group a-t-il des langues et des cultures pour pouvoir les appliquer au FLE ? Comment transposer la pédagogie des multiliteracies dans un contexte influencé par le [CECRL](#) ? Et, dans quelle mesure le processus d'adaptation à un nouveau contexte modifie-t-il la pédagogie des multiliteracies ? Les trois opérations de transposition pour lesquelles j'ai opté prennent en considération l'ensemble de ces questions :

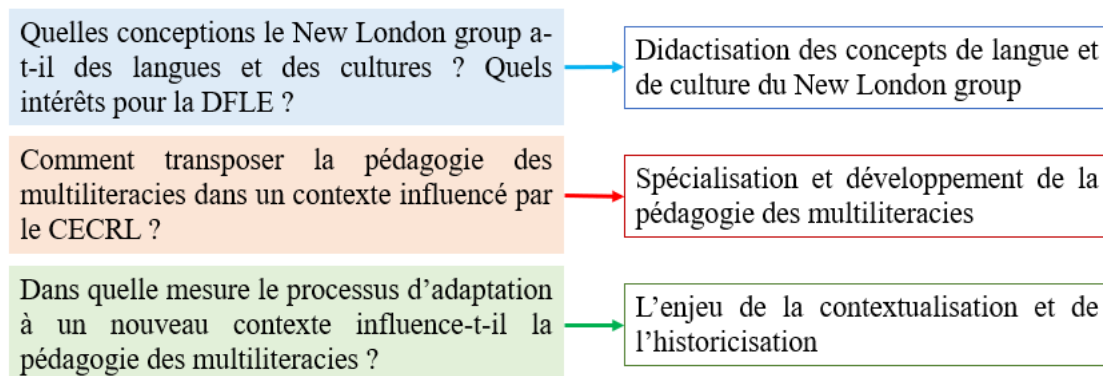


Figure 2. Opérations de transposition de la pédagogie des multiliteracies à l'enseignement et l'apprentissage du FLE. © Amélie Cellier, 2023.

La didactisation des concepts de *langue* et de *culture* inclut trois étapes : (1) la définition et l'historicisation des concepts de *langue* et de *culture* du New London group ; (2) la mise en regard de ces concepts avec ceux du [CECRL](#) afin de (3) procéder à la spécialisation et au développement des outils de la pédagogie des multiliteracies et à la définition de ce qu'est le FLE dans ce cadre. L'enjeu didactique de la spécialisation et du développement de la pédagogie des multiliteracies à partir du [CECRL](#) est de réussir à articuler la pédagogie des multiliteracies avec la didactisation du FLE. Les processus de contextualisation et d'historicisation sont, quant à eux, transversaux à l'ensemble de la thèse.

4 *La didactisation des concepts de langue et de culture du New London group*

Le New London group ayant élaboré la pédagogie des multiliteracies dans une optique universaliste, son unité d'enseignement et d'apprentissage est le savoir. Sa transposition à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE implique par conséquent de commuter cette unité avec la langue française. Bien que la pédagogie des multiliteracies s'inscrive dans les sciences de l'éducation, le New London group s'appuie majoritairement sur des théories issues de la sociolinguistique et des *Literacies studies*.

La spécialisation de la pédagogie des multiliteracies consistera, tout d'abord, à définir quelles sont les conceptions des langues et des cultures du New London group entre 1996 et 2020. Les concepts de *langue* et de *culture* sont primordiaux en [DFLE](#). Ils déterminent la manière dont on conçoit l'enseignement et l'apprentissage, ainsi que la manière dont les outils didactiques et pédagogiques doivent être élaborés pour produire des résultats. Lors du symposium de 1972 au Chili sur *L'enseignement de la civilisation française au niveau universitaire*, il est établi que l'enseignement de la langue ne peut se faire sans un enseignement de la civilisation. Les syntagmes de « langue-civilisation », de « langue-discours-civilisation-culture », puis de « langue-culture » émergent des discussions. On s'interroge :

Pourquoi présupposer que langue et civilisation doivent être intégrées — plutôt que se succéder — dans l'enseignement ? Pourquoi parler ici d'un contenu de civilisation, là d'un contenu culturel ? Ne sommes-nous pas, dès lors, embarqués dans les mille et une distinctions que deux siècles d'essayistes, historiens, sociologues, philosophes et finalement lexicographes ont accumulées entre « civilisation » et « culture » ? (Reboulet, 1973 : 2).

Puis, on répond :

Ce sont les convergences culturelles qui permettent la communication entre les divers peuples qui, sans cela, resteraient absolument irréductibles et imperméables les uns aux autres. Les divergences constituent la spécificité et l'originalité de chaque peuple ; les convergences représentent le fonds commun des différentes cultures (*ibid.* : 25).

Dans les années 1990 et 2000, R. Galisson se réapproprie le syntagme de « langue-culture » et contribue à le conceptualiser. Pour lui, dans *didactique des langues et des cultures*, les langues et les cultures sont paradoxalement disjointes syntaxiquement et conjointes sémantiquement par la conjonction *et*. R. Galisson défend l'importance de tirer un trait d'union entre ces deux termes à une époque où « la grammaire est dominante, le vocabulaire souvent un parent pauvre et la phonologie parfois réduite à la portion congrue » (2002 : 52). Or, poursuit-il,

il en va de même pour les rapports entre la langue et la culture. La première est privilégiée par rapport à la seconde, alors que celle-ci est englobante et celle-là englobée. Ainsi, aujourd'hui encore, la matière scolaire est plus souvent désignée comme langue que comme langue-culture, appellation plus complète, que je m'efforce de répandre et faire adopter (*ibid.* : 52).

Si « le concept de langue-culture semble d'abord clore chaque communauté linguistique sur elle-même », explique V. Spaëth, « il ouvre finalement à la problématique de l'interprétation de la complexité du monde et donc à la réflexivité » (2014b : 3). En didactique, les langues et les cultures entretiennent des rapports particuliers avec la circulation des savoirs. En effet, « on remarque que le détachement de la langue et du territoire originel fait nécessairement varier des relations entre langue et culture en fonction des enjeux politiques ou idéologiques de diffusion et/ou de réception qui en sont les moteurs » (*ibid.* : 8).

Les zones de contacts entre les langues et les cultures s'étendent du microcosme des individus au macrocosme de la mondialisation. À cette échelle, elles entretiennent des relations complexes, parfois consensuelles, conflictuelles, ontologiques ou coercitives. Plus récemment encore, J.-L. Chiss fait valoir que :

[...] l'étude de la langue, des langues ne peut être coupée de l'étude des représentations des langues et des pratiques du langage dans une société donnée telles qu'elles sont portées par l'individualité des sujets parlants. Ces représentations sont toujours culturelles, historiquement situées, mais le sens de *l'historicité*, c'est de penser l'élément actif qui continue de porter ses effets dans la culture présente, ce qu'on ne cesse de mesurer dans l'examen de ces idéologies linguistiques, tout en restant constamment attentif à leurs métamorphoses. La crainte de l'anachronisme ne peut conduire à figer leur émergence dans le contexte de leur production pas plus que l'« évidence » de leur permanence ne doit occulter la recherche de leurs spécificités chaque fois renouvelées (2018 : 215).

Le trait d'union que défend R. Galisson dans les années 1990 et au début des années 2000 est devenu une constante dans la réflexion qui jalonne la [DFLE](#) (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019). Si le statut du concept peut encore faire débat, les questionnements qu'il valorise, ainsi que leurs enjeux épistémologiques pour la [DLC](#) et la [DFLE](#), ne peuvent l'être. En m'y référant dans la présente thèse, j'espère à mon tour contribuer à sa pérennisation.

La mise en regard de la pédagogie des multiliteracies avec le concept de *langue-culture* s'inscrit par conséquent dans cette continuité. Elle aura pour visée de mettre en exergue les conceptions des langues et des cultures du New London group, les rapports qu'elles entretiennent, ainsi que les conséquences de ces conceptions sur leur enseignement et apprentissage et, de manière plus hypothétique cette fois-ci, sur la culture éducative.

D'après J.-C. Beacco, la culture éducative :

désigne plusieurs ensembles de traits qui configurent les processus éducatifs dans une société ou un ensemble de sociétés donné. Les cultures éducatives, proprement dites, sont relatives au cadre éducatif général, où se déploie, en particulier, la didactique des langues : elles sont constituées par des philosophies de l'éducation, des institutions d'enseignement et des pratiques de transmission des connaissances et elles comportent des dimensions institutionnelles, politiques, et pédagogiques qui sont celles de leurs mises en œuvre sociétales (2008 : 7).

Loin de fonctionner en vase clos, les cultures éducatives constituent autant de forces agissantes et résistantes qui exerce une influence sur l'enseignement et l'apprentissage des langues et des cultures (Chiss & Cicurel, 2005) et, donc, sur les savoirs transmis par et sur les langues et les

cultures. La pédagogie des multiliteracies est-elle une force agissante et/ou résistante ? Dans quelle mesure peut-elle modifier les cultures éducatives existantes ? Alors que ces interrogations semblent s'éloigner des questions qui sous-tendent le concept de *langue-culture*, elles ne font en réalité que montrer la portée immensurable du champ de diffusions des idéologies linguistiques et culturelles (Galisson, 2002 ; Spaëth, à venir, 2014b). En outre, elles donnent à réfléchir : la culture éducative défendue par le New London group est-elle similaire à celle du [CECRL](#) ? La pédagogie des multiliteracies et le [CECRL](#) ont-ils des conceptions des langues et des cultures analogues ? La pédagogie des multiliteracies peut-elle changer la culture éducative qui est actuellement exercée dans les formations de l'[OFII](#) ?

5 *Spécialiser et développer la pédagogie des multiliteracies dans un domaine influencé par le CECRL*

Les opérations de spécialisation et de développement consistent en une adaptation d'un objet à un domaine de connaissance précis, ainsi qu'à ses applications. En tant que produit des sciences de l'éducation et en raison de la démarche universaliste que le New London group a adoptée, la pédagogie des multiliteracies ne tient pas compte des particularités des processus d'apprentissage et d'enseignement des langues et des cultures et, encore moins, de la langue et de la culture française. Or, la mise en œuvre de la pédagogie des multiliteracies en classe de FLE nécessite d'interroger la manière dont les actions pédagogiques et la didactisation s'articulent à travers l'enseignement et l'apprentissage. Cette réflexion implique de tenir compte de l'influence du [CECRL](#) sur le champ du FLE en France et de recourir à d'autres disciplines pour décrire ces phénomènes.

5.1 *Articuler la pédagogie des multiliteracies à la didactisation du FLE à partir du CECRL*

Qu'est-ce que la *pédagogie* pour le New London group ? En 2012, dans le manuel *Literacies*, M. Kalantzis, B. Cope, E. Chan et L. Dilley-Trim proposent de définir la pédagogie comme « une séquence d'activités d'apprentissages conçue consciemment » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, 2016 : 84)⁶. Penser en termes de *pédagogie*, c'est se poser la question du *quoi* de l'apprentissage : « ce que les étudiants ont besoin d'apprendre », et celle du *comment* :

⁶ « *a consciously designed sequence of learning activities* » (Kalantzis & al., 2016 : 84). Il ne s'agit pas ici de débattre de l'opposition ou des différences entre les termes de pédagogie et d'andragogie. Le terme de pédagogie utilisé par le New London group est indépendant de l'âge des publics d'apprenants.

« l'éventail des relations d'apprentissage appropriées » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cazden & al., 1996 : 73)⁷.

Considérée ainsi, la pédagogie s'insère dans un *déjà-là* que constituent les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Au sens bourdieusien du terme, la pratique est un *habitus*. Elle décrit des actions structurées qui visent à générer des « structures structurantes » (Bourdieu, 1972 : 175), ainsi que des mécanismes automatisés de l'enseignement et de l'apprentissage. En d'autres termes, l'activité pédagogique repose sur les techniques et stratégies développées et assimilées par les enseignants et les apprenants à travers l'expérience. La pédagogie consiste en ce sens en un point nodal — un chiasme — entre l'enseignement et l'apprentissage. Son rôle est de stimuler les pratiques, de les agencer et d'activer des fonctions cognitives. En ceci, la pédagogie interroge l'enseignabilité des savoirs en fonction de la situation d'enseignement et d'apprentissage. L'activité pédagogique et la didactisation sont par conséquent inhérentes.

Cependant, si la pédagogie des multiliteracies tend à favoriser, d'après le New London group, la didactisation des savoirs, sa non-spécialisation peut s'avérer problématique pour les acteurs présents sur le terrain. En effet, comment articuler la pédagogie des multiliteracies avec la didactisation du FLE ? Il s'avère que le [CECRL](#) recueille des outils didactiques adaptés à « toute la gamme des savoirs linguistiques, des savoir-faire langagiers et des emplois de la langue (sans toutefois essayer, bien évidemment, de prévoir a priori, tous les emplois possibles de la langue : tâche impossible) » (Conseil de l'Europe, 2005 : 12). Il fournit également « une série de points de référence (niveaux ou échelons) permettant d'étalonner les progrès de l'apprentissage » (*ibid.* : 12). Le Conseil de l'Europe rappelle en outre « que le développement de la compétence à communiquer prend en compte des dimensions autres que purement linguistiques (par exemple, sensibilisation aux aspects socioculturels, imaginatifs et affectifs ; aptitude à "apprendre à apprendre", etc.) » (*ibid.* : 12), ce qui ouvre le contenu du [CECRL](#) à d'autres théories, comme celles de la multimodalité ou des multiliteracies.

Depuis sa première édition en 2001 et son institutionnalisation par la France, le [CECRL](#) a reçu de nombreuses critiques de la part des professionnels du champ du FLE en raison de ses dérives institutionnelles et commerciales (Mercier, 2020). La standardisation des évaluations à l'échelle européenne a entraîné une homogénéisation de l'enseignement du FLE, faisant de la préparation au Diplôme d'Étude de la Langue Française (désormais [DELFL](#)) un enjeu d'apprentissage aussi important que celui de la langue elle-même (Springer, 2011). Dès lors, « Peut-on (encore) penser à partir du CECR ? » (Huver, 2017 : 28). Dans son article, E. Huver

⁷ « what it is that students need to learn », « the range of appropriate learning relationships » (Cazden & al., 1996 : 73).

recense trois autres dérives : (1) l'hégémonie du plurilinguisme dans l'enseignement des langues ; (2) l'instrumentalisation politique des outils du [CECRL](#) ; et (3) la diffusion d'une « conceptualisation pragmatiste, voire utilitariste de la langue » (*ibid.* : 30-31). Elle finit par conclure que le [CECRL](#) devrait être reconsidéré sur le plan institutionnel afin que ses apports soient relativisés et revalorisés. Dans le cadre du processus de spécialisation et de développement de la pédagogie des multiliteracies, la connaissance de ces dérives permet de mesurer le rôle, le statut et l'impact de certains des outils du [CECRL](#) sur la société. En France, les échelles de compétences constituent à la fois un outil de didactisation et une injonction politique. Les outils didactiques du [CECRL](#) que j'emprunterai seront par conséquent considérés sous l'angle de l'intérêt en matière de recherche-développement et sous celui de la contrainte contextuelle.

5.2 Pour quelle didactisation du FLE ?

Afin de poursuivre mon argumentation en faveur de l'exploitation du [CECRL](#), il me semble nécessaire de faire un point sur les deux paradigmes de didactisation des savoirs qui co-existent actuellement en [DFLE](#). Depuis la publication en 1975 de *Le temps des études* par M. Verret et de celle en 1985 de *Transposition didactique : du savoir savant au savoir à enseigner* par Y. Chevallard, l'emploi du terme de *transposition* désigne de manière générale les opérations d'adaptation et de transformation des savoirs que les apprenants doivent apprendre (Chevallard, « Pourquoi la transposition didactique ? »)⁸. Ces opérations interrogent l'enseignabilité des savoirs du point de vue des institutions et des publics concernés, ainsi que les conséquences de leurs transformations sur leur transmission.

Bien qu'elle reconnaisse le rôle important de la notion de *transposition didactique* en [DLC](#), V. Castellotti regrette que M. Verret et Y. Chevallard se soient positionnés du côté des institutions et de l'enseignement sans « réfléchir à ce que pourrait être une recherche en didactique pensée d'abord du point de vue de l'*appropriation* » (2017 : 27), et donc des apprenants. Qu'entend-elle par *appropriation* ? V. Castellotti va au-delà du débat qui oppose l'acquisition des langues, qui désigne des opérations cognitives inconscientes dans la vie de tous les jours, et l'apprentissage, qui décrit des opérations cognitives conscientes ou semi-conscientes en milieu scolaire. L'*appropriation*, écrit-elle,

se réalise dans une transformation qu'on ne peut ni prédire ni modéliser, car elle constitue une *expérience* éminemment personnelle : on (se) change dans la *relation* à d'autres, et pas seulement aux autres

⁸Chevallard, « Pourquoi la transposition didactique ? » : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Pourquoi_la_transposition_didactique.pdf

« langues », ni surtout à d'autres « mêmes », qu'on comprendrait. Par définition, s'il s'agit d'autres, ils sont fondamentalement *autres* que nous-mêmes et on ne peut jamais totalement les comprendre (*ibid.* : 49).

Elle ajoute : « s'approprier, dans cette perspective, ne peut alors se concevoir qu'avec/par/à travers la diversité » (*ibid.* : 52). Ce que souligne V. Castellotti est le caractère complexe et imprévisible de l'appropriation dans une classe de langue multilingue et multiculturelle. Le processus d'appropriation est conditionné par des facteurs à la fois internes et externes à la situation d'enseignement et d'apprentissage, les apprenants s'inscrivant dans une historicité qui dépasse les murs de la salle de classe. Elle se réfère à R. Richterich pour décrire ce qui constitue, selon elle, les moments didactiques de l'appropriation :

L'invisible, c'est le moment des attentes, de la prise de conscience [...], c'est tout ce qui se passe qu'on ne voit pas, qu'on ne sait pas, qu'on ne prévoit pas, qu'on ne peut pas prévoir, mais qui est présent. [...] Le moment du prévisible, c'est le moment des projections, des objectifs, mais aussi des hypothèses : apprendre, c'est faire des hypothèses pour ensuite, les confirmer par le visible. Ce qui est imprévisible, c'est le moment de l'improvisation. [...] L'apprenant est constamment obligé d'improviser parce qu'il ne sait pas à l'avance ce que l'enseignant va exactement lui dire. [...] Quant au visible, il correspond à la faculté de combiner des actes pour atteindre des objectifs (Richterich, 1994, cité in Castellotti, 2017 : 178).

Les catégories de l'invisible et de l'imprévisible mettent l'enseignant face à ses limites. Accepter de penser les phénomènes qui ont lieu à l'intérieur de la classe du point de vue de l'*appropriation* signifie tenir compte de la complexité et de la profondeur insondable de la réalité des situations d'enseignement et d'apprentissage des langues et des cultures et de consentir à laisser échapper de son champ d'analyse des bribes éparses de cette réalité.

Si l'on devait positionner la transposition didactique et l'appropriation sur un continuum, mon hypothèse serait que la pédagogie des multiliteracies se situerait du côté de l'appropriation, tandis que le [CECRL](#) serait à égale distance entre ces deux extrêmes ; car, d'après V. Castellotti, le [CECRL](#) articule deux tendances :

La première est une logique de contrôle, unifiante et standardisante, qui se développe sous la pression des lobbys certificateurs (Coste, 2014) et place l'évaluation⁹ comme principe directeur du Cadre. La deuxième grande direction présente dans le *CECRL* vise à placer la pluralité linguistique et culturelle au centre des réflexions sur l'apprentissage et l'enseignement des langues à travers, en particulier, l'élaboration de la notion de « compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore & Zarate, 2009) » (2017 : 62-63).

L'enjeu sera de comprendre comment et dans quelle mesure la pédagogie des multiliteracies favorise l'appropriation plutôt que la transposition didactique.

5.3 Où situer l'hétérogénéité de compétences dans la didactisation du FLE ?

D'après V. Castellotti, l'appropriation donne à réfléchir sur la *diversité*, la *pluralité* et l'*altérité*, qui sont indissociables de l'*hétérogénéité* :

ces trois dimensions ne représentent peut-être, au fond, que des avatars terminologiques qui renvoient tous à la question plus fondamentale (la quatrième dimension ?) de l'hétérogénéité qui caractérise les sociétés

⁹ Je tiens, par ailleurs, à signaler que pour des raisons de temps, la question de l'évaluation ne sera pas traitée dans cette thèse.

humaines et donc toutes les relations qui s'y développent, notamment – mais pas seulement – sur le plan linguistique et culturel (2014b : 173).

En [DFLE](#), l'hétérogénéité est une mise en relation entre plusieurs individus à l'intérieur d'un ensemble donné, celui de la classe de FLE. De même que l'altérité, elle met l'accent sur les différences individuelles constitutives des apprenants, à ceci près qu'elle les considère d'un point de vue allocentré. En pratique, il s'agit souvent de celui du personnel enseignant. La diversité se distingue de l'hétérogénéité en ceci qu'elle donne à penser en termes de variations, de dynamiques et d'interaction entre les personnes (*cf. infra* : [71](#)).

L'ensemble de ces notions seront réinterrogées et redéfinies au regard de la pédagogie des multiliteracies. Toutefois, si les notions de *diversité*, *pluralité* et *altérité* apparaissent sous une forme ou sous une autre, celle de l'hétérogénéité est absente des ouvrages du New London group. Ce vide conceptuel est d'autant plus marquant qu'au-delà de l'acception générale que je viens de lui attribuer, elle désigne, en fonction des usages et des contextes, les différences de compétences, ou de literacies, entre les apprenants. Or, la question de l'hétérogénéité de compétences est fondamentale pour l'enseignant de FLE, car la réponse qu'il obtient en diagnostiquant les apprenants détermine l'approche pédagogique qu'il va adopter pour didactiser de nouveaux savoirs langagiers.

La notion d'*hétérogénéité* telle qu'elle sera employée dans la présente thèse se réfèrera à cette seconde acception, plus restreinte, c'est-à-dire à l'hétérogénéité de compétences. Cette focalisation ne réduit en rien les interrogations qui ont attiré à l'hétérogénéité dans son acception large, puisqu'elles seront prises en charge par les notions de *diversité*, *pluralité* et *altérité*. En plus, l'hétérogénéité de compétences sera mise en dialogue avec les niveaux scolaires des apprenants et l'autonomisation dans l'apprentissage et la communication en langue française. Le [CECRL](#) jouera là encore un rôle fondamental, puisqu'il permettra, à travers ses descripteurs, d'évaluer et, donc, de mettre l'accent sur les différences de compétences des apprenants d'un point de vue allocentré.

En termes de développement et d'innovation, il s'agira d'interroger les intentions du New London group et du Conseil de l'Europe afin de préserver l'authenticité de la pédagogie des multiliteracies. Cette entreprise met l'accent sur la nécessité de contextualiser et d'historiciser la pédagogie des multiliteracies et le [CECRL](#).

6 Révéler les implicites à travers la contextualisation et l'historicisation

La pédagogie des multiliteracies est un objet pédagogique qui, en l'état, est essentiellement conceptuel et théorique, isolé de tout contexte. Or, pour l'adapter à l'enseignement et à

l'apprentissage du FLE, il est nécessaire de visibiliser les enjeux de sa transposition. La contextualisation et l'historicisation possèdent ce pouvoir d'action, car ils font varier les objets dans l'espace et le temps. « L'idée-force attachée à celle de variation d'échelles est que ce ne sont pas les mêmes enchaînements qui sont visibles quand on change d'échelle, mais des connexions restées inaperçues à l'échelle macrohistorique », écrit ainsi P. Ricoeur (2000 : 268).

6.1 *Le rapport d'inhérence entre le contexte et la situation d'enseignement et d'apprentissage*

La démarche universaliste du New London group pose question. Bien que le New London group la présente comme le produit de la mondialisation et de la globalisation (Kalantzis & Cope, 2012), la pédagogie des multiliteracies est en réalité l'aboutissement d'études diagnostiques situées dans des contextes particuliers (*cf. infra* : 129). Comment le New London group résout-il dès lors le paradoxe entre les besoins individuels des apprenants et les principes universalistes de la pédagogie des multiliteracies ? Je laisserai pour le moment cette question en suspens, car la spécialisation de la pédagogie des multiliteracies requiert, au contraire, de procéder à une forme de particularisation. D'après J.-L. Chiss et F. Cicurel,

en s'intéressant aux contextes, on fait entrer dans le champ de la didactique la pluralité des conditions de transmission des savoirs, on considère comme déterminant pour la connaissance didactique le poids des facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs [...]. Il faut donc apprendre à décrire les contextes, à savoir en dégager les traits constitutifs, à mieux connaître l'évolution des pratiques pédagogiques à travers les époques, à les relier à une culture nationale dont on doit étudier la rencontre avec d'autres usages culturels [...]. (2005 : 6).

Qu'est-ce qu'un *contexte* ? Comment le définir ? D'après V. Castellotti, il existe une forme de mise en concurrence d'usage entre les notions de *contexte* et de *situation*, qui aboutit dans les années 1990 à une forme de confusion entre les deux termes. Tous deux prendraient « en compte [les] caractéristiques politico-culturelles » de l'enseignement et de l'apprentissage des langues (Castellotti, 2014a : s.p.). Pour des raisons de clarté, je retiendrai les définitions issues des recherches, d'une part, de C. Puren (1992) et de J.-C. Beacco (2005) et, d'autre part, de R. Porquier et B. Py (2004).

Les critères retenus par C. Puren pour la notion de *situation* visent à décrire l'enseignement et l'apprentissage du point de vue des faits empiriques. Le chercheur la situe au niveau des institutions locales et de la classe. Pour la décrire, il se base sur cinq axes : (1) « l'enseignant et ses pratiques », (2) « l'organisation de la classe », (3) « les apprenants », (4) « la ou les langues enseignées » et (5) « les conditions » de travail (Puren, 1992 : 2-3).

La situation, d'après C. Puren, se rapporte aux questions du *où*, *quand*, *comment*, *quoi* et *avec qui* de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle se caractérise par sa matérialité, ainsi que par son objectivité. En 2005, J.-C. Beacco élargit le périmètre de la situation en adoptant le

point de vue de la recherche didactique. Non seulement la définition de la *situation* apparaît dans un champ conceptuel précis, mais elle tend à décrire la multidimensionnalité de sa réalité. J.-C. Beacco propose ainsi une topographie non exhaustive mettant en exergue quatre perspectives d'analyse :

Paramètres constitutifs de la situation	Objets de recherche didactique correspondants
Dimensions pédagogiques et méthodologiques	<ul style="list-style-type: none"> - Âge des apprenants et nature des motivations (ludique, identitaire, professionnelle, socio-affective...), en particulier dans une perspective interculturelle - Âge des apprenants, développement cognitif et <i>habitus</i> scolaire (enseignements préscolaires et du troisième âge) - Niveaux de compétences en langue, normalisation et marché des langues - Gestion du groupe classe et organisation des activités (notion de <i>répertoire didactique</i>) - Rôles de la langue première ou des langues acquises ultérieurement dans l'enseignement/apprentissage - Relation entre approche globaliste de l'enseignement et approche par compétences spécifiques (articulées entre elles) [...].
Dimensions organisationnelles et institutionnelles	<ul style="list-style-type: none"> - Ressources techniques et documentaires (par ex. : rôle du recours à l'internet) - Diversification des rythmes et des formes d'enseignement (auto-formation, formation en groupe-classe, hors institution éducative) - Nature des besoins langagiers des apprenants/utilisateurs et des institutions organisant les formations ; besoins, attentes, enjeux pour les apprenants - Nature et rôle de certifications normalisées et de l'auto-évaluation [...].
Dimensions sociales/culturelles et linguistiques/culturelles	<ul style="list-style-type: none"> - Représentations des décideurs, des enseignants et des apprenants relatives aux langues, à leur connaissance, à leur apprentissage - Description de la culture communicative première des apprenants et de ses effets sur l'acquisition d'une compétence en langue autre (dimensions ethnolinguistiques) - Attentes métalinguistiques des apprenants - Analyse des « grammaires étrangères » du français [...].
Dimensions des politiques linguistiques éducatives	<ul style="list-style-type: none"> - Idéologies linguistiques et formes d'action sur les représentations sociales des langues - Identités « régionale », « nationale », « européenne », « terrienne » et acquisition des langues - Répertoire plurilingue, compétence plurilingue, répertoire discursif - Ingénierie des langues et caractéristiques des situations ; diversification des finalités, des objectifs, des méthodologies d'enseignement... - Articulation des enseignements de langues (maternelle, seconde, régionale...) dans la perspective d'une éducation linguistique cohérente - Modalités d'interaction entre la didactique des langues comme domaine universitaire et la politique linguistique comme champ social [...].

Tableau 1. Topographie de la notion de situation en didactique. Source : Beacco, 2005 : 65-67.

Ce qui distingue la définition de J.-C. Beacco de celle de C. Puren, ce sont les effets des actions des politiques linguistiques et linguistiques éducatives nationales et supranationales sur les situations d'enseignement et d'apprentissage des langues. Ce changement entre 1992 et 2005 est directement imputable à l'impact de plus en plus important des décisions du Conseil de

l'Europe sur l'enseignement et l'apprentissage des langues à une échelle méso et micro¹⁰. En 1992, le projet du [CECRL](#) était encore à l'état embryonnaire et l'approche communicative, qui avait été mise en place avec *Un niveau-seuil* en 1975, n'avait pas l'influence que l'on connaît aujourd'hui.

Avec la topographie de J.-C. Beacco, *situation* et *contexte* paraissent coextensifs. En effet, le contexte serait dès lors l'expression d'un point de vue sur un ou plusieurs aspects d'une situation, d'un événement, d'un phénomène ou d'un fait référentiel de l'enseignement et de l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues sur une échelle variable (Ricoeur, 2000). En 2014, ce sont les recherches de R. Porquier et de B. Py (2004) que V. Castellotti décide de mettre en avant pour définir la notion de *contexte*. Ils la décrivent ainsi :

le macro et le micro contexte, qui s'appuient sur la distinction global/local ; la distinction homoglotte/hétéroglotte, qui « renvoie à la relation entre la langue à apprendre et le contexte linguistique de son appropriation » ; les distinctions entre institutionnel et naturel, guidé et non guidé, captif et non captif, institué et non institué ; l'individuel et le collectif, qui combinent des situations plus ou moins « acquisitionnelles » ou « guidées » ; l'objectif et le subjectif, qui renvoient « aux représentations des apprenants » et au statut du chercheur ; la dimension temporelle, considérée du point de vue de l'apprentissage (Porquier & Py, 2004 : 58-64) (2014a : s.p.).

Pour résumer, la *situation* décrit la réalité empirique et didactique de l'enseignement et de l'apprentissage des langues à une échelle micro et méso, alors que le terme de *contexte* désigne, quant à lui, les interactions entre les niveaux micro, méso et macro de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Le contexte prendrait alors en compte les représentations des acteurs sociaux comme points centraux de l'analyse. La situation et le contexte demeurent coextensifs, voire inhérents l'un à l'autre.

6.2 *L'historicisation est nécessaire à la contextualisation*

La contextualisation est indispensable aux opérations de didactisation des concepts de *langue* et de *culture* et de spécialisation de la pédagogie des multiliteracies à partir du [CECRL](#), car elle met l'accent sur la complexité de l'objet transposé, ainsi que sur son domaine et son contexte d'accueil. Sur le plan méthodologique, il s'agit, d'après D. Coste, « de désigner un processus d'ajustement de principes, de démarches, de contenus d'enseignement ou d'exercices à des réalités locales, notamment culturelles et institutionnelles ou pédagogiques » (Coste, cité in Castellotti, 2014a : s.p.).

V. Castellotti souligne le fait que le processus de contextualisation requiert de la part du chercheur de « travailler l'historicité des situations d'appropriation des langues, leur diversité, y compris "interne", du point de vue des parcours des personnes concernées, avec les enjeux

¹⁰ Échelle micro : individuel et sub-individuel ; échelle méso : relations sociales et communautés ; échelle macro : national, international et supranational.

politiques, sociaux, individuels qui en découlent, y compris subjectivement » (2014a : s.p.). Pour que les opérations de contextualisation soient effectives, il est nécessaire de comprendre comment la situation actuelle s'est construite à partir des situations passées.

Historiciser un objet consiste, d'après P. Ricoeur, à dévoiler l'« être-dans-le-temps » et à souligner sa « façon temporelle d'être-au-monde », « auprès des choses du monde » (Ricoeur, 2000 : 498-499). Pour V. Spaëth, le rôle de l'historicité en [DFLE](#) est de faire émerger la réalité vivante et complexe de l'enseignement et de l'apprentissage :

La didactique du FLES est en relation directe avec le champ social, les contextes, les diverses mobilités, elle est tout autant le produit d'idéologies linguistiques et méthodologiques qu'elle en produit de nouvelles ; interventionniste, elle transforme tous ses acteurs, de manière plus ou moins normative, prescriptive, voire dogmatique. C'est en ce sens que l'on peut considérer qu'elle s'inscrit dans l'ordre du politique, au sens large du terme et qu'elle a besoin d'histoire (2020 : 12-13).

À défaut d'être exhaustive, bornée par le temps de la recherche, l'historicisation de la pédagogie des multiliteracies, celle du [CECRL](#) et celle des acteurs du terrain des formations de l'OFII se focaliseront sur les enjeux de la transposition, ainsi que ses conséquences réelles et hypothétiques sur la société.

Après avoir défini les opérations de transposition de la pédagogie des multiliteracies à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE, je vais m'intéresser à la forme que prendra cette recherche.

Chapitre 2 – La recherche-développement, un agent de structuration du processus de transposition

Quel type de recherche est le plus adapté à la transposition de la pédagogie des multiliteracies à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE ? J.-M. van der Maren (2004) dénombre trois grands ensembles méthodologiques : la recherche évaluative, la recherche-intervention, souvent assimilée à la recherche-action, ainsi que la recherche-développement. La première démarche est à exclure *de facto*, car elle consiste principalement à réaliser des observations sur le terrain. Or, en raison de l'utilisation rare de la pédagogie des multiliteracies dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE, cela est impossible. Demeurent donc la recherche-intervention/action et la recherche-développement.

Selon J. Dubost, la première consiste en « une action délibérée visant un changement dans le monde réel, engagée sur une échelle restreinte, englobée dans un projet plus général et se soumettant à certaines disciplines pour obtenir des effets de connaissances ou de sens » (cité in Grawitz, 1990 : 971). La recherche-développement est peu adoptée en [DLC](#), bien qu'elle soit ancrée dans les usages en sciences de l'éducation. En outre, peu nombreux sont les articles et ouvrages scientifiques qui s'intéressent à elle. Sur le plan méthodologique, la recherche-développement est

une forme de recherche qui essaie de mettre à la disposition des praticiens des outils efficaces tels des instruments, des stratégies, des méthodes, des matériaux, des produits, des dispositifs et des procédés nouveaux, y compris la mise au point de prototypes et installations pilotes. Il s'agit d'un effort d'adaptation des résultats de la recherche appliquée et des connaissances empiriques en vue de la production et de l'emploi de méthodes et de techniques nouvelles (Zagre, 2013 : 17-18).

En réalité, si l'on ne la restreint pas à la création d'ingénierie, la recherche-développement entretient des points communs avec la recherche-action. En effet, toutes deux répondent aux besoins d'un public dans un contexte donné. Toutefois, le rapport hiérarchique entre l'objet développé (matériel, manuels, procédés, stratégies, méthodes, etc.) et le contexte est différent. Dans la recherche-action, l'enjeu premier est d'améliorer la situation d'enseignement et d'apprentissage, tandis que pour la recherche-développement l'objet développé tend à s'émanciper du contexte dans lequel il a été pensé pour être appliqué à des situations d'enseignement et d'apprentissage variables.

Par conséquent, se poser la question de la recherche à favoriser équivaut à se demander quels aspects de la pédagogie des multiliteracies mettre en valeur : ses innovations théoriques et pédagogiques ou sa capacité à répondre aux problèmes urgents du 21^e siècle (Sohn, 2021) ? Lorsqu'en 2018, j'ai émis l'hypothèse que la pédagogie des multiliteracies pouvait résoudre les

problèmes de diversité et d'hétérogénéité de compétences des formations linguistiques de l'[OFII](#), la recherche-action m'était apparue la plus pertinente. Cependant, la pédagogie des multiliteracies n'est adaptée ni à l'enseignement du FLE ni au système d'évaluation par niveaux du [CECRL](#). Il est donc nécessaire, avant toute intervention sur le terrain, de réfléchir à la constitution d'une forme adaptée de la pédagogie des multiliteracies. Or, la recherche-développement m'accorde cet espace d'élaboration et d'innovation pédagogique.

7 *Modèles de recherche-développement existants*

La recherche-développement souffre de son affiliation aux modèles de *design pédagogique*, qui réfère à : « l'ensemble des théories et des modèles permettant de comprendre, d'améliorer et d'appliquer des méthodes d'enseignement favorisant l'apprentissage » (Paquette, cité in Harvey & Loiselle, 2009 : 98). Ils « renvoie[nt] à l'analyse et à la planification pour le développement, en y incluant l'évaluation, l'utilisation ainsi que l'entretien et la mise à jour d'un produit » (*ibid.* : 99). Les modèles de *design pédagogique* se focalisent principalement sur l'ingénierie et ignorent les aspects théoriques et réflexifs de la recherche, ainsi que la découverte de savoirs scientifiques.

En l'espace des trente dernières années, plusieurs modèles de recherche-développement ont été mis au point. S. Harvey et J. Loiselle en ont recensé trois qui se distinguent par leur démarche épistémologique. Je vais présenter les deux modèles les plus pertinents, ainsi que le modèle proposé par S. Harvey et J. Loiselle :

- (1) Celui de P. Nonnon se situe entre la didactique et l'innovation technologique :

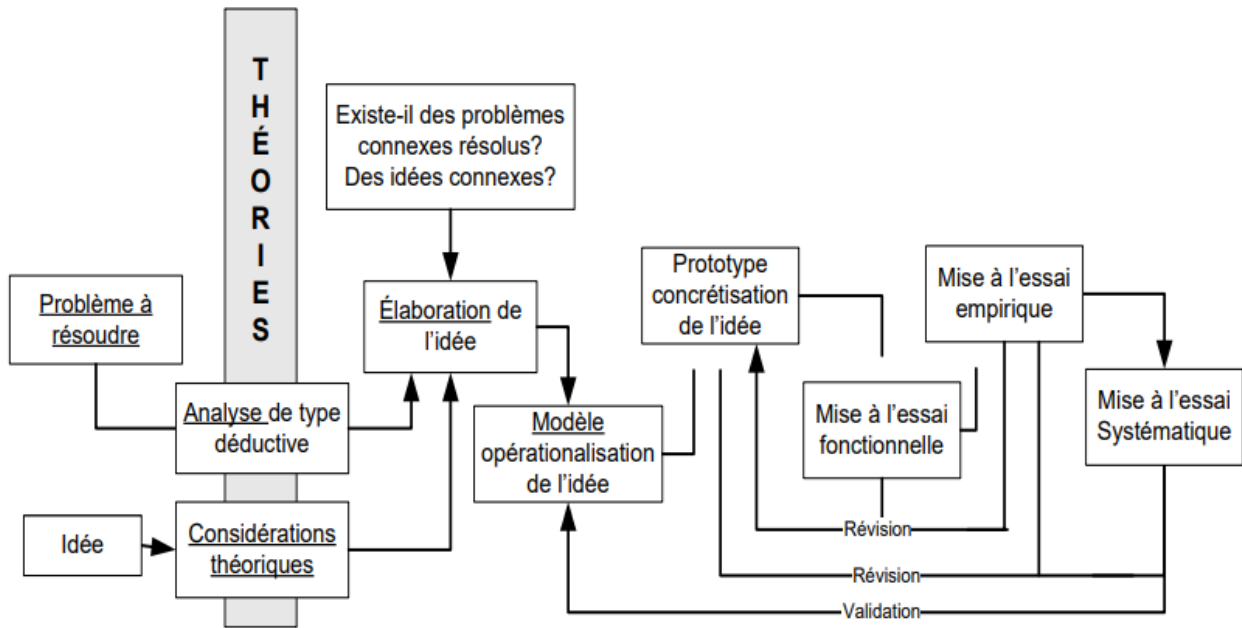


Figure 3. Modèle de recherche de développement technologique en éducation de P. Nonnon. Source : Nonnon, 1993, in Harvey & Loisel, 2009 : 102.

P. Nonnon (2002) situe le champ d'intervention de la recherche-développement entre la recherche scientifique et l'acte pédagogique de l'enseignant. Les théories didactiques constituent dès lors un socle au travail d'ingénierie. L'intérêt de ce modèle réside dans la systématisation en phase d'expérimentation des procédés mis en œuvre lors de la conceptualisation, de la réalisation et de la mise en application de l'objet développé. Il permet également de prendre conscience du dialogue critique entre les différentes phases du développement, ce qui permet au chercheur-développeur d'aller au-delà de ses observations et de ses attentes personnelles.

(2) Le modèle que propose D. Cervera est une variation du modèle précédent. Cependant, les modifications qu'il a opérées font de la didactique une matrice englobant la totalité du travail d'ingénierie, en basant notamment son modèle sur la problématisation de la recherche :

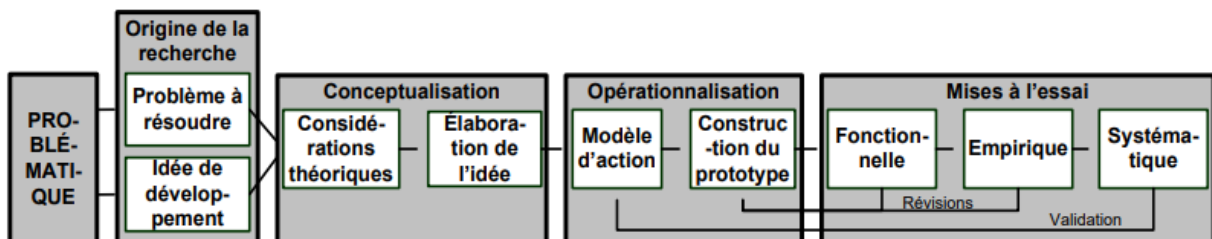


Figure 4. Modèle de recherche de développement technologique de D. Cervera. Source : in Harvey & Loisel, 2009 : 103.

Ainsi que l'affirment S. Harvey et J. Loisel, « cette refonte du modèle de P. Nonnon permet donc une répartition des étapes de la recherche-développement plus adaptée au contexte de

recherche universitaire » (2009 : 104). La problématisation incite le chercheur à adopter une réflexion théorique, épistémologique et critique sur son propre travail et à adapter sa recherche à l'objet étudié et à son contexte.

(3) Le troisième modèle est celui de S. Harvey et J. Loisel. Il se réfère aux deux modèles précédents et détaille davantage chacune des phases de la recherche-développement :

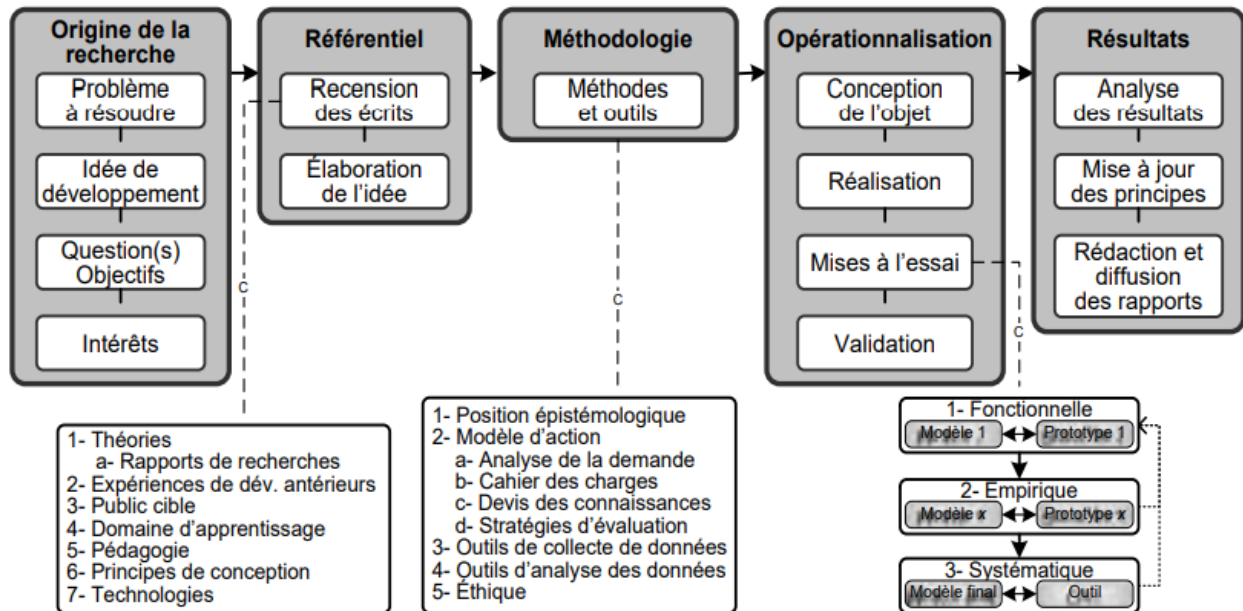


Figure 5. Modèle de méthode de recherche-développement en éducation de S. Harvey et J. Loisel. Source : Harvey & Loisel, 2009 : 110.

À l'instar de P. Nonnon, S. Harvey et J. Loisel préfèrent ancrer la recherche-développement dans la résolution d'un problème, plutôt que de la problématiser. Subsiste néanmoins une phase de questionnement sur les objectifs et intérêts de la recherche engagée. Il est à noter qu'en dépit de ce positionnement, S. Harvey et J. Loisel accordent une grande importance à la théorie. Pour eux,

le référentiel de connaissances n'est pas ici établi de façon complète et définitive : son élaboration se poursuivra parallèlement au processus de développement et de mise à l'essai afin de tenir en compte des orientations et des décisions du chercheur-développeur tout au long de la démarche. Dans un deuxième temps, à l'aide de la recension des écrits, il devient possible d'établir le référentiel et d'élaborer davantage l'idée du produit à développer en apportant des précisions relativement aux aspects que la littérature a mis en lumière (*ibid.* : 111).

La partie méthodologique comprend également un *référentiel de connaissances*, synthétisant les savoirs nouvellement acquis sur la pédagogie des multiliteracies en vue des mises en application systématiques.

8 *Modèle de recherche-développement appliqué à la transposition de la pédagogie des multiliteracies*

Le modèle de recherche-développement que j'ai élaboré s'adapte aux trois opérations de transposition de la pédagogie des multiliteracies à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE. De ce fait, il s'éloigne autant des modèles de *design pédagogique* qu'il ne se rapproche de la recherche-action (Grawitz, 1990). Mon objectif est de créer une synergie entre la recherche et le développement, entre l'innovation pédagogique et l'émergence de nouveaux savoirs.

Ainsi, à l'instar du modèle de D. Cervera (Harvey & Loiselle, 2009), celui que je propose est animé par une problématique visant à développer une réflexion sur les potentiels enjeux didactiques et sociétaux de la transposition de la pédagogie des multiliteracies à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE. Cette problématique se déploiera tout au long de la thèse à travers un questionnement qui reflétera l'état de ma réflexion. Bien que la recherche-développement ne tienne pas compte dès le départ des formations de l'[OFII](#), le modèle que je propose tend à valoriser dans les limites de ma recherche l'historicité de ses acteurs. Il ne s'agit pas, en outre, de considérer ces acteurs comme des usagers, mais bien comme des sujets à l'instar de la recherche-action :

Les sujets qui participent à une recherche-action ont tous une histoire particulière et singulière. Ils détiennent en eux tout un ensemble d'habitus, produits de cette histoire. A-t-on pris en compte ces habitus dans la recherche-action afin d'assurer la nécessaire continuité identitaire des personnes ? A-t-on fait émerger à leur conscience ces dispositions inconscientes et durables afin de les amener à les modifier ? En d'autres termes, a-t-on pu d'une part, maintenir les sujets en connexion avec eux-mêmes et avec le groupe auquel ils appartiennent et d'autre part, favoriser l'émancipation par rapport à des schémas de conduites stéréotypés ? (Pourtois et al., 2013 : 33).

Dans cette logique, les mises en application fonctionnelle et systématiques d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies ne peuvent être qu'empiriques. Le syntagme de *mise en application* sera, par ailleurs, privilégié, car il met en valeur le caractère processuel de la transposition, de la théorie vers la pratique. Les mises en application empirico-fonctionnelle et systématiques auront pour objet d'évaluer l'approche spécialisée de la pédagogie des multiliteracies que j'ai développée tout en ouvrant la présente recherche vers de nouvelles perspectives de développement. Le terme d'*évaluation* utilisé couramment dans la recherche-développement n'implique pas de jugement. Il s'agit avant tout d'établir l'opérationnalité de la pédagogie des multiliteracies. La figure ci-après représente le modèle qui vient d'être décrit :

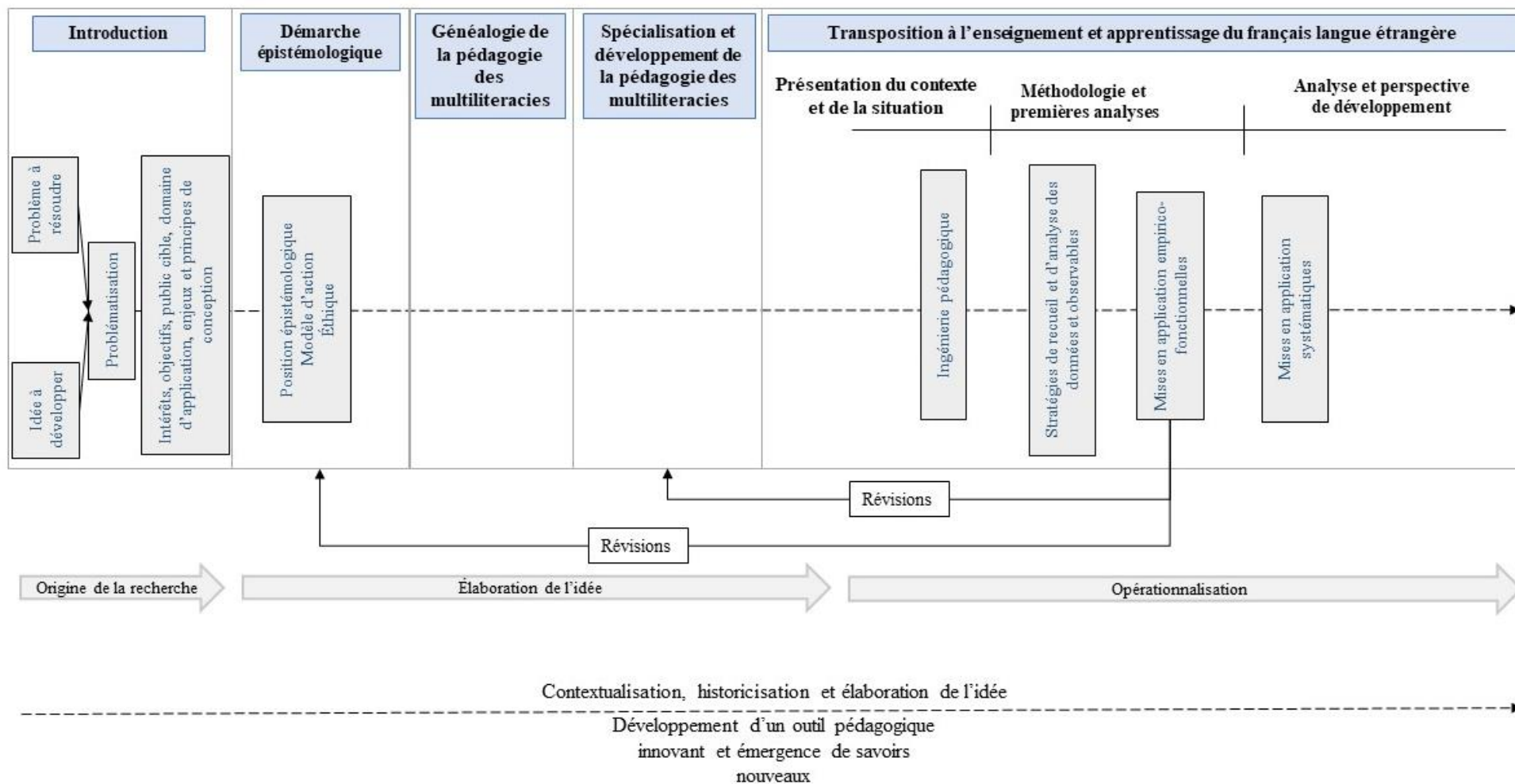


Figure 6. Modèle de recherche-développement appliqué à la transposition de la pédagogie des multiliteracies. © Amélie Cellier, 2023.

Après m'être intéressée à la recherche-développement, j'interrogerai ma posture de chercheuse dans une perspective éthique. Il s'agira de la caractériser et de la questionner à l'aune de mon ancrage professionnel, subjectif et culturel.

Chapitre 3 – Une posture de chercheuse-développeuse en tension entre l'action et la compréhension de phénomènes

L'objet de ce chapitre porte sur l'enracinement personnel de ma recherche, ce qui ouvre d'emblée la réflexion sur l'étendue du caractère subjectif de cette thèse et sur les rapports que j'entretiens avec les différents acteurs¹¹ qui ont contribué à sa réalisation. Étant donné le caractère réflexif et éthique de ce chapitre, je m'appuierai essentiellement sur *Recherche biographique en contexte plurilingue. Cartographie d'un parcours de didacticienne* de M. Molinié (2015), ainsi que sur le numéro 62 du Français dans le monde, coordonné par F. Cicurel et V. Spaëth sur la question de *l'Agir éthique en didactique du FLE/FLS* (2017).

1 Chercheuse-développeuse et praticienne

Derrière le dualisme du syntagme *chercheuse-développeuse* se trouve le triptyque *chercheuse-développeuse-praticienne*. Dans son livre, M. Molinié met l'accent sur le dialogue qu'elle a créé dans sa recherche entre le théorique et la pratique. Selon elle,

la combinatoire entre interventions sur les terrains professionnels (enseignement du FLE et formation) et dans des espaces intellectuels (laboratoires et associations de recherche), la théorisation de mes objets et pratiques, la création de nouveaux habitus m'ont conduite à développer une identité de « praticienne-chercheuse » pour qui le trait d'union entre les deux termes a beaucoup de sens (2015 : 12-13).

Elle poursuit son argumentation en donnant des exemples, puis elle conclut que « cette combinatoire a aiguisé [s]a perception et [s]a capacité à comprendre et à penser dans l'action les contradictions qu'engendrent au quotidien » (*ibid.* : 13) les processus et phénomènes qu'elle a observés comme l'acculturation, les discontinuités biographiques et la pluralité des parcours d'enseignement et d'apprentissage.

Sans pour autant revendiquer une identité de chercheuse-développeuse, la posture requise pour le développement d'un objet nécessite une connaissance préalable des publics et des contextes auxquels il est destiné. Sans elle, le chercheur-développeur est à la fois déconnecté de ses usages potentiels, des pratiques auxquelles il doit s'accorder et des enjeux de sa mise en œuvre sur un terrain spécifique. Cette connaissance peut s'acquérir à travers la réalisation d'une étude diagnostique à partir d'entretiens, de questionnaires, d'observations ou de pratiques.

¹¹ Par le terme *acteur*, je désigne les personnes qui ont contribué aux mises en application de la pédagogie des multiliteracies : étudiants, apprenants, formateurs et personnel administratif.

Cependant, en raison de la pandémie de la Covid-19 et de la crise sociale qui s'est déclenchée dans l'organisme de formation où je suis intervenue, cette étape n'a pu être réalisée.

Aussi, ma connaissance du terrain des formations linguistiques de l'[OFII](#) résulte-t-elle de mes expériences professionnelles. Je comptabilise approximativement un an de pratique dans deux organismes. Ces expériences ont alimenté mon répertoire didactique et m'étaient encore à ce jour dans la formulation de mes hypothèses (Cicurel, 2002). Par l'imagination, le praticien-chercheur projette ses idées sur le terrain et s'interroge. Il s'appuie sur ses propres expériences. L'imagination devient alors un laboratoire, un simulateur.

J'ai par exemple hésité à introduire dans le dispositif d'historicisation de l'égalité entre les hommes et les femmes une activité d'appariement entre des parfums et le genre (féminin et/ou masculin) de leurs usagers. Peut-elle intéresser une classe majoritairement masculine ? Après m'être remémoré mes propres expériences et celles de mes collègues, les hypothèses étaient tout aussi nombreuses, car la diversité ouvre le champ des possibles. Un groupe d'apprenants majoritairement masculin m'a particulièrement marquée lors d'une formation de niveau A2. La moitié venait d'Asie et l'autre d'Afrique. Lorsque nous avons visité un musée spécialisé dans les arts asiatiques, le groupe d'origines africaines s'est désintéressé de la visite. Le même phénomène s'est reproduit lors d'une exposition sur l'Afrique. La scission du groupe n'était pas relative au genre des apprenants, mais à leurs identifications et représentations culturelles. J'ai alors fait des recherches et visionné le séminaire sur la *Production des parfums dans l'antiquité* de J.-P. Brun (2012-2013) au Collège de France. Étant donné que la charge symbolique du parfum est relative à ses usages, la réception de l'activité dépend des représentations des apprenants vis-à-vis de cet objet.

La qualité du travail d'ingénierie pédagogique et des mises en application empirico-fonctionnelles et systématiques reposent par conséquent sur mon répertoire didactique. Or, en tant que praticienne débutante¹², celui-ci est restreint et, en tant que tel, constitue une limite pour la présente recherche-développement. Ainsi, certaines erreurs auraient pu être évitées si j'avais été confrontée par le passé à des situations similaires. Je pense en particulier à la structure variable du dispositif sur la mise en récit de l'apprentissage des langues et aux décisions que j'ai prises quant à certains supports authentiques utilisés dans le dispositif d'historicisation de l'égalité entre les hommes et les femmes.

¹² En 2021, je n'ai que trois ans d'expériences d'enseignement du FLE à mon actif : six mois de stage dans une association accueillant des réfugiés, un an dans deux organismes de formation de l'OFII et un an et demi à l'université.

Dans son livre, M. Molinié fait également remarquer que, dans le cadre de ses recherches sur la biographie langagière, il existe entre les « enjeux théoriques, didactiques et institutionnels » un véritable « souci de cohérence repos[ant] sur des engagements professionnels et éthiques partagés et discutés dans de véritables "communautés de pratiques" » (2015 : 109). Cette cohérence doit être également interrogée dans le cadre des formations de l'[OFII](#). Deux raisons peuvent être évoquées : la première, les apprenants qui y participent sont pour la majorité dans la construction d'un projet de vie à vocation sociale et/ou professionnelle conditionnée par l'obtention d'un visa long séjour de 10 ans ou, sur le long terme, de la nationalité française ; la seconde, ces formations participent des politiques d'intégration et d'immigration de l'État français. Les formateurs et organismes de formation sont des acteurs de ce système en tension. En la transposant sur le terrain de ces formations, la pédagogie des multiliteracies devient un agent de ce système. Il en est de même pour moi.

Cette agentivité interroge : si je dispose des savoirs et des connaissances suffisantes pour pouvoir analyser de manière critique les actions des différents acteurs que j'observe, enregistre et interroge lors d'entretiens, serais-je capable pour autant de mener une réflexion objective sur mes propres actions en tant que chercheuse, développeuse et praticienne ? L'observation et l'observation-participante sont biaisées du fait même qu'elles reposent sur la perception, alors que celle-ci est subjective et sélective. Sur le plan psychologique, il est d'autant plus difficile pour un chercheur de se détacher de son identité, que sa venue sur le terrain est précédée par un cadre de recherche, des intérêts, des hypothèses et des questions. La présente recherche-développement est par conséquent limitée en ceci que les applications de la pédagogie des multiliteracies de la présente thèse constituent en soi une interprétation des ouvrages du New London group et qu'il en est de même pour l'analyse des données.

L'éthique doit être par conséquent une composante essentielle de la mise en œuvre de la pédagogie des multiliteracies sur le terrain de l'[OFII](#), d'autant que la relation à l'autre — la question de l'*altérité* — est « constitutive de la didactique des langues et des cultures » (Spaëth, 2014a : 160).

2 Relations sociales et représentations culturelles

Les enjeux éthiques de cette thèse se concentrent essentiellement sur les relations sociales et les enjeux sociétaux (Cicurel & Spaëth, 2017). Il s'agit avant tout de trouver un équilibre entre les impératifs éthiques de la communauté scientifique et la réalité plus complexe des acteurs des mises en application de la pédagogie des multiliteracies. Pour ce faire, il est nécessaire d'être

attentif à leur individualité et personnalité et de reconnaître la valeur de leurs expertises, que ce soit dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues ou dans un autre. Ainsi, je reconnais et accepte que mon point de vue est partiel, ancré dans une historicité, un temps et un lieu donnés et que leur expertise peut influencer mes décisions sur le déroulement de la présente recherche-développement. La qualité des résultats de mes recherches dépend par conséquent de ma capacité à porter un regard critique sur mon propre positionnement vis-à-vis de mes interlocuteurs. Quelles relations entretiennent-ils avec moi ? Comment se représentent-ils qui je suis ? Cela doit être fait en reliant leurs positions avec leurs parcours de vie et les représentations qu'ils ont construites au cours du temps. Même si les décisions prises lors de la transposition de la pédagogie des multiliteracies à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE me reviennent, ma responsabilité *in fine* est de considérer l'ensemble de ces points de vue selon leur historicité.

2.1 De l'importance de la bienveillance et du devenir historique des acteurs

Lorsque F. Cicurel et V. Spaëth (2017) ajoutent au respect des « personnes engagées dans l'action » et « la reconnaissance de l'autre », « les valeurs de bienveillance » et le « devenir historique » (*ibid.* : 9). Un contact interpersonnel est l'établissement d'une relation entre deux personnes considérées l'une par l'autre comme des sujets pensants. Or, dans les interactions sociales, interviennent des codes et des normes qui viennent réguler le comportement des interlocuteurs, ce qu'E. Goffman appelle des *lignes de conduite*, c'est-à-dire :

un canevas d'actes verbaux et non verbaux qui sert [à la personne] à exprimer son point de vue sur la situation, et, par là, l'appréciation qu'il porte sur les participants, et en particulier sur lui-même. Qu'il ait ou non l'intention d'adopter une telle ligne, l'individu finit toujours par s'apercevoir qu'il en a effectivement suivi une (1974 : 9).

Les acteurs engagés dans ma recherche peuvent en outre arborer un type de *face*, qu'E. Goffman définit comme « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (*ibid.* : 9). Lorsqu'elles parlent de *bienveillance*, F. Cicurel et V. Spaëth (2017) invitent les chercheurs à adopter une posture compréhensive et réflexive dénuée de jugement. Par exemple, lors de l'analyse des entretiens, je me demanderai : pourquoi la personne adopte-t-elle cette ligne de conduite ou abhorre-t-elle cette face ? Quelles représentations a-t-elle de moi en tant que chercheuse, praticienne et personne ? En quoi influencent-elles nos interactions ? Et, dans quelles mesures influencent-elles son discours ?

La posture de bienveillance et de compréhension dont parlent F. Cicurel et V. Spaëth vise à responsabiliser le chercheur vis-à-vis du « devenir historique » des acteurs engagés dans la

recherche (*ibid.* : 9). En effet, l'enseignement et l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangère impliquent nécessairement des changements personnels tant du côté des enseignants que des apprenants. Ils s'inscrivent dans des projets de vie et peuvent en être la condition *sine qua non*. Pour la majorité des étudiants de la mise en application empirico-fonctionnelle, l'enjeu premier est d'acquérir le niveau B2 pour s'inscrire à l'université. Pour les apprenants des formations linguistiques de l'[OFII](#), les enjeux sont politiques, institutionnels et individuels. Je dois ainsi m'interroger sur la manière dont mes actes influencent leur capacité à concrétiser leur projet, par l'intermédiaire, notamment, de l'acquisition d'un visa long séjour ou de la nationalité française. Je dois également considérer comment ma présence influence l'agir des formateurs linguistiques et, par conséquent, leur enseignement. Sur le plan politique et institutionnel, les questions portent avant tout sur les effets, à l'échelle des formations, de la pédagogie des multiliteracies sur l'application des politiques d'intégration et d'immigration linguistique française. Cette mise en perspective est d'autant plus complexe qu'elle a pour objet des ressortissants étrangers plurilingues et pluriculturels.

2.2 Une posture compréhensive pour des acteurs multilingues et multiculturels

En 2017, M. Pretceille met en évidence un changement de paradigme en [DLC](#). Pour elle, il est nécessaire de prêter attention aux dérives d'« une survalorisation de la variable culturelle » qui laisse à penser que « la connaissance de l'Autre est souvent confondue avec la connaissance de la culture de l'Autre » (*ibid.* : 95). Il s'agit alors d'une culture induite et objectivée à partir de pratiques sociales communautaires. Les risques encourus sont ceux de la généralisation, de l'attribution de traits culturels à des acteurs non concernés et de la création de catégories culturelles faussées, pouvant tendre vers une certaine partialité. En outre, cette conception objectivante des cultures tend à réduire l'individualité des personnes. D'après M. Pretceille,

on se trouve dans une réalité sociale polychrome, labile et mouvante. C'est pourquoi il devient de plus en plus difficile de définir l'individu à partir de sa seule appartenance culturelle, ethnique ou même nationale. Les marqueurs traditionnels d'identification (nom, nationalité, âge, culture, statut social et économique...) ont perdu leur pertinence et ne permettent plus d'identifier autrui. Le principe même de la diversité culturelle implique que les comportements, les socialisations, les apprentissages, la communication doivent être appréhendés à partir du modèle de la bigarrure, de la variation et non plus de la différence (*ibid.* : 96).

La culturalité des personnes doit être examinée sous l'angle de l'individualité. L'idée est de traiter les pratiques et les représentations comme pouvant être le résultat d'une transmission à l'intérieur d'une communauté de partage (Anderson, 2006) ou d'une réflexion personnelle isolée à l'intérieur d'un groupe social de référence.

L'une des solutions apportées par M. Molinié (2015) est l'adoption d'une démarche historicisant les acteurs engagés dans la recherche à travers le récit de vie. Cet exercice qui peut

prendre plusieurs formes (entretiens, textes narratifs, images, etc.) amène les locuteurs à déployer à travers leurs récits les représentations individuelles, communautaires ou culturelles qu'ils ont de leurs pratiques. Les relations entre personnalité et culture(s) émergent alors spontanément, à travers la construction d'une réflexion. L'enjeu pour moi est alors d'adopter une attitude et une posture compréhensives permettant de faire émerger le plus fidèlement possible l'authenticité des informations données.

Toutes ces interrogations concourent sur le plan de la recherche, ainsi que le rappelle M. Molinié, à « objectiver la subjectivité comme le préconisait Bourdieu, affirmant que la véritable objectivité consiste à analyser en quoi la subjectivité du chercheur intervient dans la production des connaissances » (2015 : 20). C'est à ce dernier point auquel je vais maintenant m'intéresser.

3 Se situer dans la pluralité des phénomènes, c'est aussi se situer dans l'interdisciplinarité

Tenir compte de ma subjectivité dans la recherche consiste, d'après moi, à penser mon rapport à la production de savoirs en termes phénoménologiques. D'après V. Spaëth,

une approche didactique contemporaine devrait pouvoir assumer pleinement une démarche phénoménologique (c'est-à-dire où l'intentionnalité et la subjectivité occupent les premiers plans) seule propre à prendre en compte le caractère irréductible de la relation à l'Autre, aussi bien sur le plan linguistique que culturel. Il s'agirait alors de la penser comme "proximité – différence qui est non-indifférence-responsabilité" (Levinas, 1978 : 218) (2014a : 170).

La subjectivité du chercheur équivaut à une unité de sens dans l'interprétation des phénomènes qu'il observe. Il ne s'agit pas pour autant de respecter *stricto sensu* les préceptes d'E. Husserl (1989) et de M. Merleau-Ponty, lorsqu'ils affirment que la phénoménologie « est l'essai d'une description directe de notre expérience telle qu'elle est, et sans aucun égard à sa genèse psychologique et aux explications causales que le savant, l'historien ou le sociologue peuvent en fournir [...] » (1945 : 7). L'enjeu épistémologique ici est d'ouvrir ce mode d'accès au monde qu'est la subjectivité à l'interdisciplinarité de la [DFLE](#) afin de valoriser la variété des phénomènes qui traversent l'enseignement et l'apprentissage du FLE.

La [DLC](#) et la [DFLE](#) sont des disciplines *frontières*, en ceci qu'elles s'intéressent au « contact des langues » et des cultures (Spaëth, 2010 : 3), ainsi qu'aux relations sociales et altéritaires, qui se construisent à l'intérieur de son champ. « Il apparaît ainsi », écrit V. Spaëth,

que la question de l'appropriation des langues, et de leur gestion dans le répertoire verbal individuel au sein d'interactions socialement situées et constamment co-construites, doit se replacer dans une relation constante d'interdépendance dynamique entre des individus et des configurations sociales (Élias 1985) (*ibid.* : 5).

L'écosystème de la classe de FLE est supposé constituer un catalyseur dans la transmission des savoirs. L'enjeu didactique de la présente thèse est donc de donner de la visibilité aux phénomènes qui traversent le processus de transposition de la pédagogie des multiliteracies à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE en les rendant intelligibles (Merleau-Ponty, 1964b).

Je me réfère à la définition de *phénomène* de P. Janet, en raison de son caractère minimal et irréductible :

Un fait est en quelque sorte un phénomène arrêté, précis, déterminé, ayant des contours que l'on peut saisir et dessiner : il implique une sorte de fixité et de stabilité relatives. Le phénomène, c'est le fait en mouvement, c'est le passage d'un fait à un autre, c'est le fait qui se transforme d'instant en instant (1865 : 56).

Les concepts et les notions utilisés par le New London group (*diversité productive, pluralité éthique, multiliteracies, identité plurielle, inclusion, sens multimodal, etc.*), ainsi que ceux utilisés en [DFLE](#) (*appropriation, transposition didactique, étranger, compétence, etc.*) constituent autant de portes d'accès pour l'étude de ces phénomènes. Mon intention est donc de repérer et de comprendre les phénomènes didactiques qui émergent dans la classe à travers les activités pédagogiques. Pourquoi un phénomène particulier a-t-il émergé lors d'une activité précise ? Comment évolue-t-il et quels sont ces effets ? Avec quels autres phénomènes s'articulent-ils ?

Changeant par nature, les phénomènes peuvent être inachevés, interrompus ou déviés de leurs cours. En dépit de leurs impulsions initiales, ils peuvent rencontrer des résistances et des forces opposées, notamment, de la part des apprenants ou des enseignants. Dans le cadre de la transposition de la pédagogie des multiliteracies à des situations multilingues et multiculturelles d'enseignement et d'apprentissage du FLE, ces phénomènes sont aussi hétérogènes que multimodaux. Aussi, me permettrai-je de me référer à d'autres disciplines pour les analyser telles que les sciences cognitives (Berthoz, 2013 ; Damasio, 2012, 2002) et la socio-sémiotique (Newfield, 2017 ; Unsworth & Cléirigh, 2017 ; Kress, 2010).

Conclusion du chapitre : plus qu'une action, la transposition est un acte

Décider de transposer la pédagogie des multiliteracies à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE, c'est décider de mener une action complexe du fait du caractère composite de son objet et de l'interdisciplinarité de son opération. De nombreuses micro-actions doivent être accomplies pour maintenir la transposition effective : il faut sélectionner, emprunter, transférer, adapter et spécialiser les constituants de la pédagogie des multiliteracies qui paraissent les plus pertinents pour l'enseignement, ainsi que pour l'apprentissage du FLE. Ainsi que l'affirme P. Charaudeau, « l'interdisciplinarité, c'est l'effort d'articuler entre eux les concepts, les outils

Conclusion : plus qu'une action, la transposition est un acte

et les résultats d'analyse de différentes disciplines » (2010 : 202). Pour ce faire, « il faut pouvoir les considérer dans leur cadre théorique afin de ne pas les déformer, les interroger à la lumière d'une autre discipline et expliquer dans quelle mesure et à quelles fins d'analyse ils peuvent être empruntés et intégrés dans l'autre discipline » (*ibid.* : 202). La transposition de la pédagogie des multiliteracies implique par conséquent de produire une réflexion sur les potentialités de transfert et de spécialisation de ses constituants.

Au vu de la somme de ces micro-actions, celles-ci ont été articulées autour de trois opérations qui sont : (1) l'historicisation et la contextualisation de la pédagogie des multiliteracies en vue (2) de l'extraction des concepts de *langue* et de *culture* du New London group ; (3) la spécialisation et le développement de la pédagogie des multiliteracies en tenant compte de la prédominance du [CECRL](#) dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE. Ce plan d'action, que j'ai structuré en créant un modèle de recherche-développement adapté, vise à rendre compte des apports potentiels de la pédagogie des multiliteracies pour la [DFLE](#). Mon expérience professionnelle et ma subjectivité sont dès lors des agents déterminants dans la production de nouvelles connaissances sur la pédagogie des multiliteracies et sur ses effets sur l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Je citerai M. Merleau-Ponty à qui je dois ma vision phénoménale du monde :

Visible et mobile, mon corps est au nombre des choses, il est l'une d'elles, il est pris dans le tissu du monde et sa cohésion est celle d'une chose. Mais, puisqu'il se voit et se meut, il tient les choses en cercle autour de lui, elles sont une annexe ou un prolongement de lui-même, elles sont incrustées dans sa chair, elles font partie de sa définition pleine et le monde est fait de l'étoffe même du corps (1964a : 14).

La pédagogie des multiliteracies est donc le résultat d'un ensemble de phénomènes qu'il est nécessaire de saisir dans le temps, d'historiciser, afin de pouvoir le comprendre et de le développer dans un domaine qui, jusqu'alors, lui est quasiment étranger.

***PARTIE 2 – GÉNÉALOGIE CRITIQUE DE LA PÉDAGOGIE
DES MULTILITERACIES : VERS UNE NOUVELLE
CONCEPTION DES LANGUES ET DES CULTURES***

Introduction : historiciser pour reconstituer le développement de la pédagogie des multiliteracies

Dans cette partie, l'enjeu est d'historiciser la pédagogie des multiliteracies afin de mettre au jour sa généalogie, son développement, ainsi que ses spécificités, comme la conception des langues et des cultures du New London group. La période concernée couvre vingt-quatre ans de collaboration (1996-2020). L'objectif est de rechercher les ascendances conceptuelles, théoriques et pédagogiques de la pédagogie des multiliteracies afin de saisir toute sa complexité, ses discontinuités et contingences (Saar, 2002).

Pour ce faire, je m'appuierai sur huit publications :

Années de publication	Auteurs	Genre	Titres
1996	New London group : Cazden, Cope, Fairclough, Gee, Kalantzis, Kress, Luke, Michaels & Nakata	Article/ Manifeste	« A Pedagogy of Multiliteracies »
2000	New London group, dirigé par Cope & Kalantzis	Essai	<i>Multiliteracies</i>
2012	Kalantzis, Cope, Chan & Dalley-Trim	Manuel pour enseignants	<i>New Learning</i>
À partir de 2012	Cope, Kalantzis	Site internet	New Learning online, annexé à la plateforme CGScholar ¹³
2015	Dirigé par Cope & Kalantzis	Études de cas	<i>A Pedagogy of Multiliteracies : Learning by Design</i>
2017	Cope, Kalantzis	Essai	<i>E-learning Ecologies</i>
2020	Cope, Kalantzis	Grammaire	<i>Making Sense</i>
2020	Kalantzis, Cope	Grammaire	<i>Adding Sense</i>

Tableau 2. Corpus relatif à la pédagogie des multiliteracies. © Amélie Cellier, 2023.

La présente partie comporte deux chapitres : le premier porte sur le champ conceptuel des *multiliteracies* et ses transpositions sous forme d'outils pédagogiques ; le second se focalise sur le projet sociétal qui entoure le projet de la pédagogie des multiliteracies.

¹³ La plateforme CGScholar est accessible par le site internet <https://newlearningonline.com>. Elle a été développée par le Common Ground Media Lab en partenariat avec l'université de l'Illinois. Son rôle est de mettre en contact des enseignants à travers le monde, de les aider à concevoir et à réaliser leur cours à l'aide d'une interface multimédia accessible en classe ou à distance par les apprenants et de se documenter via une librairie disponible en ligne.

Chapitre 1 – Le multi- des multiliteracies

À sa lecture, le néologisme de *multiliteracies* peut paraître complexe. Comment l'interpréter ? Que signifie sa base, *literacies* ? A-t-elle le même sens en anglais qu'en français ? Et à quoi renvoie le préfixe multi- ? Ce chapitre tentera de répondre à ces interrogations.

1 De la notion de *literacies* à celle de *multiliteracies*

L'histoire des *literacies* est plurielle. En fonction de son contexte, son sens prend des orientations épistémologiques différentes, affectant jusqu'à sa morphologie, puisqu'il peut être présenté au singulier, au pluriel et être précédé d'un préfixe. Un adjectif ou un complément du nom peut également lui être apposé. Le mot *literacy* est d'origine anglo-saxonne. Il est le pendant positif de l'*illettrisme* (Barré-de-Miniac, 2002). Son rôle n'est donc pas de mettre en exergue les difficultés, mais les capacités des personnes à lire et à écrire.

1.1 Les (New) Literacies studies au fondement de la pédagogie des multiliteracies

Étant donné que l'histoire des *literacies* diverge dans le monde anglophone et dans le monde francophone, nous allons les aborder séparément, en commençant par celle dans laquelle a émergé la pédagogie des multiliteracies.

1.1.1 Les (New) Literacy studies : un objet de contestation et de référence pour la pédagogie des multiliteracies

En 1994, lorsque B. Cope et M. Kalantzis réunissent le New London group, soit C. Cazden, N. Fairclough, J. P. Gee, G. Kress, A. Luke, C. Luke, S. Michaels et M. Nakata, à l'Université de New London (États-Unis) pour poser les fondements d'une nouvelle pédagogie, les *New Literacy Studies* tendent à se développer depuis près d'une décennie. Elles s'opposent à l'approche psychologique traditionnelle de la *literacy* dont l'objectif premier est de décrire les processus de lecture et d'écriture : « on a avancé que la *literacy* devrait être étudiée dans son intégralité à travers un grand éventail de contextes et pratiques, pas seulement cognitives, mais également sociales, culturelles, historiques et institutionnelles » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Gee, 2015 : 35)¹⁴.

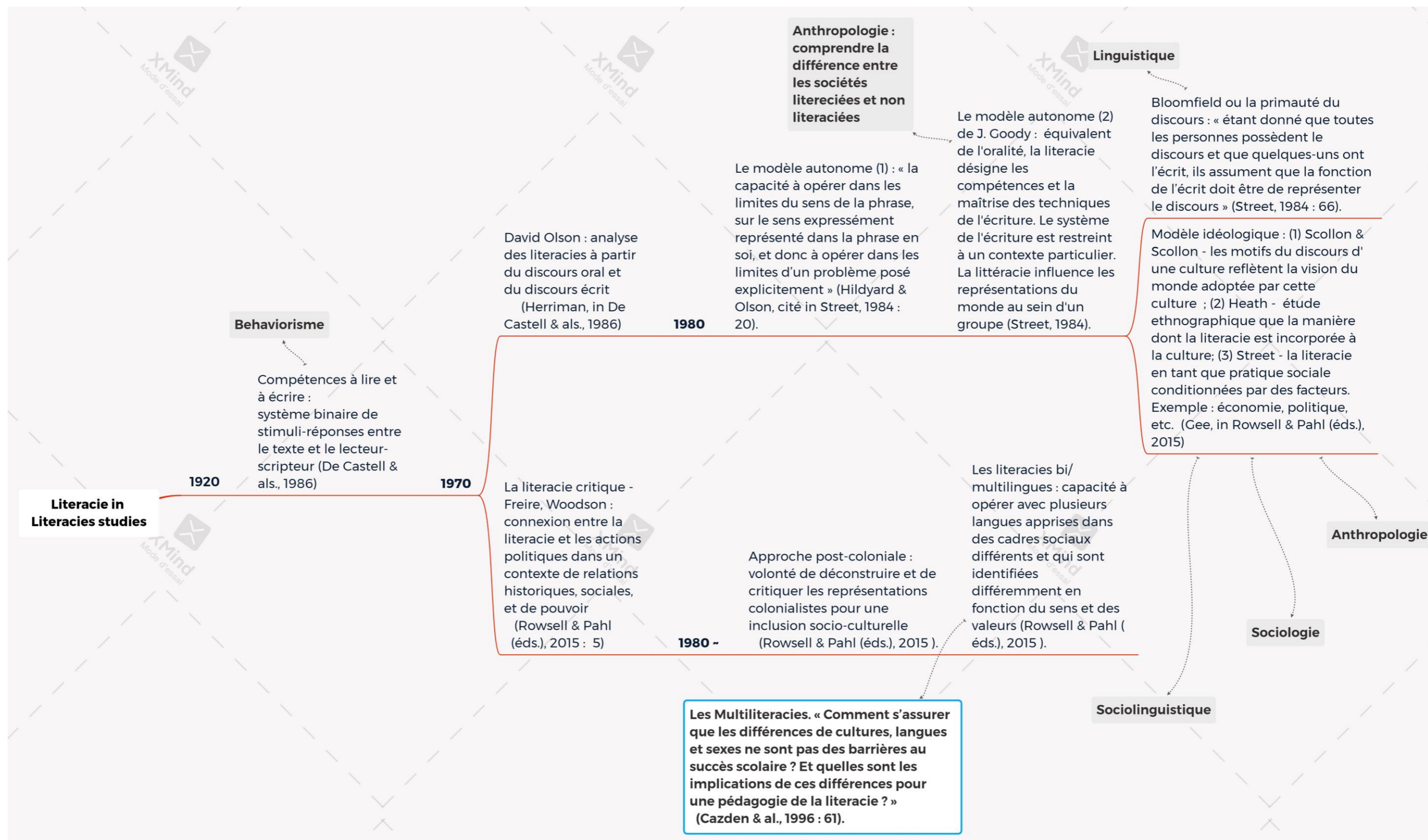
En effet, dès les années 1920, les activités de lecture et d'écriture sont définies, sous l'influence du behaviorisme, comme un système binaire de stimuli-réponses entre le texte et le

¹⁴ « *it was argued, literacy should be studied in an integrated way in its full range of contexts and practices, not just cognitive, but social, cultural, historical, and institutional, as well* » (Gee, 2015 : 35).

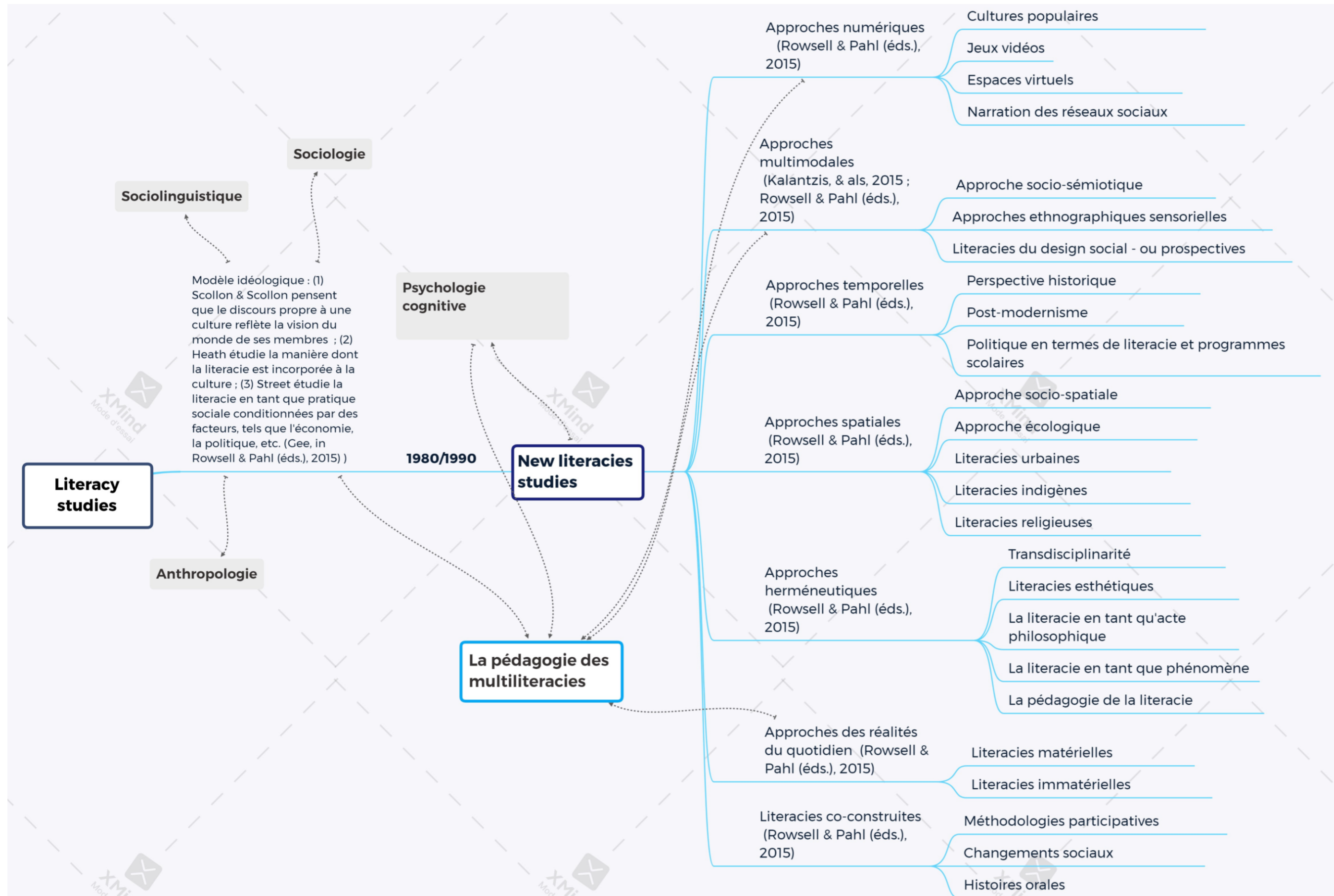
lecteur-scripteur (de Castell, Luke & Egan, 1986). Bien que contestée, cette approche de la lecture et de l'écriture prospère jusqu'à la moitié du 20^e siècle. Dans les années 1970, D. Olson requalifie le problème en mettant en rapport la littéracie avec le langage. Il distingue le discours oral de celui de l'écrit. La littéracie, dès lors, ne s'applique plus qu'à une forme spécifique du langage et devient bimodale (Herriman, 1986). Les travaux de D. Olson ouvrent la voie aux recherches sur la multimodalité. En 1984, *Literacy in Theory and Practice* de B. Street marque un véritable tournant dans les *Literacy studies* en s'opposant à la vision restrictive de la literacie traditionnelle héritée du behaviorisme et de D. Olson. Pour cette dernière, la literacie décrit la capacité « à opérer dans les limites du sens de la phrase, sur le sens expressément représenté dans la phrase en soi, et donc à opérer dans les limites d'un problème posé explicitement » (Pour la traduction, Hildyard & Olson, cités in Street, 1984 : 20)¹⁵. B. Street précise que l'idéologie politique sous-jacente à cette définition vise à légitimer l'école dans une société qui vient de découvrir, grâce à la publication de *Race et Histoire* de C. Lévi-Strauss, que les « esprits modernes » et les « esprits sauvages » ont les mêmes capacités intellectuelles (1987 : 19).

Cette contestation marque le début de l'ouverture des *Literacies studies* à d'autres disciplines et à d'autres terrains que celui de l'école (Rowell & Pahl, 2015), ainsi qu'il est possible de le voir dans les deux figures ci-après :

¹⁵ « to operate within the boundaries of sentence meaning, on the meaning expressly represented in the sentence per se, and thereby to operate within the boundaries of an explicitly presented problem » (Hildyard & Olson, cité in Street, 1984 : 20).



Carte mentale 1. Évolution des Literacy studies entre 1920 et 1980. © Amélie Cellier, 2023



Carte mentale 2. Évolution des *New Literacy Studies* depuis leur apparition dans les années 1980. © Amélie Cellier, 2023.

Le New London group reproche aux *Literacies studies* l'inadaptabilité des pédagogies qu'elles proposent au regard des innovations contemporaines. « Une pédagogie des multiliteracies, par contraste », précise le New London group, « se focalise sur des modes de représentations plus larges que la langue seule. Ils diffèrent en fonction de la culture et du contexte, et ont des effets culturels et sociaux spécifiques » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cazden & al., 1996 : 64)¹⁶. En effet, dans les années 1990, l'avènement des nouvelles technologies bouleverse une seconde fois le champ des *Literacy studies*. Les literacies numériques interrogent les limites des literacies de l'oral et de l'écrit en milieu scolaire (Mills, 2010). Les recherches de B. Cope et M. Kalantzis s'inscrivent dans cette lignée : le multimédia est intrinsèque à la pédagogie des multiliteracies. Ils publient alors *E-learning Ecologies* (2017) et hébergent leur site internet sur la plateforme numérique CGScholar dans le but de faire émerger une communauté de praticiens.

Cependant, constate J. P. Gee (2015), si cette ouverture à l'environnement numérique a fait émerger les *New Literacy studies*, elle a également eu pour effet de dévier l'attention des chercheurs des literacies elles-mêmes. Là encore, le New London group prend position et met de la distance entre les *New Literacy studies* et la pédagogie des multiliteracies. Pour ses membres, cette dernière doit répondre à deux questions sociétales fondamentales : « comment s'assurer que les différences de cultures, de langues et de genres sexuels ne sont pas des barrières à la réussite scolaire ? Et quelles sont les conséquences de ces différences sur une pédagogie de la literacie ? » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cazden & al., 1996 : 61)¹⁷ ; car, en effet, les changements sociétaux du 20^e siècle ne sont pas seulement technologiques, ils sont également linguistiques et culturels. « Notre intérêt premier », précisent-ils, « était la question des chances de réussite dans la vie en ce qu'elle se rapporte à l'ordre moral et culturel plus large de la pédagogie de la literacie » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, *ibid.* : 62)¹⁸.

1.1.2 Créer un néologisme qui reflète la complexité de la communication contemporaine

La base des *multiliteracies* est une référence manifeste aux *Literacies studies* et *New Literacy studies*. Mais, qu'en est-il du préfixe multi- ? Dans *A Pedagogy of Multiliteracies* (2015), B.

¹⁶ « *A pedagogy of multiliteracies, by contrast, focuses on modes of representation much broader than language alone. These differ according to culture and context, and have specific cognitive, cultural and social effects* » (Cazden & al., 1996 : 64).

¹⁷ « *How do we ensure that differences of culture, language and gender are not barriers to educational success ? And what are the implications of these differences for literacy pedagogy ?* » (Cazden & al., 1996 : 61).

¹⁸ « *Our main concern was the question of life chances as it relates to the broader moral and cultural order of literacy pedagogy* » (Cazden & al., 1996 : 62).

Cope et M. Kalantzis soulignent sa triple signification. Il renvoie, d'une part, au multilinguisme et au multiculturalisme et, d'autre part, à la multimodalité théorisée par G. Kress :

L'autre 'multi-' répond à la question du 'quoi des multiliteracies qui émerge en partie des caractéristiques des nouveaux médias d'information et de communication. Le sens est construit de manières qui sont de plus en plus multimodales – dans lesquelles les modes écrits et linguistiques de signification sont en contact avec des types de sens oraux, visuels, audios, gestuels, tactiles et spatiaux. [...] Cela rend la pédagogie des literacies encore plus pertinente et engageante pour ses connexions manifestes avec le milieu communicationnel d'aujourd'hui. Cela fournit également des fondations solides pour la synesthésie, ou l'apprentissage qui émerge de l'alternance de modes, en allant d'avant en arrière à travers les représentations présentes dans les textes, les images, les sons, les gestes, les objets et les espaces (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cope & Kalantzis, 2015 : 3)¹⁹.

Le multi- de la multimodalité interroge les rapports entre les langues et les cultures. Il les renvoie à leur fonction première : créer et communiquer du sens à travers une variété de modes. Comment les langues et les cultures créent-elles du sens ? Comment se différencient-elles dans la création et la communication du sens ? En quoi sont-elles identiques ? Existe-t-il un continuum entre les modes de représentation et de communication du sens qui remette en question les frontières entre les langues et les cultures ? En quoi cette interrogation peut-elle influencer l'enseignement et l'apprentissage des langues et des cultures et, plus particulièrement, du FLE ?

Pour ces raisons, tant la multimodalité que la pédagogie des multiliteracies font émerger un axe de recherche inédit au sein des *New Literacy studies*. Elles démontrent, en effet, que le processus de signification est le résultat de combinaison de plusieurs modes et qu'il est nécessaire d'en tenir compte dans la création et l'interprétation du sens. Elles rappellent également que le sens véhiculé dans une communication est directement connecté aux sensations corporelles. Cet aspect soulève encore de nouvelles questions : les langues et les cultures sollicitent-elles les mêmes fonctions corporelles et mentales dans la création du sens ? En quoi et dans quelle mesure ces mécanismes peuvent-ils contribuer au développement des literacies ? Sont-ils communs ? Peuvent-ils être associés à des fonctions cognitives ? Lesquels ? En effet, pour B. Cope et M. Kalantzis, « ces trois choses vont ensemble, qui pour nous ne peuvent être séparées : la communication multimodale, la diversité et la pédagogie » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cope, Kalantzis & Smith, 2018 : 7)²⁰.

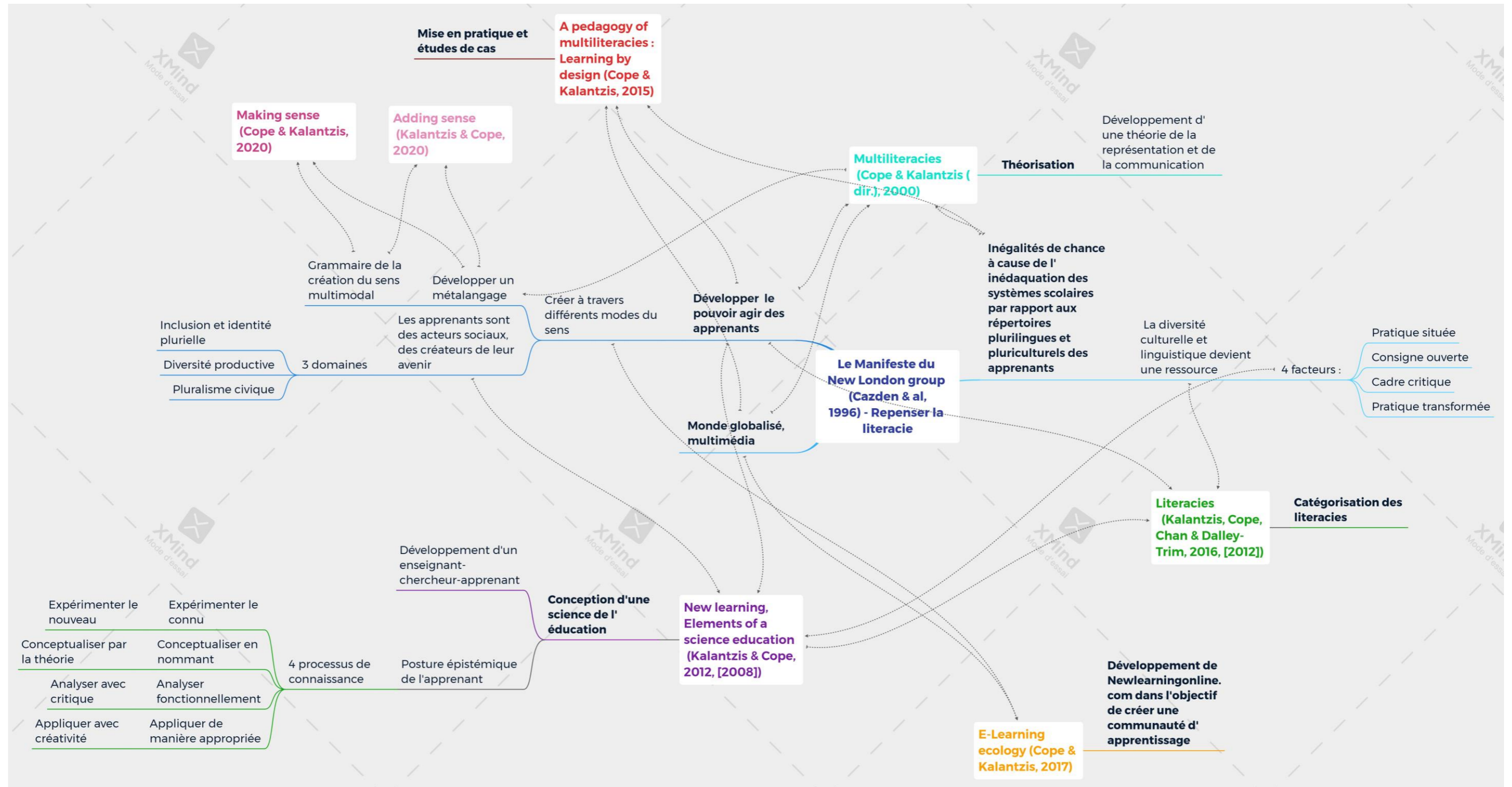
¹⁹ « *The other "multi-" response to the question of the "what" of Multiliteracies arises in part from the characteristics of the new information and communications media. Meaning is made in ways that are increasingly multimodal – in which written-linguistics modes of meaning interface with oral, visual, audio, gestural, tactile, and spatial patterns of meaning. [...] This makes literacy pedagogy all the more relevant and engaging for its manifest connections with today's communications milieu. It also provides a powerful foundation for synaesthesia, or learning that emerges from mode switching, moving backwards and forwards between representation in text, image, sound, gesture, object, and space* » (Cope & Kalantzis, 2015 : 3).

²⁰ « *these three things came together for us that couldn't be separated : multimodal communication, diversity and pedagogy* » (Cope, Kalantzis & Smith, 2018 : 7).

Non seulement, le New London group tend à réconcilier les *New Literacy studies* avec son objet d'étude, les literacies, en proposant un néologisme qui interroge les rapports entre literacies, langue, culture et multimodalité, mais, en outre, elle tend à ouvrir son champ en actualisant le questionnement sur les dynamiques entre le micro des literacies et le macro du multilinguisme, du multiculturalisme et de la multimodalité.

1.1.3 L'appropriation par les *New Literacy studies* de la pédagogie des multiliteracies

Comment les *New Literacy studies* s'approprient-elles la pédagogie des multiliteracies ? Le point nodal du développement théorique et pédagogique des multiliteracies demeure à ce jour B. Cope et M. Kalantzis. À travers de nombreuses collaborations, les deux chercheurs ont transposé la pédagogie des multiliteracies à différentes disciplines (technologies, langues, mathématiques, biologie, histoire et géographie, arts, éducations civiques, économies, etc.), à des niveaux scolaires différents (primaire, collège, lycée), dans des langues et des pays différents (Australie, Malaisie, Grèce, Italie, Afrique du Sud, États-Unis et Brésil). La carte mentale ci-après représente les différents axes de leur recherche entre 1996 et 2020 :



Carte mentale 3. Développement de la pédagogie des multiliteracies à travers les publications de B. Cope et M. Kalantzis entre 1996 et 2020. © Amélie Cellier, 2023.

Le projet du New London group inclut trois axes principaux de recherche-développement : la création d'outils permettant l'exploitation de la diversité comme une ressource d'apprentissage et d'enseignement ; le développement de la pédagogie des multiliteracies par l'intermédiaire de l'e-learning et la création d'une grammaire du sens multimodal. En plus des cours qu'ils dispensent à l'université de l'Illinois, B. Cope et M. Kalantzis ont élaboré des Moocs certifiant à destination des masterants et doctorants anglophones. Disponibles gratuitement sur la plateforme coursera.org, ils deviennent payants si l'étudiant souhaite une certification (Cope & Kalantzis, « New Learning: Principales and Patterns of Pedagogy »)²¹.

Au-delà des projets pilotés par B. Cope et M. Kalantzis, les recherches menées sur la pédagogie des multiliteracies portent essentiellement sur des enjeux locaux : en quoi influence-t-elle les pratiques d'enseignement et d'apprentissage (Anstey & Bull, 2006) ? Peut-on la transposer à un contexte non scolaire comme celui des musées (Mathewson-Mitchell, 2007) ? Peut-elle être intégrée à un curriculum particulier (Kumagai, Lopez-Sanchez & Wu, 2015) ? Ces études portent essentiellement sur le développement des literacies de l'écrit et de l'oral dans un contexte multilingue, multiculturel et/ou multimodal. Cet intérêt restreint peut s'expliquer par le fait que la pédagogie des multiliteracies bénéficie de l'expertise en socio-sémiotique, analyse du discours, sciences de l'éducation et *New Literacy studies* du New London group et que les multiliteracies contribuent effectivement à l'apprentissage des langues et des cultures.

Il est, par ailleurs, important de souligner que ces différentes recherches s'accompagnent d'une reconnaissance institutionnelle de la pédagogie des multiliteracies. Ainsi, le Center for Advanced Research on Language Acquisition de l'université du Minnesota aux États-Unis consacre l'un de ses projets majeurs aux multiliteracies, l'objectif étant de comprendre les effets de ses outils sur l'apprentissage des langues (Center for Advanced Research on Language Acquisition, « Literacies in Language Education »)²². L'Université de Brock au Canada a, quant à elle, créé un centre de recherche dédié aux multiliteracies. Les six laboratoires qui le composent s'interrogent sur le développement des multiliteracies dans des environnements numériques spécifiques, tels que les jeux vidéo, les tableaux blancs interactifs, les tablettes

²¹Cope & Kalantzis, « New Learning: Principles and Patterns of Pedagogy » : <https://www.coursera.org/learn/newlearning>

²²Center for Advanced Research on Language Acquisition, « Literacies in Language Education » : <https://carla.umn.edu/literacies/index.html>

numériques, la vidéoconférence et les livres numériques (Center for Research on Multiliteracies, « Center for Research on Multiliteracies »)²³.

L'offre de formation à destination des formateurs s'est également accrue depuis le début des années 2000. Par exemple, les universités de Newcastle, Flinders et Sydney en Australie enseignent la pédagogie des multiliteracies dans le cadre de cours en sciences de l'éducation en licence et master (The University of Newcastle, « Multiliteracies » ; Flinders University, « Teaching (Early Childhood) » ; the University of Sydney, « Arts, English and Literacy Education »)²⁴.

En l'espace de vingt ans, les *New Literacy studies* se sont approprié la pédagogie des multiliteracies en en faisant un objet durable de recherche et d'enseignement. Cet intérêt et sa reconnaissance dans le milieu universitaire anglophone lui confèrent une légitimité scientifique. Qu'en est-il dans le milieu universitaire francophone ?

1.2 L'appropriation de la pédagogie des multiliteracies en DFLE

Dans *Les littératies : une Notion en Questions en didactique des langues* (Molinié & Moore (dir.), 2012), M. Marquilló-Larruy remarque que le découpage institutionnel des *New Literacy studies* et de la [DLC](#) influence le développement des littératies de part et d'autre de l'Atlantique et de la Manche. Les contextes diffèrent, ainsi que les enjeux et intérêts scientifiques. Est-ce pour cette raison que l'orthographe du terme de *littératie* n'est pas fixe en France ?

1.2.1 La traduction de multiliteracies, une orthographe polymorphe ?

La traduction de *literacy* est d'autant plus problématique que son sens a évolué depuis son apparition dans la seconde moitié du 20^e siècle (Dagenais, 2012). M. Molinié et D. Moore la qualifient de « notion élastique [qui] pour l'essentiel empruntée aux travaux anglo-saxons subit des passages transcontinentaux et d'une langue à l'autre, véhiculant d'une rive à l'autre des emplois pluriels : nouvelles littératies, multilittératies, littératies plurilingues, plurilittératies, etc. » (2012 : 3). Bien que son orthographe en langue anglaise semble s'être fixée à travers le temps : *literacy* ou *literacies* au pluriel, sa terminaison ainsi que le nombre de ses -t- varient en langue française. Elle peut s'écrire : *littératie(s)*, *littéracie(s)* ou *littératie(s)*.

²³Center for Research on Multiliteracies, « Center for Research on Multiliteracies » : <https://brocku.ca/education/tag/centre-for-research-in-multiliteracies/>

²⁴The University of Newcastle, « Multiliteracies » : <https://www.newcastle.edu.au/course/EDUC2151> ; Flinders University, « Teaching (Early Childhood) » : <https://www.flinders.edu.au/study/courses/bachelor-arts-master-teaching-early-childhood> ; the University of Sydney, « Arts, English and Literacy Education » : <https://www.sydney.edu.au/research/opportunities/654.html>

Concernant cette thèse, deux orthographes seront utilisées : la première, *littératie(s)*, se réfère à la tradition francophone ; la seconde, *literacie(s)*, renvoie à la tradition anglophone. Étant donné que je me réfère majoritairement à la pédagogie des multiliteracies du New London group, il me semble plus pertinent de préserver la graphie anglaise en maintenant la singularité du - t - central et la présence du -c final. Toutefois, la francisation de *literacie* avec une terminaison en -e me paraît importante afin de rappeler au lecteur que l'interprétation que je fais de cette notion est marquée par l'interculturalité, puisque je suis moi-même un passeur, naviguant tantôt dans le monde anglophone, tantôt dans le monde francophone.

1.2.2 Un lien entre la littératie et les multiliteracies : la lutte contre l'illettrisme et les inégalités de chance

Dans son article « Littératie et didactique de la culture écrite », J.-L. Chiss (2008) témoigne des divergences théoriques qui ont animé le débat sur les *littératies* dans les années 1980-1990.

À l'époque, il voit

dans la notion de "littératie" un élément central de la recomposition disciplinaire des études sur l'écrit, dans un trajet qui essayait de montrer une certaine compatibilité des débats sur le statut de l'écriture dans la linguistique avec les références anthropologiques (*ibid.* : 165).

La littératie se présente comme une notion-outil qui permet d'appréhender sous des angles différents les cultures de l'écrit afin de lutter contre l'illettrisme. L'intention des chercheurs s'est alors portée sur la « structuration à l'écrit, par l'écrit, des contenus disciplinaires ; [la] spécificité des systèmes d'écriture ; [les] fonctionnements différenciés des cultures écrites ; [le] continuum décrit par la littératie, et en particulier [les] lien entre littératie et littérature » (*ibid.* : 169) ; des axes de recherche que l'on retrouve dans les *Literacies studies*, ainsi que dans la pédagogie des multiliteracies, mais dans une moindre mesure en raison de sa portée pluridisciplinaire.

Au lieu d'opposer cependant les littératies à l'illettrisme, le New London group oppose les multiliteracies aux inégalités de chance en milieu scolaire et, plus généralement, dans la société en raison de l'existence de cultures éducatives normées. Le problème de l'illettrisme est par conséquent englobé par celui de l'inégalité des chances qui, d'après M. Kalantzis et B. Cope (2012), inclut plus de paramètres contextuels. Ils en comptent treize : la classe sociale, la localisation géographique, le milieu familial, l'âge, la race, le genre, la sexualité, les capacités physiques et mentales, la ou les culture(s), la ou les langue(s), l'appartenance à des communautés socioculturelles et la personnalité.

Après l'« éclatement » et la « dilution » de la *littératie* en *littératies* dans les années 2000 (Chiss, 2012 : 1), apparaît en France la notion de *littératies multimodales*. En dépit d'analogies

orthographiques et sémantiques, le syntagme de *littératies multimodales* n'est pas une traduction en langue française des *multiliteracies*. En effet, la définition des littératies multimodales n'inclut ni le sème du multilinguisme ni celui de la multiculturalité. Or, « la multimodalité est un autre aspect important qui ne peut être séparé de la réflexion sur le plurilinguisme (Kalantzis & Cope, 2005) » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019 : 118). L'argument donné par J.-P. Narcy-Combes et M.-F. Narcy-Combes dans *Cognition et personnalité dans l'apprentissage dans les langues* est que l'utilisation du numérique en classe et hors les murs a fait émerger le concept de « culture multimodale, qui repose sur les affordances offertes par les gestes, les sons, les visuels et autres symboles sémiotiques, y compris, mais sans s'y limiter, le langage » (*ibid.* : 118). Or, cette culture multimodale mondiale accroît les contacts entre les langues et cultures. En ce sens, la notion de *littératies multimodales* ramène au second plan le multilinguisme et le multiculturalisme, alors que les multiliteracies en font un enjeu majeur au même titre que la multimodalité. De ce fait, les littératies multimodales n'interrogent pas les rapports entretenus entre les langues et les cultures, ni les inégalités de chance dues aux inadéquations entre les services publics, le multilinguisme et le multiculturalisme.

1.2.3 L'inégal intérêt des pays francophones pour la pédagogie des multiliteracies

Dans quelle mesure les pays francophones s'intéressent-ils à la pédagogie des multiliteracies ? En raison de la proximité frontalière entre les États-Unis et le Canada, ainsi que la situation diglossique de ce dernier, il est possible de distinguer deux pôles géographiques majeurs : le Canada et les pays francophones européens.

À l'instar des universités anglophones, les universités canadiennes considèrent la pédagogie des multiliteracies comme un apport pour l'enseignement et l'apprentissage des langues et des cultures. L'Université d'Ottawa s'intéresse, par exemple, aux multiples facettes des multiliteracies à travers une démarche pluridisciplinaire : financière, numérique, médicale, éducative, etc. Il est à noter qu'en avril 2020, H. Sabra a soutenu une thèse en philosophie de l'éducation intitulée *Cracking the Conventional: Journeying Through a Bricolage of Multiliteracies In an International Languages School In Canada*²⁵ sous la direction de C. Morawski. Elle traite des literacies appliquées à l'éducation en milieu pluriculturel et aux arts. En outre, en 2021, les Cahiers de l'ILOB, édités par l'Institut des langues officielles et du bilinguisme de l'université d'Ottawa, ont publié un numéro critique sur la pédagogie des

²⁵ *Briser le conventionnel : voyager à travers un bricolage de multiliteracies dans une école internationale de langues au Canada*. Pour la traduction. © Amélie Cellier, 2023.

multiliteracies : *Multilittératies et pédagogies plurilingues au 21e siècle : réponses critiques à l'ouvrage du New London Group intitulé A Pedagogy of Multiliteracies*. L'objectif de ce numéro spécial est de faire un état de l'art des avancées de la recherche sur la pédagogie des multiliteracies. J'y ai par ailleurs contribué (Cellier, 2021).

En Europe, au même titre que *plurilittératies*, le terme de *multiliteracies* renvoie davantage aux littératies plurilingues qu'à la pédagogie des multiliteracies. En France, la notion de *littératies multimodales* est privilégiée à celle de *multiliteracies*, en raison de son héritage disciplinaire. Les études sur la pédagogie des multiliteracies sont donc marginales (Budach, 2018 ; Mathis & Cros, 2018). On se réfère à elle, plus qu'on ne se l'approprie. L'emprunt le plus fréquent est celui de la notion de *multiliteracies* qui vient enrichir des recherches déjà établies sur l'énaction (Muller & Borgé, 2020), sur la biographie langagière (Molinié, 2006a, 2006b) ou sur le développement d'une pédagogie à partir de la théorie des rhizomes de G. Deleuze et F. Guattari (Prax-Dubois, 2019).

Par contraste, le Centre pour la Recherche et l'Innovation (CERI) de l'OCDE (Paniagua & Istance, 2018) considère que les *multiliteracies* — le substantif pédagogie a été supprimé — est une des pédagogies actuelles les plus innovantes à l'échelle mondiale. Les autres sont l'apprentissage incarné (*embodied learning*), l'apprentissage par l'expérience, la pensée computationnelle, l'apprentissage hybride et la ludification.

Au vu de la manière dont les *New Literacy studies* et la [DFLE](#) s'approprient la pédagogie des multiliteracies, le terme de *multiliteracies* tend à s'émanciper de son cadre pédagogique. Mais, à quoi se réfère-t-il exactement ?

2 *Le déjà-là multilingue et multiculturel des multiliteracies*

Les notions de *multilinguisme* et de *multiculturalisme* revêtent au travers du discours du New London group un caractère politique et éthique. Le choix même de l'expression « Manifeste programmatique »²⁶ (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cazden & al., 1996 : 63) pour citer l'article *A Pedagogy of Multiliteracies, Designing Social Futures* révèle un positionnement et un engagement idéologiques assumés contre la normativité imposée par les politiques scolaires contemporaines, mais également les effets néfastes de la consommation de masse. « Face à ces problèmes, les enseignants en literacie et les étudiants doivent se voir comme des participants actifs du changement social, comme des apprenants et des étudiants qui peuvent

²⁶ « *programmatic manifesto* » (Cazden & al., 1996 : 63).

être des *designers* actifs – créateurs – de futurs sociaux »²⁷ (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cazden & al., 1996 : 64). Aussi, dans l'objectif d'offrir à tous les apprenants quels que soient leur(s) culture(s) et leur(s) langue(s) la même égalité de chance dans leur vie, le New London group propose de redonner aux nouvelles générations à travers la pédagogie des multiliteracies le pouvoir de construire leur propre avenir dans les domaines du privé, du travail et de la citoyenneté à travers une approche pluraliste, fondée sur une théorie de la représentation et de la communication (cf. *infra* : 69).

2.1 Les effets de la mondialisation du sens : le multilinguisme et le multiculturalisme

Pour comprendre les enjeux de la notion de *multiliteracies*, il est nécessaire de s'intéresser à son contexte d'émergence à une échelle macro, soit la mondialisation du sens et la multiplication des contacts entre les langues et les cultures.

2.1.1 Traduire en français *multilinguism* et *multiculturalism*

Comment définir les notions anglaises de *multilinguism* et *multiculturalism* utilisées par le New London group ? Ses membres se sont inspirés pour le *multiculturalisme* de la définition de M. C. Bateson :

Le terme *multiculturalisme* est utilisé pour référer à au moins deux stratégies différentes, mais complémentaires : l'une qui soutient les individus dans leur identité ethnique et raciale [multiculturalisme identitaire] et l'une qui valorise les capacités de chacun à s'adapter en étant exposés à une variété d'autres traditions [multiculturalisme adaptatif]. [Le premier] fait sens comme point de départ. Le culturalisme adaptatif a plus à dire à propos de l'apprentissage tout au long de la vie, dans un processus continu de différentes rencontres. L'éducation traditionnelle libérale était sur une base identitaire pour les privilégiés et une menace identitaire pour les autres (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Bateson, 1994 : 167-171, cité par Cazden, 2000 : 258)²⁸.

Ces deux acceptions sont alternativement adoptées par le New London group et peuvent être induites en fonction du contexte. On peut ajouter une dimension économique et politique à cette définition, car J. Lo Bianco associe le multiculturalisme à un phénomène de *globalisation* qui tend au métissage culturel et à l'hybridation des langues. En tant qu'emblèmes de groupes sociaux, langues et cultures seraient, selon lui, des forces contraires à l'uniformisation nationale (Lo Bianco, 2000 : 94). Le *multilinguisme*, quant à lui, n'est pas explicitement défini par le New

²⁷ « *In addressing these issues, literacy educators and students must see themselves as active participants in social change, as learners and students who can be active designers – makers – of social futures* » (Cazden & al., 1996 : 64).

²⁸ « *The term multiculturalism is used to refer to at least two different but complementary strategies: one that supports individuals in their own ethnic or racial identities [identity multiculturalism] and one that enhances everyone's capacity to adapt by offering exposure to a variety of others traditions [adaptive multiculturalism]. [The first] makes good sense as a place to start. Adaptive culturalism has more to say about learning through a life time, in a continuing process of encountering difference. Traditional liberal education was identity-based for the privileged and identity-threatening for others* » (Bateson, 1994 : 167, cité in Cope & Kalantzis, 2000 : 258).

London group. Cependant, nous pouvons comprendre qu'en raison de la globalisation, « la langue est dans un état dynamique de divergence » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & Cope, 2012 : 178)²⁹ causés par des politiques linguistiques d'États :

Ces tensions intra-langagières accompagnent des tensions entre les langues qui résultent de l'effondrement pratique de l'objectif de la politique linguistique de l'État-nation qui cherche à conserver les langues standards comme emblèmes de distinction et d'identité culturelle nationale. La simple échelle des mouvements humains a fait du multiculturalisme un phénomène global avec des transferts sans précédent de différentes et nombreuses populations sur toutes les parties du globe (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Lo Bianco, 2000 : 93)³⁰.

Mais qu'entend le New London group par *globalisation* ? Comment le traduire en français ? Deux possibilités s'offrent à nous, car le terme anglais de *globalisation* peut se traduire aussi bien par *globalisation* que par *mondialisation*. Considéré comme l'un des pionniers de la sociologie au Québec, G. Rocher discerne trois termes pouvant le décrire. Le terme d'*internationalisation*, que j'exclus *de facto* car trop restrictif, nous aidera cependant à comprendre celui de *mondialisation* et de *globalisation* :

L'internationalisation, d'où sont tirées les expressions « études internationales », « réseaux internationaux », réfère aux échanges économiques, politiques, culturels, etc., entre les nations et aux relations qui en résultent. Si l'on parle de mondialisation, on évoque une autre réalité, plus contemporaine : l'extension de ces relations et échanges internationaux et transnationaux à l'échelle du monde, en raison de la vélocité des flux migratoires et de la communication. Quant à la globalisation, elle ferait référence à l'émergence d'un « système-monde » (le *world-system* de Wallerstein) au-delà des relations internationales, au-delà de la mondialisation, un fait social total au sens propre du terme, un référent en soi. Comme le souligne A. Crochet, « le terme mondial signifie seulement que le phénomène étudié concerne le monde entier », alors que le terme « global » fait référence à un « ensemble possédant alors des propriétés que ces composantes n'ont pas » (Rocher, 2001 : 19).

L'acceptation de *globalisation* du New London group se situe à équidistance entre les deux définitions proposées par G. Rocher, car elle fait valoir les dynamiques entre plusieurs domaines, qui se créent entre une mondialisation de fait – comme le problème des tensions entre le déjà-là multilingue et multiculturel des terrains et les effets de standardisation des politiques d'État – et une vision prospective de la globalisation.

Trois principales forces génèrent cette émergence inexorable et évidente d'un système mondial unifié. La première est le quasi-phénomène universel de dérégularisation des marchés ; la seconde est l'intégration avancée des marchés financiers internationaux ; et la troisième est la force cruciale de facilitation des communications instantanées (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Lo Bianco, 2000 : 93)³¹.

²⁹ « *language is in a dynamic state of divergence* » (Kalantzis & Cope, 2012).

³⁰ « *These intra-language tensions accompany inter-language tensions which result from the practical collapse of the goal of nation state language policy which sought to enshrine single national standard languages as emblems of distinctiveness and national cultural identity. The sheer scale of human movement has made multiculturalism a global phenomenon with unprecedentedly large and differentiated populations transfers in all parts of the globe* » (Lo Bianco, 2000 : 93).

³¹ « *Three principal forces generate this seemingly inexorable emergence of a unified world system. The first is the almost universal phenomenon of market deregularisation ; the second is the advanced integration of international financial markets ; and the third is the critical facilitating force of instantaneous communications* » (Lo Bianco, Cope & Kalantzis (dir.), 2000 : 93).

Ces trois forces évoquent plusieurs événements historiques contemporains à l'émergence de la pédagogie des multiliteracies : l'achèvement de la Guerre froide (1989, chute du mur de Berlin) ; l'ouverture des marchés de libre-échange qui vont à l'encontre du nationalisme (la signature par les 12 membres de l'Union européenne du Traité de Maastricht en 1992 pour une zone économique et monétaire commune et la création de l'espace Schengen en 1985 ; le North American Free Trade Agreement³² en 1994, un accord commercial auquel coopère le Canada, les États-Unis et le Mexique) ; ainsi que la démocratisation des outils informatiques (vente au grand public des téléphones portables et ordinateurs dans les années 1980-1990) et de l'internet (dans les années 1980).

2.1.2 La pédagogie des multiliteracies comme réponse aux défis du multilinguisme et du multiculturalisme

D'après M. Kalantzis et B. Cope, le multilinguisme et le multiculturalisme ont été engendrés par trois processus de mondialisations du sens qui procèdent en trois phases expansives. Ils ont développé cette thèse dans « On globalisation and Diversity. Computer and Composition » (Kalantzis & Cope, 2006) et *Productive Diversity : Organisational Life in the Age of Civic Pluralism and Total Globalisation* (1995). D'après eux, (1) la première mondialisation résulte de la circulation des premières langues endémiques. Elles ont pour particularité d'être synesthésiques, c'est-à-dire qu'elles font appel à plusieurs modes sensoriels de communication ; (2) la deuxième est marquée par l'apparition de l'écrit. M. Kalantzis et B. Cope partent du principe que son invention a créé des inégalités sociales. En effet,

J. Goody nous rappellera que l'écrit depuis le début était utilisé comme un instrument de contrôle élitiste, un médium pour fixer l'inventaire des propriétés, un instrument de bureaucratie, et pour détourner les surplus, et comme la source d'un obscurcissement religieux qui a rationalisé un ordre social inégal (Goody, 1977) (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cope & Kalantzis, 1995 : 404)³³ ;

(3) la troisième mondialisation a été amorcée au 20^e siècle avec les médias de masse. D'après eux, ce phénomène a engendré une homogénéisation et une standardisation des langues et des cultures.

Bien que le découpage de ces trois mondialisations soit discutable, car il garde sous silence d'autres événements comparables comme l'invention de l'imprimerie et la diffusion des livres durant la colonisation (Gruzinski, 2004), il permet à B. Cope et à M. Kalantzis de mettre en valeur les tensions internes au multilinguisme et au multiculturalisme, puisqu'ils tendent à faire

³² Accord de libre-échange nord-américain (ALENA).

³³ « J. Goody would remind us that writing from the start was used as an instrument of elite control, a medium for maintaining inventories of ownership, and instrument of bureaucracy and for siphoning off surpluses, and as a font of religious obfuscation that rationalised an unequal social order (Goody, 1977) » (Kalantzis & Cope, 1995 : 404).

disparaître les langues et les cultures minoritaires, ainsi que le rôle actif des cultures scolaires dans l'homogénéisation et la standardisation des langues et des cultures. Pour contrebalancer les effets négatifs de la culture de masse, ils proposent à travers la pédagogie des multiliteracies de (1) créer un continuum entre, d'une part, le monde vécu des apprenants et, d'autre part, les langues et les cultures d'enseignement ; (2) d'ouvrir les cultures éducatives centrées sur l'écrit aux multiliteracies ; et (3) de faire émerger les subcultures et cultures métissées des apprenants, notamment par le biais de l'e-learning, afin de les valoriser comme ressources d'apprentissage (Cope & Kalantzis (dir.), 2000).

2.1.3 Le monde vécu, un espace d'expériences multilingues et multiculturelles ?

Lorsqu'en 1994, les dix membres du New London group se réunissent, les frontières deviennent de plus en plus plastiques. On assiste à un processus de déterritorialisation et de reterritorialisation des espaces mondiaux, ce qui a des conséquences sur les mobilités, les enseignements et les apprentissages des langues et des cultures, ainsi que sur les contacts entre ces langues et ces cultures (Galligani, Spaëth & Yaiche, 2004).

La notion de *monde vécu* a été conceptualisée par E. Husserl dans *La crise des Sciences européennes et la phénoménologie transcendantale* (1989) pour évoquer l'ensemble des représentations qui régissent l'attitude d'un individu au quotidien et délimitent les expériences potentielles de ce même individu. Cette notion permet à E. Husserl de théoriser à partir de sa propre expérience. Le principe étant que toutes les personnes ayant un parcours ou un profil similaire sont sujettes aux mêmes phénomènes. J. Habermas critique le concept et l'ouvre à l'intersubjectivité. Les expériences vécues ne sont pas seulement ressenties et analysées en solitaire, elles sont discutées et critiquées (Habermas, 1987).

Transposé à la pédagogie des multiliteracies, le concept de *monde vécu* désigne les différentes expériences qu'un individu a vécues à travers différents environnements sociaux et qui ont construit son identité. « Ce qu'ils savent, qui ils ont l'impression d'être, et la manière dont ils s'orientent vers l'éducation varient parce que leurs expériences de vie varient ; parce que la vie telle qu'ils l'expérimentent subjectivement a varié sensiblement » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & Cope, 2000 : 121)³⁴, ce qui implique, d'après M. Kalantzis et B. Cope, « le jeu des mobilités sociales » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, *ibid.* : 121)³⁵. Même si le terme de *mobilité* apparaît peu dans le corpus, celui de *monde vécu* est

³⁴ « What they know, who they feel themselves to be, and how they orient themselves to education varies because their lifeworld vary ; because life as they subjectively experienced it varied so markedly » (Cope & Kalantzis, 2000 : 121).

³⁵ « the game of social mobility » (Kalantzis & Cope, 2000 : 121).

omniprésent. B. Cope et M. Kalantzis estiment que le multiculturalisme et le multilinguisme lui sont immanents, car ils influencent directement l'expérience des langues et des cultures des apprenants. Aussi, en tenant compte de leur monde vécu, la pédagogie des multiliteracies tendrait-elle à faire naître un profil d'apprenants en particulier,

capables de naviguer à travers le changement et la diversité, à apprendre comme ils vont et à communiquer efficacement dans un vaste éventail de situations. Ce seront des penseurs flexibles, capables de voir les choses de multiples perspectives. Ils auront un éventail expansif de manières de créer du sens – un large répertoire communicationnel, de manière qu'ils puissent créer et participer au sens dans une vaste variété de situations sociales et culturelles. Ils seront capables, en d'autres termes, de négocier des « literacies » au pluriel (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & al., 2016 : 7)³⁶.

Au lieu d'accepter passivement le multilinguisme et le multiculturalisme, les apprenants en deviendraient les agents. Cela signifie également que les mondes vécus des apprenants ne sont pas uniquement des ressources d'apprentissage multilingues et multiculturelles, mais également des opportunités d'agir sur leurs environnements. L'un des moyens donnés pour enseigner aux apprenants à naviguer à travers le changement et la diversité est la théorie de la représentation et de la communication développée par G. Kress (2010).

2.2 Une théorie de la représentation et de la communication pour penser autrement le multilinguisme et le multiculturalisme

Comment prendre en charge la complexité du multilinguisme et du multiculturalisme en classe de langues ? Cette question a été posée dès 1994 par le New London group (Cazden & al., 1996). La réponse a été fournie par G. Kress, qui suite à la publication en 1978 de l'ouvrage *Language as Social Semiotic* par M. Halliday, a co-construit avec R. Hodge (Hodge & Kress, 1988 ; Kress & Hodge, 1979) et T. van Leeuwen (Kress & van Leeuwen, 1996), une sémiotique sociale qui ne peut assumer « que les textes produisent exactement le sens et les effets que les auteurs espèrent leur donner : ce sont précisément les luttes et leurs résultats incertains qui doivent être étudiés au niveau de l'action sociale, et leurs effets sur la production du sens » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Hodge & Kress, 1988 : 12)³⁷. À partir de 1994, un véritable dialogue s'établit entre le New London group et G. Kress qui va stimuler la création d'une théorie didactique de la représentation et de la communication basée sur une approche sociale de la sémiotique. Ce dialogue sera également la genèse du concept de *multimodalité*

³⁶ « able to navigate change and diversity, learn as they go and communicate effectively in a wide range of settings. They will be flexible thinkers, capable of seeing things from multiple perspectives. They will have an expanded range of ways of making meaning – a broad communicative repertoire, so they can make and participate in meanings in a wide variety of social and cultural settings. They will be capable, in other words, of negotiating "literacies" in the plural » (Kalantzis & al., 2016 : 7).

³⁷ « that texts produce exactly the meanings and effects that their authors hope for : it is precisely the struggles and their uncertain outcomes that must be studied at the level of social action, and their effects in the production of meaning » (Hodge & Kress, 1988 : 12).

(Kress, 2010 : xiv), qui balaie la traditionnelle opposition dans les *Literacies studies* entre le verbal et le non verbal (Bezemer & Jewitt, 2009).

2.2.1 Les mondes vécus, une ressource d'apprentissage

La théorie de la représentation et de la communication s'appuie sur une vision pluraliste de l'éducation que le New London group souhaite égalitaire, équitable, inclusive et agnostique (Cazden & al., 1996). Pour eux, il n'est pas question de concevoir les langues et les cultures comme des critères de différenciation entre les apprenants, mais comme des constituants identitaires, des « sources du soi » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Taylor, 1994, cité in Cope & Kalantzis (dir.), 2000 : 141)³⁸ et des « structures de sentiments » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Williams, 1973, cité in *ibid.* : 141)³⁹ :

Le paradoxe est que, au lieu d'une descente apparente dans la fragmentation sociale, nous finissons par être plus connectés que jamais. Nous sommes simultanément membres de multiples mondes vécus. Nos identités possèdent de multiples couches qui sont dans des relations complexes entre elles. Personne n'est le membre singulier d'une communauté. Et parce que, en une semaine, ou un jour ou même une heure, ils appartiennent à de multiples communautés, leurs identités se stratifient en plusieurs couches, leurs personnalités deviennent multiples (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & al, 2016 : 181)⁴⁰.

Chaque apprenant possède un répertoire linguistique et culturel unique issu de son monde vécu. De fait, les langues s'additionnent ; « elles sont également intégrées dans une pratique culturelle plus grande, car elles sont, de manière systémique, essentielles à l'ordre symbolique de la culture dont elles participent » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Lo Bianco, 2000 : 100)⁴¹. Chaque répertoire linguistique et culturel représente un ensemble de savoirs que les apprenants mettent en relation en fonction de leur monde vécu. Ces relations varient donc d'un apprenant à un autre. Aussi, chacun d'entre eux est-il perçu comme un expert des langues et des cultures dont il a fait ou fait l'expérience.

Étant donné que l'enseignement doit s'adapter aux besoins des apprenants, l'éducation doit être le reflet de leur diversité linguistique et culturelle. Pour le New London group,

L'éducation en tant que pluralisme signifie que vous n'avez pas besoin d'être identique pour avoir des opportunités similaires : pas des opportunités identiques, mais les mêmes types d'opportunités mesurés en termes d'accès à des ressources matérielles au travail, dans la participation à la vie politique et l'impression

³⁸ « *sources of the self* »³⁸ (Taylor, 1994, cité in Cope & Kalantzis (dir.), 2000 : 141).

³⁹ « *structures of feeling* »³⁹ (Williams, 1973, cité in Cope & Kalantzis (dir.), 2000 : 141).

⁴⁰ « *The paradox is that, despite the seeming descent into social fragmentation, we end up being more connected than ever. We are simultaneously members of multiple lifeworlds. Our identities have multiple layers in complex relation to each other. No person is a singular member of a community. [...] And because, over the course of a week, or a day or even an hour, they belong to many communities, their identity becomes multilayered, their personality multiple* » (Kalantzis & al., 2016 : 181).

⁴¹ « *they are also embedded in wider cultural practice because they are systemically integral to the symbolic order of the culture of which they form a part* » (Lo Bianco, 2000 : 100).

d'appartenir à une communauté localisée plus large (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & Cope, 2000 : 124)⁴².

Le rôle de la théorie de la représentation et de la communication est donc de créer un environnement éthique qui permette aux apprenants de témoigner de leur monde vécu et de leur identité plurielle. Apprendre ne doit pas signifier s'approprier une culture éducative standardisée. Au contraire, l'apprentissage doit débiter « avec une reconnaissance de l'expérience du *monde vécu* et utiliser cette expérience comme base extensive de ce que chacun sait et de ce que chacun est capable de faire » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & Cope, 2000 : 124)⁴³.

2.2.2 Représenter du sens pour soi, communiquer du sens pour les autres

Vue sous cette perspective, la théorie de la représentation et de la communication pose le problème sous-jacent de l'altérité. Alors que « la représentation est focalisée sur moi, façonnée par mes histoires sociales, par ma présente place sociale, par ma volonté de donner une forme matérielle à partir de ressources sociales disponibles à un élément dans l'environnement », « la *communication* se focalise sur l'(inter-)action sociale dans une relation sociale *de moi avec les autres*, en tant qu'elle est mon action avec ou pour quelqu'un d'autre dans un environnement social spécifique, avec des relations de pouvoir spécifiques » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kress, 2010 : 49)⁴⁴. Si l'acte des apprenants de représenter et de communiquer du sens repose sur leur monde vécu et répertoires plurilingues et pluriculturels, il leur est tout aussi nécessaire de tenir compte des mondes vécus et des répertoires plurilingues et pluriculturels des autres apprenants. Là est toute la complexité de la communication en contexte multilingue et multiculturel : que les langues et les cultures soient un moyen de transmettre des savoirs ou d'étayer un apprentissage, elles sont toujours la matérialisation d'intérêts personnels et sociaux.

Avec l'ère de l'internet, la communication s'est complexifiée par la mise en contact de personnes étrangères les unes aux autres et la création d'un espace de représentation du sens multimodal. Pour cette raison, les apprenants sont davantage confrontés à des situations de communication aux contextes inconnus. La communication « surgit lorsqu'un créateur de sens

⁴² « *education as pluralism means that you don't have to be the same to have similar opportunities : not identical opportunities, but the same kinds of opportunities measured in terms of access to material resources through employment, political participation and senses of belonging to a broader as well as a localised community* » (Kalantzis & Cope, 2000 : 124).

⁴³ « *with a recognition of lifeworld experience and using that experience as a basis for extending what one knows and what one can do* » (Kalantzis & Cope, 2000 : 124).

⁴⁴ « *representation is focused on me, shaped by my social histories, by my present social place, by my focus to give material form through socially available resources to some element in the environment* » ; « *communication is focused on social (inter-)action in a social relation of me with others, as my action with or for someone else in a specific social environment, with specific relations of power* » (Kress, 2010 : 49). Mis en italique par G. Kress.

rencontre des formes de sens créées par un autre. Les artefacts externalisés par un créateur de sens peuvent être rencontrés par d'autres, par accident ou par création, par un seul ou par beaucoup d'autres » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cope & Kalantzis, 2020 : 21)⁴⁵. L'acte de communication du sens implique une série de décisions motivées là encore par le monde vécu et le répertoire plurilingue et pluriculturel du locuteur, mais également par les contraintes matérielles de la représentation. Internet permet ainsi de transmettre des informations par des images, du texte et de l'oral. Il est par conséquent tout aussi complexe pour le locuteur que pour l'interlocuteur de s'imaginer quelle est l'intention de l'autre et dans quel contexte de communication le situer. En dépit de ce phénomène, le concept d'*altérité* n'est jamais mentionné. Le New London group et G. Kress lui préfèrent les termes d'*autres*, de *différences*, de *reconnaissance*, de *diversité* et d'*inclusion*⁴⁶. La raison qui pourrait être invoquée est qu'ils considèrent que lorsque les personnes tissent des relations interindividuelles, celles-ci se nouent toujours dans un environnement social qui implique des groupes sociaux ou des communautés. Le social prévaut en ce sens sur la question identitaire. Étant donné que ces relations se nouent dans la diversité, les personnes procèdent par eux-mêmes, par le biais de la communication, à une opération de reconnaissance et/ou de différenciation vis-à-vis de l'autre.

2.2.3 Le rôle des modes de représentation du sens dans la communication

Le New London group remet en question certaines théories de la sémiotique : pourquoi réduire la langue à « un système stable existant plutôt que [sa] refabrication et [sa] transformation » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kress, 2000a : 154)⁴⁷ ? Ce glissement en faveur d'une sémiotique sociale tend à modifier l'enseignement des langues et des cultures. Les apprenants sont incités à se percevoir dans leur rapport à l'autre comme des créateurs et transformateurs du sens. Les usages sont alors subordonnés à un processus permanent de recréation du sens à partir du monde vécu. Concrètement, G. Kress décrit le phénomène ainsi :

Je veux représenter quelque chose afin de le communiquer à quelqu'un (même si ce quelqu'un est moi). Pour le faire, j'utilise des modes de représentation qui sont les plus pertinents pour mes objectifs ; et je fais également une sélection du mode, dans un ensemble, qui sera central à un moment particulier de

⁴⁵ « happens when one meaning-maker encounters meaning forms made by another. The externalized artifacts of one meaning-maker may be encountered by others, by accident or design, by one or many others » (Cope & Kalantzis, 2020 : 21).

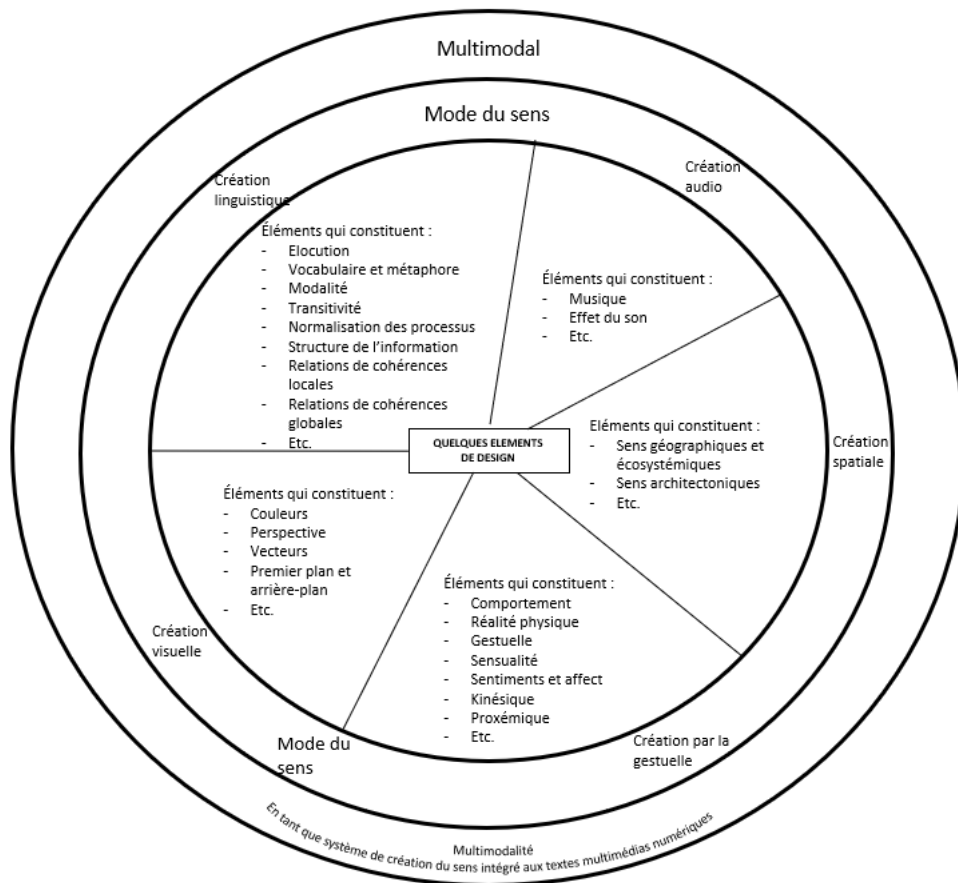
⁴⁶ *others, differences, recognition, diversity et inclusion.*

⁴⁷ « of an existing stable system rather than of remaking and transformation » (Kress, 2000a : 154).

l'interaction, lesquels porteront tels aspects de mon message. Cela représente un acte et un processus complexe de création (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kress, 2000a : 158)⁴⁸.

L'utilisation du *je énonciatif* de G. Kress vient souligner la dimension perceptuelle qui relie les modes de représentation et de communication du sens avec le sujet. Créer du sens à partir du monde vécu est une expérience éminemment personnelle.

Le New London group aborde les interactions sociales et leurs écosystèmes énonciatifs à partir des représentations personnelles et culturelles des apprenants et de leur(s) intérêt(s) à communiquer. La représentation consiste dans le fait de « créer du sens pour soi, d'utiliser un système de signes pour "créer du sens" à partir du monde » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & al., 2016 : 212)⁴⁹. La multimodalité relativise par conséquent la valeur des modes de représentation du sens à l'écrit et à l'oral, car elles sont mises en concurrence avec d'autres modes. Le New London group en dénombre cinq : le mode linguistique, l'audio, le spatial, le gestuel et le visuel. La figure ci-après décrit avec plus de détails ces éléments :



⁴⁸ « I want to represent something in order to communicate it, for someone (even if that someone is myself). To do so I use the representational modes which are most apt for my purposes; and I also make a selection of which mode, in an ensemble, is to be central at a particular point in an interaction; and which modes are to carry with aspects of my message. This represents a complex act and process of design » (ibid. : 158).

⁴⁹ « mak[e] a meaning for oneself, using a sign system to 'make sense' of the world » (Kalantzis & al., 2016 : 212).

Figure 7. Multiliteracies : le métalangage pour décrire et interpréter les éléments de création des différents modes du sens. Source : Cazden & al., 1996 : 83. Cf. annexes vol. 1 : 8, pour l'original. Pour la traduction © Amélie Cellier, 2023.

Comment faire un choix entre tous ces modes de représentation et de communication du sens ? La présence du multimédia dans la vie quotidienne et sa disponibilité en classe via les ordinateurs et les téléphones portables accroissent le nombre de situations où les apprenants ont à choisir entre plusieurs modes d'interaction. D'après B. Cope et M. Kalantzis, le multimédia ne désigne pas seulement un ensemble d'outils de communication, c'est également un nouveau mode de penser basé sur l'interactivité et la logique de l'hypertextualité. « Le processus de création du sens implique toujours la représentation, là où les formes du sens fonctionnent comme des prothèses cognitives, des média externalisés ou des réflexions mentales internalisées qui répètent l'utilisation des média externes, des actions schématisées et des mémoires étendues » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cope & Kalantzis, 2020 : 20)⁵⁰.

Aussi, dès 1996, le Manifeste du New London group met-il l'accent sur l'importance pour les apprenants de développer leur sens critique :

Une pédagogie efficace doit chercher la compréhension critique ou la compréhension culturelle dans deux différents sens. Critique dans le syntagme 'compréhension critique' signifie conscience intentionnelle et contrôle des relations intra-systémiques d'un système. [...] Il y a un autre sens de 'critique', en tant que capacité à critiquer un système et ses relations aux autres systèmes sur la base de mécanismes de pouvoir, politiques, idéologies et valeurs (Fairclough, 1992b). En ce sens, les personnes deviennent conscientes, et sont capables d'articuler la localité culturelle des pratiques (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cazden & al., 1996 : 85)⁵¹.

En tenant compte de ces deux aspects de la literacie critique, le New London group situe la théorie de la représentation et de la communication dans le champ de l'éthique, car elle veille à créer un environnement pluraliste éthique au sein des classes multilingues et multiculturelles. Le sens critique doit être conçu comme un étai à la création du sens dans les processus de représentation et de communication, car il permet aux apprenants de relativiser leur monde vécu afin de comprendre l'autre et d'adapter la communication en fonction de son interlocuteur.

⁵⁰ « *The process of meaning-making always entails representation, where the meaning forms work as cognitive prostheses, externalized media or internalized mental reflections that rehearse the using of externalized media, patterning action and extending memory* » (Cope & Kalantzis, 2020 : 20).

⁵¹ « *An efficacious pedagogy must seek critical understanding or cultural understanding on two different senses. Critical in the phrase 'critical understanding' means conscious awareness and control over the intra-systemic relations of a system. [...] There is another sense of 'critical', as in the ability to critique a system and its relations to other systems on the basis of the workings of power, politics, ideology, and values (Fairclough, 1992b). In this sense, people become aware of, and are able to articulate the cultural locatedness of practices* » (Cazden & al., 1996 : 85).

La théorie de la représentation et de la communication élaborée par G. Kress (2010) a permis à B. Cope et M. Kalantzis de développer une grammaire du sens multimodal, ainsi qu'il est possible de le voir ci-après.

3 La grammaire du sens multimodal, un outil de développement des multiliteracies

La grammaire du sens multimodal a pour rôle d'amener les apprenants et les enseignants à penser les langues et les cultures en termes de création du sens multimodal. Même si sa fonction première est celle d'un outil pédagogique et de formation, elle constitue l'aboutissement d'une réflexion sur la relation à la fois sémiotique et phénoménologique que les apprenants et enseignants peuvent entretenir avec les langues et les cultures.

3.1 Qu'entendre par grammaire ?

L'idée de concevoir une grammaire du sens multimodal est apparue dès la publication du Manifeste : « un objectif du projet international des multiliteracies [...] est de développer une grammaire fonctionnelle accessible sur le plan éducatif ; ce serait un métalangage qui décrit le sens dans différents domaines » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cazden & al., 1996 : 77)⁵². De fait, la grammaire du sens multimodal n'a pas pour visée de se substituer à la grammaire textuelle, elle met à disposition des apprenants un nombre de critères fonctionnels d'analyse leur permettant d'appréhender le sens lorsqu'il émerge de plusieurs médiums, que ce soit en phase de compréhension ou de production. Le premier ouvrage consacré spécifiquement à ce projet est un article isolé, *A Grammar of Multimodality* (Cope & Kalantzis, 2009), qui explore le cadre potentiel d'une grammaire de la multimodalité se référant principalement à *Reading Images : the Grammar of Visual Design* (Kress & von Leeuwen, 1996) et au chapitre « Multimodality » rédigé par G. Kress dans *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (2000b). Cet article préfigure les ouvrages *Making Sense* (Cope & Kalantzis, 2020) et *Adding Sense* (Kalantzis & Cope, 2020).

Inspirée des théories de M. Halliday et de G. Kress, la grammaire du sens multimodal se systématisait et devient en 2020 une grammaire structurée et fonctionnelle. En prêtant attention aux adjectifs et compléments qui juxtaposent les occurrences du terme de *grammaire* depuis 1996, il est possible de constater les changements qui ont sous-tendu sa conception :

⁵² « One objective of the international Multiliteracies project [...] is to develop an educationally accessible functional grammar ; that is a metalanguage that describe meaning in various realms » (Cazden & al., 1996 : 77).

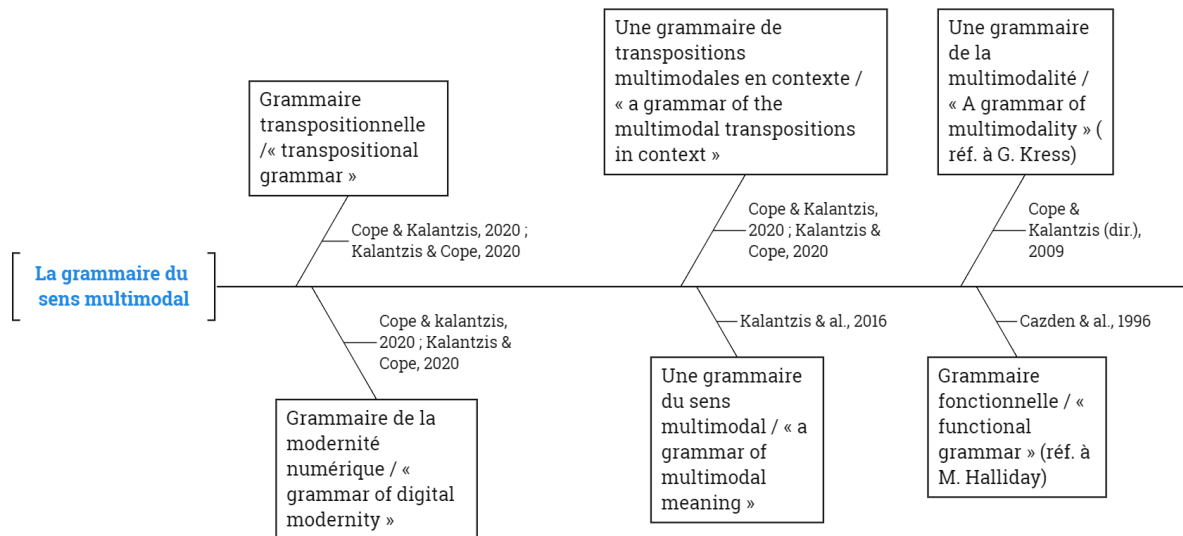


Figure 8. Évolution du nom de la Grammaire du sens multimodal. © Amélie Cellier, 2023.

Qu'entendent toutefois B. Cope et M. Kalantzis par *grammaire* ? Le New London group s'oppose aux grammaires formelles et prescriptives qu'il estime être « la syntaxe de la langue, des règles pour un discours et une écriture correcte » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cope & Kalantzis, 2020 : 1)⁵³. Pour cette raison, il se tourne vers la socio-sémiotique et, en particulier, vers M. Halliday qui, dès les années 1980, élabore une grammaire – ou linguistique – systématique fonctionnelle, la lexicogrammaire, qui établit que la corrélation entre le lexique et la grammaire doit être définie en fonction de son environnement textuel et qui est « sémantiquement motivée, ou 'naturelle' » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Halliday & Matthiessen, 1999 : 3). Ainsi, « dans une grammaire systématique chaque catégorie [...] est basée sur le sens : elle est sémantique autant que formelle, une réactance lexicogrammaticale » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Halliday & Matthiessen, 1999 : 4)⁵⁴. Instituée par B. Cope et par M. Kalantzis comme modèle-cadre à la grammaire du sens multimodal, elle offre une perspective descriptive d'analyse de la langue. En outre, elle s'accorde avec les principes systémiques et fonctionnels des multiliteracies, ce qui a permis à B. Cope et M. Kalantzis de concevoir un outil d'analyse métalinguistique transverse à plusieurs plans : la syntaxe, le lexique, la sémantique et le pragmatisme (2020 : 50).

En réalité, l'idée que le lexique et la syntaxe soient potentiellement coercitifs germe pour la première fois en 1966 chez M. Gross après avoir collaboré avec Z. Harris et N. Chomsky. Il met alors au point la lexicogrammaire, qui lui permet de démontrer qu'à partir de l'analyse

⁵³ « *the syntax of language, rules for correct speaking and writing* » (Cope & Kalantzis, 2020 : 1).

⁵⁴ « *semantically motivated, or 'natural' [...] in a systemic grammar every category [...] is based on meaning : it has a semantic as well as a formal, lexicogrammatical reactance* » (Halliday & Matthiessen, 1999 : 3-4).

du verbe et de ses complétives émerge « l'interdépendance de la classe sémantique du verbe [et] de sa construction syntaxique » (Ibrahim, 2002 : 229). M. Gross opère ainsi un déplacement paradigmatique ; la notion de *grammaire*, loin d'avoir été désubstantialisée, a vu son champ d'analyse augmenter.

3.2 *La création d'un nouveau métalangage ou comment transformer des théories en fonctions grammaticales*

Avec les multiliteracies, B. Cope et M. Kalantzis ont à nouveau repoussé les frontières du champ d'application de la grammaire et les ont rendues plastiques, voire poreuses. Or, le métalangage doit s'adapter aux objets qu'il désigne.

3.2.1 Une grammaire en arborescence pour valoriser la complexité du sens

L'objectif principal de *Making Sense* (Cope & Kalantzis, 2020) et de *Adding Sense* (Kalantzis & Cope, 2020) est d'expliquer le fonctionnement de la grammaire du sens multimodal d'après la théorie des multiliteracies. Contrairement à la tradition des grammaires formelles qui sont l'objet de nombreuses recherches académiques, ces deux ouvrages ne décrivent pas un outil métalinguistique clos. En effet, au vu de ses dates récentes, la grammaire du sens multimodal n'a été confirmée par aucune étude expérimentale et son champ d'application est si vaste qu'il est difficile de prétendre à l'envelopper complètement.

D'un point de vue plus schématique, B. Cope et M. Kalantzis comparent les formes du sens — le texte, l'image, l'espace, l'objet, le corps, le son et le discours — à des strates enchevêtrées qui s'étaient mutuellement et qui parfois peuvent fusionner entre elles. C'est pourquoi la perspective d'une grammaire transverse et dynamique les a conduits à penser non plus en termes de plans ou de catégories grammaticales, mais en termes de motifs ou d'articulations du sens, ainsi que l'avaient fait G. Kress et T. van Leeuwen (1996) pour systématiser leur grammaire des signes visuels. Le terme anglais de *pattern*⁵⁵ fait valoir par sa polysémie un double emploi grammatical du *sens*, puisque *pattern* attire aussi bien l'attention sur la dynamique spatiale qui s'articule entre les formes de communication et les fonctions grammaticales du sens, que sur la potentialité que cette dynamique soit érigée en modèle. Plus les apprenants créent du sens multimodal, plus ils produisent de nouveaux schémas types.

Visuellement, la grammaire du sens multimodal se présente en arborescence sur quatre niveaux horizontaux. Elle prend son point de départ dans le sens et se subdivise en cinq

⁵⁵ Je traduirai le terme de *pattern* tantôt par *motif* ou *schéma*, tantôt par *articulation* en fonction de la signification la plus saillante émanant du cotexte.

fonctions majeures qui sont, d'après B. Cope et M. Kalantzis, « cinq manières de "faire l'analyse grammaticale" de tout acte ou artéfact du sens » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, 2020 : 2)⁵⁶, ainsi qu'il est possible de le voir dans le schéma ci-après :

⁵⁶ « *five ways to 'parse' any act or artifact of meaning* » (2020 : 2).

0 Le sens			
1 Référence	1.1 Spécificité	1.1.1 Instance <i>Singularité, objet, processus</i>	
		1.1.2 Absence <i>Zéro, Négation</i>	
		1.1.3 Concept <i>Pluralité, abstraction, généralisation, définition</i>	
	1.2 Circonstance	1.2.1 Entité <i>État</i>	
		1.2.3 Action <i>Activité</i>	
	1.3 Propriété	1.3.1 Qualité <i>Description, sensation</i>	
		1.3.2 Quantité <i>Compte, Mesure</i>	
	2 Agentivité	2.1 Événement	2.1.1 Prédicat <i>Le donné/le nouveau, le précédent/le consécutif</i>
			2.1.2 Opération <i>Cause/effet, actif/passif</i>
		2.2 Rôle	2.2.1 Soi <i>Je/nous</i>
			2.2.2 Autrui <i>Tu/vous/ils/elles</i>
			2.2.3 Chose <i>Il/ils/elles</i>
2.3 Caractères conditionnels		2.3.1 Assertion <i>Empirique, Logique</i>	
		2.3.2 Préalable <i>Ordres, promesses, avertissement, affirmations, contraintes</i>	
		2.3.3 Possibilité <i>L'imaginable, les inférences, les potentiels, ce qui est permissible, les ouvertures</i>	
3 Structure		3.1 Ontologie	3.1.1 Structures matérielles <i>Connaissable : naturel, humain</i>
		3.1.2 Structures idéales <i>Conçu, Concevable</i>	
	3.2 Création <i>Création (schémas), acte de création (actions), l'artéfact créé (artéfacts)</i>		
	3.3 Relation <i>Partie de, sorte de, causes</i>		
	3.4 Métaontologie <i>Schèmes de schèmes, structures de structures</i>		

4 Contexte		
	4.1 Matérialisation	<p>4.1.1 Similarité <i>Ressemblance, similitude</i></p> <p>4.1.2 Caractère directionnel <i>Positionnement, déictiques</i></p> <p>4.1.3 Abstraction <i>Symbolisme, convention</i></p>
	4.2 Participation	<p>4.2.1 Représentation <i>Imagination, anticipation, expectation, planification</i></p> <p>4.2.2 Communication <i>Expressions, cadrage</i></p> <p>4.2.3 Interprétation <i>Compréhension, recadrage</i></p>
	4.3 Position	<p>4.3.1 Temps <i>Moments/durées, réalisé/en train d'être réalisé, passé/présent/futur</i></p> <p>4.3.2 Lieu <i>Axes, proximité, présent/virtuel</i></p>
	4.4 Médium	<p>4.4.1 Discours <i>Phonème, pause de respiration, conversation</i></p> <p>4.4.2 Son <i>Ressemblance, consonance/dissonance</i></p> <p>4.4.3 Corps <i>Gesticulations, apparence, réalisation</i></p> <p>4.4.4 Objet <i>Tangible/lointain, actif/inerte</i></p> <p>4.4.5 Espace <i>Physique, kinesthésique-proxémie, architectonique, géographie, astrophysique</i></p> <p>4.4.6 Image <i>Dimension, couleur, ligne, forme</i></p> <p>4.4.7 Texte <i>Graphème>phonème/idéogramme, phrase, texte, citation/hyperlien</i></p>
	4.5 Association <i>Sérialité, échelle, causalité exprimée</i>	
	4.6 Genre	
5 Intérêt		
	5.1 Rhétorique	<p>5.1.1 Rhétorique fermée <i>Information, explication, argument>idéologie, religion, paradigme, épistémologie</i></p> <p>5.1.2 Rhétorique ouverte <i>Discussion, interaction > méthodologie, discipline, discours</i></p>
	5.2 Programme (orientations)	<p>5.2.1 Assimilation <i>Intégration, élision</i></p>

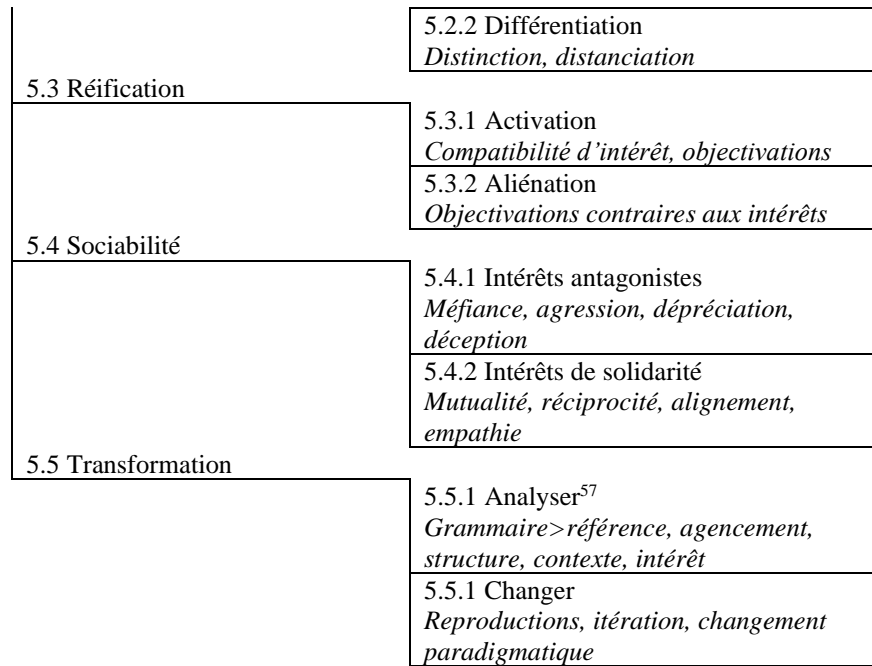


Figure 9. Grammaire du sens multimodal. Source : Cope & Kalantzis, 2020 : 74-75 ; cf. annexes vol.1 : 10-15, pour l'original. Pour la traduction © Amélie Cellier 2023.

La présentation de la grammaire du sens multimodal sous forme d'arborescence permet à B. Cope et M. Kalantzis d'intégrer les principes transformationnels et générateurs de la grammaire chomskienne :

Dans l'ensemble des règles de sa "grammaire générative", Chomsky montre comment nous humains sommes capables de produire un certain nombre de nouvelles variations sur les structures cognitives sous-jacentes alors que nous les transformons dans les 'structures superficielles' du langage et dans la gamme infinie de ses significations particulières (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & al., 2016 : 297)⁵⁸.

L'arborescence est une ouverture à la reconfiguration, à l'addition et à la soustraction. En outre, ce type de schéma génère une hiérarchie systématique : la plus grande unité est le sens, tandis que les critères d'analyse de 3^e niveau — par exemple, les intérêts antagonistes, le temps ou le lieu — sont les plus petites unités d'analyse. Il existe donc plusieurs options d'analyse pour les apprenants : soit ils s'intéressent au sens en tant qu'unité complexe, qu'il est nécessaire de décomposer, soit ils s'intéressent séparément aux unités qui le composent afin de former, *in fine*, une unité complexe.

⁵⁷ *To parse* peut être traduit par *analyser* ou *analyser grammaticalement*.

⁵⁸ « *In the set of rules of his 'generative grammar', Chomsky shows how we humans are capable of producing any number of novel variations on underlying cognitive structures as we transform these in the 'surface structures' of language and the infinite range of its particular meanings* » (Kalantzis & Cope, 2016 : 297).

3.2.2 Des théories majoritairement empruntées à la sociolinguistique

À bien regarder *Making Sense* (Cope & Kalantzis, 2020) et *Adding Sense* (Kalantzis & Cope, 2020), la grammaire du sens multimodal est un bricolage de plusieurs théories du langage. Comme le firent G. Kress et T. van Leeuwen (1996) pour la grammaire de création visuelle, B. Cope et M. Kalantzis ont emprunté à M. Halliday les trois fonctions autour desquelles la langue s'organise, avec toutefois quelques modifications puisque deux autres fonctions ont été ajoutées, en référence à D. Hymes et N. Fairclough :

Fonctions de la grammaire du sens multimodal	Descriptions (Cope & Kalantzis, 2020 : 44, 72)	Emprunts	Sources principales des emprunts
La référence	Le champ du sens	L'idéationnel	Halliday & Matthiessen (2004)
L'agentivité	Les relations entre les participants	L'interpersonnel	Halliday & Matthiessen (2004)
La structure	La construction et la forme du sens	Le textuel	Halliday & Matthiessen (2004)
Le contexte	Le cadre de référence du sens	Modèle SPEAKING	Hymes (1974)
L'intérêt	L'analyse critique du discours	Analyse critique du discours	Fairclough & Fairclough (2012) ; Fairclough, 1992

Tableau 3. *Emprunts de la grammaire du sens multimodal à la lexique-grammaire.* © Amélie Cellier, 2023.

Si les deux ouvrages se réfèrent essentiellement à M. Halliday, il n'en est pas moins l'aboutissement d'un télescope théorique antérieur qui a donné naissance, dans un premier temps, aux multiliteracies et, dans un deuxième temps, à la grammaire du sens multimodal. Même si B. Cope et M. Kalantzis ont intégré à titre de fonctions les théories de leurs pairs, ceux-ci sont situés à différents endroits sur l'arborescence. Elles ne sont pas nécessairement directement connectées entre elles.

Par exemple, les fonctions de représentations et de communication pointent au 3^e niveau du schéma de la grammaire du sens multimodal, soit le dernier niveau. B. Cope et M. Kalantzis ont complété ces deux notions avec une 3^e, *l'interprétation*, pour former la fonction de 2^e niveau *participation*, qui se réfère au modèle SPEAKING⁵⁹ de D. Hymes (1974), consistant notamment à étudier l'influence de l'interaction sociale sur la parole. En ce sens, les processus de représentation, communication et interprétation participent d'un même réseau d'actions concomitantes :

⁵⁹ En anglais, *sittings, participants, ends, acts, instrumentalities, keys, norms, genres*. En français, cadres spatio-temporels, participants, objectifs, actes de langage, instruments de communication, tonalités, normes, genres (Hymes, 1974).

La participation est une série d'anticipations de mouvements imminents. La représentation est toujours prête pour ses communications, et la représentation mûre pour ses interprétations. Le sens de chaque dimension de la participation est dans une supplication-à-être-transposée qui court à travers les trois (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cope & Kalantzis, 2020 : 20)⁶⁰.

Contrairement à G. Kress qui subordonne l'interprétation à la communication (2010 : 32), B. Cope et M. Kalantzis estiment que les actions de représenter, communiquer et interpréter sont toutes trois créatrices de sens (Cope & Kalantzis, 2020 : 22). Par ailleurs, bien que G. Kress considère que les théories de la communication et de la représentation et du *design* sont intriquées (2000a ; Kress, 2010), B. Cope et M. Kalantzis les ont éloignées de quatre degrés. Les rapports entre les théories empruntées sont donc repensés à la lumière de leur contribution au processus de création du sens (*cf. supra* : [81](#)).

3.2.3 Transposition des théories empruntées en fonctions grammaticales

Bien que le concept de *multiliteracies* insiste sur l'environnement de plus en plus médiatisé au sein duquel évoluent les apprenants, les choix des modes de communication sont subsumés sous la fonction de *médium*, inspirée de la composante *instruments de communication* du modèle SPEAKING de D. Hymes (1974), et à celle de *contexte* (*cf. supra* : [81](#)). Le syntagme de *modes de représentation et de communication* a disparu du métalangage de la grammaire du sens multimodal. B. Cope et M. Kalantzis (2020) leur préfèrent celle de *meaning forms* ou *formes du sens* en français, plus neutre en termes idéologiques, puisqu'elles ne participent pas de la théorie de la représentation et de la communication. Même s'ils désignent les mêmes médiums : texte, image, espace, objet, corps, son et discours, ils ne couvrent pas la même réalité. Les modes de représentation et de communication sont des produits signifiants formés au travers d'interactions sociales empruntées de cultures et d'histoires (Kress, 2010 : 11), tandis que la notion de *formes du sens*, neutre, s'émancipe d'un cadre théorique particulier.

Les notions de *multimodalité* et de *synesthésie* ont subi le même traitement. Empruntées à la théorie de la multimodalité de G. Kress (2010 ; in Cope & Kalantzis (dir.), 2000b), elles ont été transmuées par B. Cope et M. Kalantzis. La *synesthésie*, la *multimodalité* et la *transposition* appartiennent à une catégorie grammaticale à part : les métafonctions. Elles constituent les trois principes fondamentaux de la grammaire du sens multimodal. Initialement développée par G. Kress et T. van Leeuwen (1996), la *multimodalité* est le constituant d'une approche socio-sémiotique de la communication (Kress, 2010). En quinze ans, le statut épistémologique de la *multimodalité* a évolué : de concept, il est devenu le point nodal de la théorie de la

⁶⁰ « *Participation is a series of anticipations of imminent movement. Representation is ever-ready for its communication, and representation is always ripe for its interpretation. The meaning of each dimension of participation is in the begging-to-be-transposed that runs across the three* » (Cope & Kalantzis, 2020 : 20).

représentation et de la communication. Trop complexe pour une grammaire, B. Cope et M. Kalantzis l'ont subdivisé en trois notions :

- la *multimodalité*, qui porte sur l'articulation des modes – « Dans notre grammaire de la multimodalité, nous voulons construire une explication intégrante, explicitant les dynamiques du 'mutli' à travers les motifs sous-jacents et partagés des fonctions du sens et de leur transposition » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, 2020 : 33)⁶¹. En résumé, quels rapports entretiennent les formes du sens ? Sont-elles complémentaires, redondantes ou répétitives ? ;
- la *synesthésie* qui décrit « des processus représentationnels de recadrage du sens à partir d'une forme signifiante à une autre » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, *ibid.* : 34)⁶² ;
- et la *transposition de formes*, qui se focalise sur l'expérientiel : « créer du sens à partir des expériences vécues en utilisant des formes signifiantes qui ont été apprises socialement et développées historiquement : le travail mental et physique de se déplacer à travers et entre les formes signifiantes »⁶³ (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, *ibid.* : 39).

Cette subdivision de la multimodalité en trois notions distinctes permet aux utilisateurs de la grammaire du sens multimodal de comprendre les différents phénomènes qui composent l'acte de création du sens multimodal. En réalité, l'intégralité de la grammaire du sens multimodal a été pensée ainsi, c'est pour cette raison qu'elle est présentée sous forme d'arborescence.

3.2.4 Une structure grammaticale progressive

Même si certaines notions théoriquement proches sont disjointes dans le cadre de la grammaire du sens multimodal, les connexions qui ont été créées par B. Cope et M. Kalantzis sont loin d'être arbitraires : le point focal ou déterminant de toute cette structure grammaticale est le *sens* et son acquisition par les apprenants.

Entre 2000 et 2020, la signification du sens a peu changé, si ce n'est qu'elle s'est étoffée :

Nous faisons du sens une partie intégrante de notre expérience de vie, lorsque nous voyons les choses, que nous les ressentons, que nous les comprenons, que nous les exprimons, que nous les planifions, et que nous agissons de manières qui pourraient avoir un effet. Le sens est en un instant contemplatif. Nous voyons, entendons et ressentons le sens au contact de mondes naturel et historique humain. Dans le monde humain, à d'autres moments, le sens anime nos actions. Nous avons l'intention de faire des choses dans nos vies et

⁶¹ « In our grammar of multimodality, we want to build an integrative account, explaining the dynamics of 'multi' in the underlying shared patterns of meaning function and their transposition » (2020 : 33).

⁶² « representational processes of reframing a meaning from one meaning to another des processus représentationnels de recadrage du sens à partir d'une forme signifiante à une autre » (*ibid.* : 34).

⁶³ « Making sense of living experience by using historically evolved and socially learned forms of meaning : the mental and physical work of moving across and between the meaning forms [...] » (*ibid.* : 39).

dans le monde. Ensuite, parfois, nous les faisons de manière significative – ou de manière irréfléchie, auquel cas il y a du sens dans l'inattention. Nous performons des actes de sens. Signifier, c'est aussi agir. Le sens est la façon dont nous donnons du sens et agissons de manière sensée. Ce sens se produit dans l'histoire, dans des circonstances constamment changeantes, toujours différentes, étant donné la nature de notre espèce qui est autant autodidacte que le produit de l'histoire naturelle. Le sens peut se manifester dans une variété de formes : texte, image, espace, objet, corps, son, et discours – les moyens avec lesquels le sens est produit. C'est là que la représentation et la communication se produisent, là où les pensées et les choses pensables sont exprimées (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cope & Kalantzis, 2020 : 11)⁶⁴.

Toutes ces dimensions apparaissent dans le schéma de la grammaire du sens multimodal (cf. *supra* : 81). La fonction du *sens* inclut soixante-huit fonctions. L'avantage du schéma en arborescence est qu'il offre deux axes de lectures : le premier horizontal (le sens est la plus grande unité, tandis que les critères d'analyse du 3^e niveau sont les plus petites) et le second vertical, qui propose une progression pédagogique (du plus simple au plus complexe).

Ainsi, sur l'axe vertical, chaque fonction contient celles qui la précèdent, ce qui signifie que la 1^{re} fonction — la fonction *instance* — ne comprend qu'elle-même et que la 5^e, la plus complexe, renferme toutes les autres. Ainsi, il est impossible pour un apprenant de maîtriser la fonction *Transformation* (fonction 5) sans connaître préalablement la fonction *Agentivité* (fonction 2) qui implique les principes de *cause/conséquence* et *donné/nouveau* (cf. *supra* : 81, fonctions 2.1, 2.1.2). Aussi, les cinq fonctions — référence, agentivité, structure, contexte, intérêt — sont-elles ordonnées de manière à représenter pour les apprenants des paliers progressifs à atteindre afin d'accéder à la totalité du sens.

La fonction *Intérêt* est donc la plus complexe. Construite à partir des travaux de N. Fairclough⁶⁵ sur l'analyse critique du discours, elle incite les apprenants à adopter un positionnement critique vis-à-vis du sens :

L'intérêt se réfère aux finalités que les participants donnent au sens à partir de leur contexte de sens à chaque situation de sens ; et le travail du sens que les participants font pour négocier leurs inévitables différences. Les intérêts des participants pour le sens ne sont jamais simplement partagés. Peut-être que ce qui n'est pas partagé se fait par petites quantités. Ou les différences peuvent être majeures dans le cas d'incompréhensions fondamentales. Le non-alignement peut parfois être brut. Parfois les différences

⁶⁴ « *We make meaning as an integral part of our experience of life, as we see things, feel things, understand things, express things, plan things, and act in ways that could have effect. Meaning is in one moment contemplative. We see, hear, and feel meanings in our encounters in the natural and human-historical worlds. In the human world, in others moments meanings animate our actions. We mean to do things in our lives and in the world. Then sometime we do them, meaningfully – or thoughtlessly, in which case there is meaning even in the thoughtlessness. We perform acts of meaning. To mean is also to act. Meaning is how we make sense and act sensibly. This meaning happens in history, in circumstances that are always changing, always different, given our nature as a species that is as much self-made as it is a creature of natural history. Meaning can manifest itself in a variety of forms : text, image, space, object, body, sound, and speech – the means by which meaning is made. This is where representation and communication occurs, where thinking or thinkable things are expressed* » (Cope & Kalantzis, 2020 : 11).

⁶⁵ Professeur émérite de l'Université de Lancaster et membre du New London group, il est l'un des pionniers de l'analyse critique du discours. Les deux essais qu'il a écrits et qui ont été intégrés à la pédagogie des multiliteracies, *Discourse and Social Change* (1992) et *Language and Power* (2015), s'inscrivent également dans une perspective sociolinguistique.

peuvent être mutuellement bénéfiques. Quelques fois, un intérêt peut se faire au détriment des autres (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & Cope, 2020 : 189)⁶⁶.

Le questionnement de M. Kalantzis et B. Cope sur la manière dont le créateur se projette dans le sens y est fondamental : « quelles émotions, impulsions sociales et raisons motivent le sens ? [...] Comment la subjectivité et l'objectivité fonctionnent dans les textes écrits et visuels ? Comment les intérêts servent et donnent forme à l'espace naturel et à l'environnement construit ? » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, *ibid.* : 189)⁶⁷. La fonction *intérêt* vise à donner aux apprenants une conscience métalinguistique du fonctionnement du sens. En acquérant la grammaire du sens multimodal, les apprenants sont progressivement amenés à comprendre comment le sens se crée à travers les actes d'interprétation, de représentation et de communication et à développer leurs multiliteracies.

3.3 *La grammaire du sens multimodal, une grammaire du rapport au monde ?*

À travers son usage, la grammaire du sens multimodal fait apparaître une conception particulière de la relation de soi au monde qui implique la création du sens par le biais des langues et des cultures.

3.3.1 Apprendre à donner du sens à une langue étrangère à partir de son monde vécu

Bien que *Making Sense* (Cope & Kalantzis, 2020) et *Adding Sense* (Kalantzis & Cope, 2020) n'évoquent pas explicitement les problèmes d'apprentissage liés au multilinguisme et au multiculturalisme, le concept de *transposition* inscrit les deux ouvrages dans une démarche empiriste relative aux mondes vécus des apprenants, ainsi que l'indique l'épigraphe de *Making Sense* : « une grammaire est une ressource pour signifier, une sémiotique fonctionnelle et essentielle par laquelle nous menons notre vie quotidienne. Elle incarne alors une théorie de la vie quotidienne [...] Une grammaire est une théorie de l'expérience humaine » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Halliday, cité in Cope & Kalantzis, 2020 : 1)⁶⁸. En quoi la grammaire du sens multimodal est-elle une théorie de l'expérience humaine ? Comment son

⁶⁶ « *Interest refers to the purposes participants in meaning bring from their context of meaning to each situation of meaning; and the meaning-work that participants do to negotiate their inevitable differences. The interests of participants in meaning are never simply shared. Perhaps the not-sharing is in small ways. Or the differences may be major in the case of fundamental misunderstandings. The non-alignment can at times be gross. Sometimes the differences are mutually beneficial. Other times, the one interest can be at the expense of the other* » (Kalantzis & Cope, 2020 : 189).

⁶⁷ « *What, emotions, social impulses, and reasoning motivate meaning ? [...] How do subjectivity and objectivity work in written and visual texts? How are interests served and shaped the space of nature and the constructed environment?* » (Kalantzis & Cope, 2020 : 189).

⁶⁸ « *A grammar is a resource for meaning, the critical functioning semiotic by means of which we pursue our everyday life. It therefore embodies a theory of everyday life [...] A grammar is a theory of human experience* » (Halliday, cité in Cope & Kalantzis, 2020 : 1).

apprentissage peut-il favoriser l'égalité des chances dans le domaine scolaire et, plus généralement, dans la société ?

B. Cope et M. Kalantzis se sont inspirés des travaux de M. Halliday pour concevoir la grammaire du sens multimodal. Or, lorsqu'il a développé la lexicogrammaire en collaboration avec M. Matthiessen, M. Halliday s'est appuyé sur les recherches menées au Royaume-Uni par B. Bernstein (1975). Celui-ci a réussi à déterminer que le langage, ainsi que l'environnement familial qui gravite autour des apprenants ont une influence sur leurs apprentissages. D'après ses observations, l'inégalité vient du fait que certains enfants profitent d'une « continuité de culture entre la maison et l'école » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, cité in Halliday et Matthiessen, 2009 : 221)⁶⁹, alors que les autres enfants « sont désavantagés par des différences de valeurs, de schémas de communication et de styles d'apprentissage entre leur sous-culture et celles construites tout au long du processus éducationnel » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, *ibid.* : 221)⁷⁰. À en croire les conclusions de B. Bernstein, le système scolaire tel qu'il existe dans les années 1970 est source d'inégalité, car il s'adresse à un public dont l'environnement linguistique familial est standardisé. Il défend l'idée que la grammaire normative et prescriptive contribue à créer une frontière imperméable entre ces deux milieux.

En s'inspirant de la lexicogrammaire de M. Halliday (Halliday & Matthiessen, 2004, 1999), B. Cope et M. Kalantzis ont conçu une grammaire qui privilégie une dynamique d'inclusion, c'est-à-dire une grammaire qui « subvient aux besoins d'un large spectre d'individus potentiels et d'objectifs sociaux » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, 2012 : 168)⁷¹. Dès lors, chacune de ses fonctions constitue un accès alternatif et potentiel au sens de la langue étudiée. En tant que méthode d'analyse socio-sémiotique, la grammaire du sens multimodal conduit les apprenants à apprendre à partir de *ce qui fait sens* pour eux, en tant qu'individus qui possèdent des ressources d'apprentissage qui leur sont propres.

La métafonction de *transposition* joue un rôle déterminant dans ce processus, puisqu'elle permet aux apprenants de déconstruire la langue qu'ils apprennent en la mettant en lien avec leurs ressentis et structures de pensée. Contrairement à la grammaire normative et prescriptive, la grammaire du sens multimodal crée une jonction entre la langue étrangère apprise et les répertoires de savoirs des apprenants, en particulier les répertoires plurilingues et pluriculturels.

⁶⁹ « *continuity of culture between home and school* » (Bernstein, cité in Halliday et Matthiessen, 2009 : 221).

⁷⁰ « *are disadvantaged by differences in values, communication patterns and learning styles between their sub-culture and those built into the educational process* » (Bernstein, cité in Halliday et Matthiessen, 2009 : 221).

⁷¹ « *supports a full spectrum of potential individual and social objectives* » (Kalantzis & Cope, 2012 : 168).

Dès lors, quels rapports s’instaurent entre la langue apprise et les apprenants à travers l’application de la grammaire du sens multimodal ?

3.3.2 Repenser la création du sens à travers la langue

Dans *Making Sense* (Cope & Kalantzis, 2020) et *Adding Sense* (Kalantzis & Cope, 2020), B. Cope et M. Kalantzis ancrent la question du rapport à la langue dans une problématique plus large sur la corrélation entre *langue* et *pensée*. Ils font ainsi appel à N. Chomsky pour décrire la fonction *Structures idéales* (cf. *supra* : 81, fonction 3.1.2) qui participe de la fonction *Ontologie* (cf. *supra* : 81, fonction 3.1), dont voici une définition :

Comment les choses sont dans le monde. La relation entre les articulations des significations et les articulations du monde. Nous donnons du sens au monde à travers nos structures héritées du sens dans les formes du texte, de l’image, de l’espace, de l’objet, du corps, du son, et du discours, et leurs manifestations multimodales. Mais il y a plus dans la structure du monde que le sens que nous pouvons pour l’instant donner à ces formes. Il y a des excès de sens dans le monde – des choses que nous ne connaissons pas encore, mais qui peuvent être découvertes. Et il y a des excès de sens qui ne sont pas encore dans le monde, des choses qui sont imaginables et possiblement réalisables (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cope & Kalantzis, 2020 : 271)⁷².

Les personnes donneraient ainsi du sens à leur vie en attribuant du sens au monde vécu, et ce en mettant en relation le monde matériel avec celui des idées. La grammaire du sens multimodal amènerait par conséquent les apprenants à repenser et à réfléchir aux rapports qui se créent entre eux et le monde, dans sa matérialité et son idéalité, pendant le processus de création du sens.

Pour N. Chomsky, l’être humain est capable de produire du sens à partir de situations qu’il n’a pas expérimentées. Aussi, émet-il l’hypothèse que chaque individu possède dès sa naissance une grammaire internalisée (Chomsky, 2012 : 36). Pour B. Cope et M. Kalantzis, « l’ultime objet d’analyse de Chomsky [...] est le mécanisme de l’esprit humain, réductible à son essentiel. "La théorie linguistique est mentale, depuis qu’il s’agit de découvrir la réalité mentale qui sous-tend le comportement réel" » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Chomsky, cité in Cope & Kalantzis, 2020 : 292)⁷³. Cependant, leur position est ambivalente, car même s’ils adoptent le point de vue de N. Chomsky sur le caractère mental de la langue, ils ne valident pas formellement l’hypothèse de la grammaire internalisée. En réalité, ils se réfèrent essentiellement à lui pour défendre l’idée que la langue génère « un rang infini d’expressions à

⁷² « *How things are in the world. The relationship between the patterning of meanings and the patterning of the world. We make sense of the world through our inherited structures of meaning in the forms of text, image, space, object, body, sound, and speech, and their multimodal manifestations. But there is more to the structure of the world than the sense that we can for the moment make in these forms. There are excesses of meaning in the world - things that we do not yet know but that are discoverable. And there are excesses of meaning not yet in the world, things that are imaginable and possibly realizable* » (Cope & Kalantzis, 2020 : 271).

⁷³ « *the ultimate object of Chomsky’s analysis [...] is the working of the human mind, reducible to its essentials. "Linguistic theory is mentalistic, since it is concerned with discovering mental reality underlying actual behaviour"* » (Chomsky, cité in Cope & Kalantzis, 2020 : 292 ».

partir d'un nombre fini d'éléments » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cope & Kalantzis : 300)⁷⁴. En effet, B. Cope et M. Kalantzis pensent qu'en tenant compte du principe de transposabilité, les possibilités du sens sont infinies, sur le plan matériel et idéal, et ce, quelles que soient les formes du sens.

3.3.3 Inclure la langue dans son environnement multimodal

Loin d'être une arborescence métalinguistique, la grammaire de la multimodalité est, d'après B. Cope et M. Kalantzis, « une philosophie des sens ordinaires »⁷⁵ (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, 2020 : 13). La grammaire philosophique appartient à une tradition datant de la Renaissance française qui a pour objectif de développer une théorie psychologique plutôt qu'une méthode d'analyse de la langue (Chomsky, 2012). La grammaire du sens multimodal pourrait prétendre à cette filiation. L'expression de philosophie du sens ordinaire en apparence anodine réfère à la philosophie du langage ordinaire, qui a émergé au 20^e sous l'impulsion de L. Wittgenstein et de son *Tractatus logico-philosophicus* (1993). Dans cet ouvrage d'aphorismes, l'accent est mis sur l'importance de décrire — plutôt que de prescrire — le langage tel qu'il est. « *Les frontières de mon langage*⁷⁶ sont les frontières de mon monde », écrit L. Wittgenstein (1993 : 93, § 5.3).

La *prédication* (cf. *supra* : [81](#), fonction 2.1.1) est la fonction à laquelle B. Cope et M. Kalantzis associent le nom de L. Wittgenstein. La prédication décrit la relation entre le sujet et le prédicat que ceux-ci soient textuels, discursifs ou exprimés dans d'autres formes du sens. Ils réfutent cependant sa vision du monde :

Les "objets" de Wittgenstein que nous appelons entités, et leur "configuration" ou "variables" que nous appelons action. Entités et action vont ensemble dans les événements. Quelle que soit la manière, depuis le départ, nous sommes mécontents de l'idée de Wittgenstein que le monde est maintenu ensemble par de simple configuration, ou par la logique, ainsi que cela serait exprimé dans les propositions du langage. Le monde est plus que des choses et les relations qu'elles entretiennent (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, 2020 : 184)⁷⁷.

Comme pour N. Chomsky, B. Cope et M. Kalantzis reprochent à L. Wittgenstein de s'arrêter aux frontières du langage écrit et oral et de ne pas les étendre à d'autres formes du sens (2020 : 184).

⁷⁴ « *an infinite range of expressions from a finite set of elements* » (Chomsky, cité in Cope & Kalantzis, 2020 : 300).

⁷⁵ « *a philosophy of ordinary meanings* » (Cope & Kalantzis, 2020 : 13).

⁷⁶ Souligné par L. Wittgenstein.

⁷⁷ « *Wittgenstein's 'object' we call entites, and their 'configuration' or 'variables' we call action. Entities and action come together in events. However, from the start, we are unhappy with Wittgenstein's idea that the world is held together by mere configuration, or logic, as express as proposition in language. The world is more than things and their relations* » (Cope & Kalantzis, 2020 : 184).

Ce que B. Cope et M. Kalantzis reprocheront à L. Wittgenstein, ils le trouveront chez E. Husserl, M. Merleau-Ponty et A. Bogdanov.

3.3.4 Faire de l'apprentissage de la langue une expérience phénoménologique

La grammaire du sens multimodal repose sur une méthode d'analyse socio-sémiotique du sens qui se fonde également sur la phénoménologie. « [...] c'est une philosophie pour laquelle le monde est 'déjà-là' avant la réflexion [...] c'est l'essai d'une description directe de notre expérience telle qu'elle est » (Merleau-Ponty, 1945 : 6). Cette définition s'accorde avec les caractéristiques données par B. Cope et M. Kalantzis de la *prédication*, car elle met en évidence l'appréhension de l'objet d'attention par le sujet. En outre, le phénomène désigne un ensemble de faits ou de processus en mouvement et leurs changements apparents au fil du temps, ce qui correspond aux critères de la *prédication* qui sont le donné et le nouveau, le précédent et le conséquent (cf. *supra* : 81). Le langage est considéré dans la phénoménologie, non pas selon N. Chomsky et L. Wittgenstein comme une théorie linguistique de la pensée humaine, mais comme une expérience du monde à part entière (Merleau-Ponty, 2004).

L'attention de B. Cope et M. Kalantzis s'est donc portée sur *Philosophy of Living Experience* d'A. Bogdanov (2016) dans lequel il argue qu'« une idée est toujours le produit d'une certaine abstraction, c'est-à-dire l'atténuation et la schématisation de l'expérience, la distanciation de soi-même du vivant concret de l'expérience » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, cité in Cope & Kalantzis, 2020 : 36)⁷⁸.

B. Cope et M. Kalantzis mettent l'accent sur l'influence de K. Marx sur A. Bogdanov dans sa conception du *sens* en tant que pratique sociale construite dans un contexte historique déterminé. C'est de là qu'est issue la notion de *substitution* — ou ce qu'ils appellent des « pratiques de travail cognitif et du sens social qui progressivement génèrent des significations plus larges et plus profondes dans l'expérience de vie » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cope & Kalantzis, 2020 : 39)⁷⁹ — à laquelle ils se sont reportés pour construire celle de *transposition*. « Le sens d'un système de substitutions, un processus de transpositions de significations nouées ensemble dans une expérience multimodale » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, *ibid.* : 39)⁸⁰. *Philosophy of Living Experience* d'A. Bogdanov (2016) dessine un trait d'union entre les théories de L. Wittgenstein et E. Husserl. Leurs approches

⁷⁸ « *an idea is always the product of a certain abstraction, i. e. the attenuation and schematization of experience, the distancing of itself from the living concreteness of experience* » (cité in Cope & Kalantzis, 2020 : 36).

⁷⁹ « *practices of cognitive work and social meaning that progressively generate broader and deeper meanings in living experience* » (Cope & Kalantzis, 2020 : 39).

⁸⁰ « *meaning is a system of substitutions, a process of meaning transpositions tied together in a multimodal experience* » (Cope & Kalantzis, 2020 : 39).

empiriques de la langue font de la grammaire du sens multimodal un système socio-sémiotique dynamique multidimensionnel, organisé autour de trois pôles : la pensée, les formes du sens et le monde. Demeure cependant à savoir si la grammaire du sens multimodal a pour effet d'inciter les apprenants à procéder à une analyse phénoménologique et à théoriser leur monde vécu, à travers leur appropriation de la langue étrangère.

Après avoir déterminé quelles positions peut occuper la grammaire du sens dans l'apprentissage d'une langue étrangère et ses apports, il est nécessaire de s'intéresser à la conception du *sens* du New London group.

3.4 Une vue satellite du sens

Le titre de cette division est à imputer à G. Kress (2010 : 15 ; Kress, Ogborn & Martins, 1998), pour qui l'expression *vue satellite*, empruntée au domaine de la photographie et de l'ingénierie spatiale, ouvre de nouvelles perspectives sur le langage, sa complexité, ainsi que ses limites.

3.4.1 Comment catégoriser les formes du sens ?

Selon G. Kress, l'écrit et l'oral sont insuffisants pour représenter le sens au regard de tous les modes de représentation et de communication qui existent à l'ère de la globalisation. L'expression *vue satellite* réfère également à une époque où la sémiotique ouvre son champ d'analyse à celui de la communication visuelle. Déjà en 1970, U. Eco publie « Sémiologie des messages visuels » dans lequel il s'interroge, d'un point de vue ontologique, sur la possibilité d'accorder aux faits visuels une « valeur de signe » (*ibid.* : 11). Cependant, quelles valeurs accorder à la langue dans une grammaire où la forme du sens est considérée comme une variable ?

Tels les fleuves, les vallées et les chaînes de montagnes sur l'image satellite de la Terre, les formes du sens sont des points de repère sur un continuum d'enchevêtrements difficiles à délimiter. Dans la grammaire du sens multimodal, B. Cope et M. Kalantzis optent pour un ensemble de sept formes : le texte, l'image, l'espace, l'objet, le corps, le son, le discours, qui visent à analyser les réseaux complexes du sens ; « toutes les réalités de représentation et communication quotidiennes, les formes signifiantes sont stratifiées les unes sur les autres, se supportant simultanément entre elles [...]. Elles fusionnent entre elles. Elles sont dépendantes par proximité et entièrement hybrides » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cope &

Kalantzis, 2020 : 33)⁸¹. Cette disposition du sens en strates évoque le *double-bind* de G. Deleuze et F. Guattari, pour qui « chaque strate présente en effet des phénomènes constitutifs de *double articulation* » entre substance et forme (1980 : 54). Parce que chaque forme du sens possède sa propre grammaire, le rôle du métalangage de la grammaire du sens multimodal est de fournir des repères aux apprenants pour mettre ces systèmes en contact. Autrement appelés *patterns*, ces points de rencontre sont en réalité des schèmes ou points d'articulation entre les formes du sens. Aussi, leur nature varie-t-elle et dépend-elle de la manière dont socialement et culturellement « le monde [est] arrangé *par moi* » et « arrangé *pour moi* » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kress, 2010 : 159)⁸².

3.4.2 L'environnement du numérique, un corpus limité ?

Avec la globalisation, les représentations multimodales du sens se multiplient. Entre 1996 et 2020, B. Cope et M. Kalantzis divisent le mode linguistique en deux formes distinctes du sens : le texte et le discours. Cette scission volontaire ranime le débat qui a traversé l'histoire des *Literacies studies* sur les rapports d'influences entre l'oral et l'écrit. Pourquoi le ranimer, si ce n'est pour le transcender ?

L'écrit est vraiment différent du discours, de même qu'il l'est de l'image. Bien entendu, il y a des parallèles, et c'est tout le propos de la grammaire de la multimodalité – les fonctions parallèles majeures sont ce que nous appelons la référence, l'agentivité, la structure, le contexte et l'intérêt. Mais ces parallèles entre le discours et l'écrit ne sont pas plus fortes que n'importe quelles autres (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cope & Kalantzis, 2020 : 23)⁸³.

Pourquoi ne pas avoir associé le texte à l'image et le discours au son ? B. Cope et M. Kalantzis préciseront dans *Making Sense* que la sphère du numérique est à mettre en cause, car elle bouleverse et redéfinit les « territoires du sens » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, *ibid.* : 326)⁸⁴. Les rapports d'influence entre l'écrit et l'oral sont alors soumis à de nouvelles normes sociales et communicatives. La culture du numérique laisse à ses usagers, dans les limites de ses contraintes techniques, une plus grande liberté dans les mises en contact entre les sept formes du sens. Cependant, étant donné que M. Kalantzis et B. Cope ont procédé à ce découpage en se référant à cet environnement, elles excluent *de facto* les formes non transposables numériquement comme l'odeur et le goût.

⁸¹ « *In the everyday realities of representation and communication, meaning forms are layered into each other, simultaneously supporting each other [...]. They meld into each other. They have close dependencies and integral hybridities* » (Copes & Kalantzis, 2020 : 33).

⁸² « *the world [is] arranged by me* » ; « *arranged for me* » (Kress, 2010 : 159).

⁸³ « *Writing is very different from speech as it is from image. Of course there are parallels, and that is what this grammar of multimodality is about – the major functional parallels that we call reference, agency, structure, context, and interest. But the parallels between speech and writing are no stronger than any of the others* » (Cope & Kalantzis, 2020 : 23).

⁸⁴ « *territories of meaning* » (*ibid.* : 326).

On peut donc se demander si cet héritage numérique remet en cause l'usage universalisant de la grammaire du sens multimodal. Déjà en 1996, le projet des multiliteracies devait se restreindre aux problématiques liées à l'hétérogénéité de compétences dans des classes de langue anglaise. Vingt-quatre ans plus tard, la grammaire du sens multimodal ne se réfère à aucune langue en particulier, même si les auteurs, B. Cope et M. Kalantzis, reconnaissent – en tant qu'Australiens rattachés à une université états-unienne – s'être appuyés sur elle (Cope & Kalantzis, 2020). La grammaire du sens multimodal «est une grammaire en constant mouvement. Pas seulement dans sa portée multimodale. Elle constitue également une alternative aux compréhensions du sens centrées sur la langue et qui sont rigides sur le plan catégoriel» (Pour la traduction © Amélie Cellier, 2023. Kalantzis & Cope, « Transpositional grammar »)⁸⁵. Transformationnelle et génératrice, à l'image de la grammaire chomskyenne, la grammaire du sens multimodal prétend s'adapter aux structures cognitives⁸⁶ de ceux qui l'apprennent et n'admet pas qu'« une règle de grammaire [soit] un marqueur de pouvoir [...] » (Deleuze & Guattari, 1980 : 96).

3.4.3 Le design, un acte créateur de sens

G. Kress tend à unifier par sa théorie du *design* les modes de représentation et de communication – linguistique, l'audio, le spatial, le gestuel et le visuel – en s'intéressant aux similitudes entre les processus de création du sens. Présente dans le Manifeste (Cazden & al., 1996), elle constitue avec la multimodalité l'une des théories fondatrices de la pédagogie des multiliteracies. C'est donc logiquement que B. Cope et M. Kalantzis l'ont transposé à la grammaire du sens multimodal en tant que fonction (*cf. supra* : [81](#), fonction 3.2).

Déjà par son étymologie résultant d'un emprunt aux secteurs de l'industrie et de l'artisanat qui l'utilisent pour nommer la dimension créative de leurs activités, le terme de *design* s'ancre dans la contemporanéité. « Actuellement, dans les théories sémiotiques (-linguistiques), l'action d'un individu est l'utilisation, la mise en œuvre des potentiels d'un système existant » ; cependant, nuance G. Kress, « si la compétence dans l'utilisation des possibilités d'un système existant stable est l'objectif des théories actuelles, la capacité de créer à travers la (re)configuration des potentiels des ressources existantes est l'objectif de ces dernières » (Pour

⁸⁵ « is a grammar of constant movement. Not only is it multimodal in scope. It also suggests an alternative to categorically rigid and language-centered understandings of meaning » (Kalantzis & Cope, « Transpositional grammar » : <https://newlearningonline.com/transpositional-grammar>).

⁸⁶ Cf. Ci-dessus définition de *sens*. Cope & Kalantzis, 2020 : 11.

la traduction © Amélie Cellier 2023, 2000a : 156)⁸⁷. Cette critique s'adresse implicitement à N. Chomsky⁸⁸ : si la compétence chomskyenne tend à faire le lien entre la langue en tant que système et un individu, elle a pour défaut, selon G. Kress, d'ignorer l'action de transformation du sujet sur la langue, ainsi que l'implication de son identité et de ses projets communicationnels dans cette action.

Bien que G. Kress inscrive la théorie du *design* dans une démarche socio-sémiotique, elle paraît s'en éloigner du fait de son idéologie prospective (Cope & Kalantzis, 2000c : 203). En effet, la sociolinguistique est une science empirique qui se donne pour objet l'étude descriptive de la langue *in vivo*, à partir d'enquêtes et d'observations de terrain (Labov, 1976). Or, la théorie du *design* met le sujet — ou l'apprenant — dans une position de créateur du sens ou de créateur de la langue dans la mesure où il est considéré comme un acteur social et un agent de transformation des sociétés. Pour B. Cope et M. Kalantzis, la théorie du *design* est davantage une théorie de transformations culturelles :

créer est un processus dans lequel l'individu et la culture sont inséparables. Les ressources représentationnelles disponibles d'un individu sont les affaires de la culture, les façons de créer du sens qu'un individu a appris et a utilisé de manière pérenne au cours de sa vie, ainsi que ces nouvelles façons de créer du sens qu'ils savent être là et qu'ils peuvent aller chercher avec plus ou moins d'effort si et quand ils en ont besoin (Pour la traduction, Cope & Kalantzis, 2000c : 203)⁸⁹.

En tant que fonction grammaticale, le *design* désigne un acte complexe incluant trois opérations : le *designing* ou l'acte de création (l'action), le *design* ou la création (schéma ou articulation) et le *designed* ou l'artéfact qui résulte de ces actions articulées de création. La théorie du *design* contribue à la fonction *structure* de la grammaire du sens multimodal (cf. *supra* : [81](#), fonction 3). Plus phénoménologique que notionnel, le *design* est un processus expérientiel vécu par les apprenants au contact de la culture, des ressources qu'ils disposent comme les formes du sens, à travers l'accomplissement d'activités. L'artéfact final, le sens, est transformé par la singularité de leur monde vécu, de leurs façons de subjectiviser le monde à travers leurs actions. L'apprentissage et le *design*, ou la création, paraissent entretenir une relation d'inhérence :

⁸⁷ « *In present semiotic (-linguistic) theories the action of the individual is use, the implementation of the potentials of an existing system* » ; « *if competence in the use of the possibilities of an existing stable system is the goal of present theories, the capacity of design through the (re-) shaping of the potentials of existing resources is the goal of the latter* » (Kress, 2000a : 156).

⁸⁸ N. Chomsky (2000) utilise lui-même le terme de *design*, mais celui-ci désigne la forme ou la mise en forme de la langue.

⁸⁹ « *design is a process in which the individual and culture are inseparable. The representational resources available to an individual are the stuff of culture; the ways of making meaning that an individual has learnt and used perennially over the course of their life; as well as those new ways of making meaning that they know are there and that they could pick up with more or less effort if and when they were needed* » (Cope & Kalantzis, 2000c : 203).

C'est la création d'un ensemble complexe, d'un environnement de relations sociales, de pratiques et de configurations sociales, de raison d'être, de buts, d'objectifs, et d'*affects*. Un *design* est une projection imaginée d'un réseau social complexe étroitement lié dans laquelle l'entité créée, l'objet, le processus est utilisé, a un effet social, des significations ; et produits de l'affect. L'identité est façonnée par des aspects de la création pour former des structures extrêmement complexes, même si cela est fait de manière minime et apparemment insignifiante (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kress, 2010 : 136-137)⁹⁰.

En choisissant la notion de *design* plutôt que celles de *compétence* ou de *performance* (Chomsky, 2012), B. Cope et M. Kalantzis associent la création du sens aux théories de l'expérience et de la philosophie du sens ordinaire dont ils se sont inspirés pour développer la grammaire du sens multimodal. Point nodal de l'apprentissage par l'expérientiel, les opérations de création s'articulent autour de trois pôles : la pensée, les formes du sens et le monde vécu. Dès lors, quels mécanismes mentaux sont impliqués dans la création du sens ? De même, quels sont les processus cognitifs engagés dans ces mécanismes ?

Après avoir explicité la pédagogisation des multiliteracies entre 1996 et 2020, je vais conclure ce chapitre en réalisant un précis sur la conception des langues et des cultures du New London group, ainsi que sur les rapports qu'ils entretiennent.

4 Les multiliteracies : reterritorialiser les langues et les cultures au regard de la création du sens multimodal

L'histoire des *New Literacy studies* est traversée par des conflits idéologiques tant sociologiques, anthropologiques que linguistiques. Dans ce contexte pluridisciplinaire, parfois conflictuel, la notion des *multiliteracies* interroge et recentre le débat, d'une part, sur la cohabitation des langues et des cultures dans l'apprentissage et, d'autre part, sur la multimodalité des literacies.

Galvanisées par la nouvelle ère du numérique dans les années 1980-1990, les *New Literacy studies* perdent de vue leur fondement épistémologique :

Le terme de « literacie », quel que soit le préfixe (e-, media-, mobile-, ordinateur-, visuel-, émotionnel-) devient de plus en plus vague au fur et à mesure de son extension. [...] *In fine*, cela empêche la découverte d'aspects centraux du sens qui doivent être transcrits dans toute culture, quels que soient les moyens de représentation et de diffusion. [...] En tant qu'outil pour la recherche ou la création théorique, il fait disparaître de vastes domaines aux spécificités remarquables. Pour la tâche quotidienne d'attirer notre attention sur la variété du sens que nous créons et qui nous entoure, c'est un instrument trop émoussé (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kress, 2010 : 102)⁹¹.

⁹⁰ « *It is the design of a complex ensemble, of an environment of social relations, of social practices and configurations, of purposes, goals, aims, tasks, and of affect. A design is the imagined projection of a complex closely interrelated social array in which the designed entity, object, process is used, has social effect, meanings; and produces affect. Identity is shaped in such complex arrays by aspects of design, even if in small and seemingly insignificant ways* » (Kress, 2010 : 136-137).

⁹¹ « *The term 'literacy', whatever the prefix (e-, media-, mobile-, computer-, visual-, emotional-) becomes ever more vague the further it is extended. [...] In the end it obstructs the uncovering of central aspects of meanings that ought to be transcribed in any culture, whatever the means of representation and dissemination. [...] as a tool*

Même si la pédagogie des multiliteracies a émergé des problématiques qui interrogent les *New Literacy studies*, la socio-sémiotique constitue une discipline ressource fondamentale. En effet, à partir des théories de la représentation et de la communication, de la multimodalité et du *design* de G. Kress (2000a, 2000b), de la phénoménologie (Husserl, 1989), elle tend à épouser les mouvements de déterritorialisation et de reterritorialisation des langues et des cultures engendrés par la globalisation en ouvrant l'apprentissage des langues et des cultures aux autres formes du sens.

Avec les publications de *Making Sense* (Cope & Kalantzis, 2020) et *Adding Sense* (Kalantzis & Cope, 2020), B. Cope et M. Kalantzis proposent une vue satellitaire du sens permettant aux apprenants de développer leurs multiliteracies. Les questions socio-sémiotiques inhérentes au sens deviennent dès lors intrinsèques aux multiliteracies : comment les ressources socio-sémiotiques sont-elles façonnées par les apprenants qui les utilisent pour faire du sens ? Comment transforment-ils leurs mondes vécus en ressources d'apprentissage des langues et des cultures ? Quelles relations les apprenants entretiennent-ils avec les langues et les cultures à travers l'application de la grammaire du sens multimodal ? Comment créent-ils du sens à travers les langues et les cultures ?

Bien que la grammaire du sens multimodal soit en phase d'expérimentation, sa théorisation renouvelle la notion de *multiliteracie*. En outre, elle permet de comprendre que les processus engagés dans l'apprentissage du sens — et, donc, dans l'apprentissage des processus de création des literacies — convergent autour de trois pôles : les mécanismes mentaux des apprenants, leurs répertoires plurilingues et pluriculturels et les mondes vécus. « La culture n'est ni plus ni moins que l'expression cumulée et continuée de l'agentivité ; de l'acte de création » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cope & Kalantzis, 2000c : 203)⁹². La pédagogie des multiliteracies incite les enseignants et les apprenants à déterritorialiser et reterritorialiser les langues et les cultures afin de se les approprier par la création.

Le chapitre qui s'achève ici a permis de mettre en exergue les rapports socio-sémiotiques et phénoménologiques entretenus entre les langues et les cultures dans le cadre de la pédagogie des multiliteracies. Le chapitre suivant tend à déterminer dans quelle mesure elle peut contribuer, ainsi que le prétendent B. Cope et M. Kalantzis, à faire émerger une société inclusive.

for research or theory making it obliterate vast areas of significant specificities. For the everyday task of drawing our attention to that variety of meaning which we make and which surround us it is too blunt an instrument » (Kress, 2010 : 102).

⁹² « *culture is no more and no less than the accumulated and continuing expression of agency ; of Designing »* (Cope & Kalantzis, 2000c : 203).

Chapitre 2 – La pédagogie des multiliteracies, le point de départ d'une société inclusive ?

Dès 1996, le Manifeste du New London group inscrit la pédagogie des multiliteracies dans un projet de société inclusive qui se fonde sur le pouvoir transformateur de l'éducation. Il y est ainsi écrit que « la grande question est de savoir ce qui contribuera au succès du monde dans un futur imminent, un monde qui peut être imaginé et réalisé ? La question la plus étroite est de savoir comment transforme-t-on progressivement les résultats faisables et adéquats de l'enseignement ? » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cazden & al., 1996 : 72)⁹³.

1 Comprendre les événements passés pour modifier l'avenir

Les outils de la pédagogie des multiliteracies ont été créés par le New London group en vue d'accorder aux générations à venir le pouvoir de créer leurs propres environnements socio-sémiotiques. Pour ce faire, le New London group a choisi de se référer à l'histoire récente de la psychologie et de la pédagogie éducative plutôt qu'à celle des méthodes d'enseignement de langues et de cultures étrangères, subordonnant ainsi la question centrale des langues et des cultures à celle du développement des savoirs. Comment le New London group conçoit-il ses outils pédagogiques ? Quels seraient leurs effets sur l'apprentissage et l'enseignement des langues et des cultures ?

D'après G. Berger, « le caractère principal de l'attitude prospective consiste évidemment dans l'intensité avec laquelle elle concentre notre attention sur l'avenir. [...] Comme l'écrivait P. Valéry, "nous entrons dans l'avenir à reculons". Parce que demain prolonge aujourd'hui, nous sommes tentés de croire qu'il lui ressemblera » (Berger, 2007 : 88). La position du New London group est différente. En effet, il refuse que l'avenir soit un prolongement du présent, l'objectif est de comprendre les événements passés et actuels afin de rompre avec cette continuité.

2 Précipiter l'émergence de nouvelles cultures éducatives

À ce stade, plusieurs questions m'interpellent : sur quelles données le New London group s'est-il appuyé pour concevoir et imaginer la société de demain ? Comment la mise en œuvre

⁹³ « *The broad question is, what will count success for the world of imminent future, a world that can be imagined and achieved? The narrower question is, how do we transform incrementally the achievable and apt outcomes of schooling?* » (Cazden & al., 1996 : 72).

de la pédagogie des multiliteracies peut-elle faire qu'une société inclusive devienne une réalité ?
Vers quels modes de vie, de *mondes vécus*, les générations à venir se dirigent-elles ?

2.1 *L'échec de l'inclusion des minorités dans le système scolaire en Australie à l'origine du projet des multiliteracies*

Pour comprendre la base sur laquelle repose le projet de société inclusive du New London group, il est tout d'abord nécessaire de s'intéresser aux systèmes scolaires de la fin du 20^e siècle.

2.1.1 Une institutionnalisation de l'éducation qui interroge

Le 20^e siècle des pédagogues, scientifiques de l'éducation et psychologues du développement est traversé par un vif débat sur les méthodes et processus d'apprentissage, en particulier chez l'enfant. La thèse qui domine dans les systèmes scolaires des pays anglophones est issue des idéologies d'E. Thorndike (Vygotski, 2019 : 341, 286-287). L'apprentissage y est considéré comme un processus d'intériorisation de données extérieures, transmises par un enseignant considéré par les apprenants, leurs parents et les sociétés comme le dépositaire d'un savoir théorique et cultivé (Chevallard, 1985 ; cf. *supra* : 29).

D'après C. Chabot, ce mode de transmission des savoirs ne relève pas uniquement de l'idéologie, mais également des conditions d'enseignement : « dans les temps modernes l'enseignement collectif a de plus en plus remplacé l'enseignement individuel, et l'école publique a reçu une organisation de plus en plus systématique et uniforme qui soumet aux mêmes programmes, méthodes, examens, disciplines, tous les enfants de même âge [...] » (1910 : 1). Dans les pays anglophones, à la fin du 19^e et au début du 20^e siècle, les savoirs enseignés sont en voie d'institutionnalisation : aux États-Unis, le *Department of Education* est inauguré en 1867 ; deux ans plus tard, en 1869, le Royaume-Uni publie the *Endowed School Act* qui autorise la *Endowed School Commission* à intervenir dans le fonctionnement des écoles à travers le pays ; en 1910, soit neuf ans après avoir acquis son indépendance, le Commonwealth of Australia rédige un premier rapport faisant l'état des lieux des écoles à travers le pays. Sur le plan pratique :

Le but principal ou, comme on dit, l'objectif, consiste à préparer le jeune aux responsabilités à venir et à la réussite dans la vie, par l'acquisition d'un ensemble de connaissances organisées et d'habitudes bien préparées qui constituent les thèmes de l'instruction. Puisque le programme, tout comme les divers préceptes de la conduite, sont transmis par le passé, il faut bien que l'attitude des enfants soit dans l'ensemble : docilité, réceptivité et obéissance. Les livres et les manuels représentent le savoir et la sagesse du passé et les maîtres en sont les agents transmetteurs. Par eux sont communiquées connaissances et techniques et consolidées les règles de conduite (Dewey, 1968 : 59).

2.1.2 S'inspirer des erreurs présentes et passées pour développer une éducation multilingue et multiculturelle

Dès le départ, cette culture éducative est rejetée, car considérée comme contraire à l'apprentissage :

la culture est implicitement ou explicitement regardée comme stable, et l'enseignement et l'apprentissage sont fondamentalement l'affaire de guider les étudiants dans la direction d'une norme singulière – variablement comprise comme étant 'une culture nationale', 'une culture commune', 'une culture de base'. Il s'agit d'une vision de la culture dans laquelle les étudiants deviennent des porteurs passifs de la culture plutôt que des participants culturels actifs et responsables (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cope & Kalantzis, 2000c : 204)⁹⁴.

Avant le New London group, B. Cope et M. Kalantzis travaillent sur l'inclusion des minorités culturelles et linguistiques au sein du système scolaire australien dans l'objectif de réduire les inégalités sociales (Kalantzis & Cope, 2001a, 1989, 1987). Entre 1945 et 1989, ce sont des migrants venant de toute l'Europe, d'Amérique latine et d'Asie, réfugiés de la guerre d'Indochine et du Viêt-Nam, qui se sont installés sur le sol australien. En 1988, 25 % de la population sont des anglophones non natifs, contre 10 % après la Seconde Guerre mondiale. Les groupes ethniques issus de la migration parlent approximativement quatre-vingts langues. Cent cinquante sont en outre en usage chez les Aborigènes (*ibid.* : 2). Face à ce constat, le gouvernement australien signe en 1966 la Convention contre les discriminations à l'école. Dans ce contexte, M. Kalantzis et B. Cope luttent pour (1) la reconnaissance de l'échec scolaire des populations anglophones non natives en raison de leur « désavantage ethnique » (1987 : 3)⁹⁵ et pour (2) le développement de « politiques et pratiques éducatives multiculturelles » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & Cope, 1989 : 4)⁹⁶.

Au début des années 1970, les méthodes d'enseignement en pratique dans les écoles australiennes ont changé de modèle grâce à des dispositifs expérimentaux, tels que celui du « langage dans les programmes d'apprentissage » à Cabramatt, ville située dans la banlieue de Sydney. Dans ce dispositif, l'objectif est de montrer aux apprenants, grâce à des activités expérientielles de conscientisation, que tout apprentissage se réalise à travers la langue. « L'enseignement dorénavant, c'est la gestion d'étudiants qui produisent leur propre savoir plutôt que la présentation d'un ensemble séquencé, rigide et défini de connaissances tel que c'était dans le passé » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, *ibid.* : 25)⁹⁷. Ce sont ces dispositifs

⁹⁴ « culture is implicitly or explicitly regarded as stable, and teaching and learning fundamentally a business of leading students in the direction of a singular norm – variously understood to be 'national culture', 'common culture', 'core culture'. This is a view of culture in which students come to be passive bearers of culture more than active and responsible cultural participants » (Cope & Kalantzis, 2000c : 204).

⁹⁵ « ethnic disadvantage » (Kalantzis & Cope, 1987 : 3).

⁹⁶ « multicultural education policies and practices » (Kalantzis & Cope, 1989 : 4).

⁹⁷ « teaching is now the management of students making their own knowledge rather than the presentation of a defined and rigidly sequenced body of knowledge as it was in the past » (Kalantzis & Cope, 1989 : 25).

progressistes qui ont amené M. Kalantzis et B. Cope à la conviction que l'apprentissage scolaire doit être expérientiel et s'inspirer des expériences de vie des apprenants (1989 : 25-26).

M. Kalantzis et B. Cope en tirent plusieurs constats : (1) même si le programme incorpore le pluralisme culturel, un apprentissage passif rend cette initiative caduque ; (2) la passivité de l'apprentissage multiculturel implique implicitement une hiérarchie entre les cultures et donc une culture dominante ; (3) un programme multiculturel doit inclure un apprentissage multilingue ; (4) le pluralisme doit être considéré dans les pratiques de classe comme étant épistémologique ; (5) de plus,

l'éducation devrait s'orienter vers une nouvelle literacie culturelle avec un objectif commun pour tous les étudiants, à la fois plus large que les versions précédentes du projet socio-culturel de multiculturalisme en visant la théorie/abstraction de la nature de la culture et de la diversité, et plus étroitement en termes de compétences de base et fondement de la connaissance (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, *ibid.* : 38)⁹⁸.

Le projet des multiliteracies était déjà en germe dans les années 1980. Avec la création du New London group, il a pris de nouvelles proportions.

3 Une éducation transformative pour s'adapter aux nouveaux modèles de transmission des savoirs

Entre 2000 et 2008, B. Cope et M. Kalantzis décident d'élargir le projet du New London group. Les effets de la pédagogie des multiliteracies sont restreints du fait qu'elle influence essentiellement l'enseignement et l'apprentissage. Aussi, s'intéressent-ils aux systèmes scolaires dans sa globalité. Ils développent dès lors un nouveau modèle, l'*éducation transformative*, qui repose sur les principes de base de la pédagogie des multiliteracies.

3.1 Réformer l'éducation actuelle en adoptant un nouveau modèle

En 2008, M. Kalantzis et B. Cope réitèrent le même constat, à une échelle internationale cette fois-ci : « les enseignants n'ont pas d'autres choix que de changer les fondamentaux de leur pédagogie s'ils ne veulent pas frustrer et ennuyer les jeunes apprenants dont les dispositions sont très différentes des enfants et jeunes adultes des anciennes générations » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, 2012 : 26)⁹⁹. Les inventions du numérique sont imprévisibles et font de

⁹⁸ « *education should aim at a new cultural literacy with common objectives for all students, both broader than older versions of the socio-cultural project of multiculturalism in aiming at theory/abstraction about the nature of culture and diversity and narrower in terms of basic skills and knowledge foundations* » (Kalantzis & Cope 1989 : 38).

⁹⁹ « *teachers may not have much choice but to change the fundamentals of their pedagogy if they are not to frustrate and bore young learners whose dispositions are very different from the children and young people of earlier generations* » (Kalantzis & Cope, 2012 : 26).

la modernité une matière *liquide* (Bauman, 2013), insaisissable, car *éphémère*, toujours dans l'innovation.

L'enjeu est important, car « les enfants d'aujourd'hui ont grandi dans un monde que leurs aînés n'ont jamais connu, mais peu d'adultes ont su le prévoir. Ceux qui l'ont prévu furent les précurseurs des cultures préfiguratives de l'avenir, où les préfigurés, c'est l'inconnu » (Mead, 1971 : 105). M. Mead publie en 1971 *Le fossé des générations*, qui décrit trois modèles culturels de transmission des savoirs. Ce livre s'appuie sur des études de terrain réalisées entre 1920 et 1960 au sein d'ethnies tribales en Océanie et en Asie : « les trois types de culture que je me propose de distinguer — *postfigurative*, dans laquelle les enfants sont instruits avant tout par leurs parents ; *cofigurative*, dans laquelle les enfants comme les adultes apprennent de leurs pairs ; et *préfigurative*, dans laquelle les adultes tirent aussi des leçons de leurs enfants —, ces trois cultures reflètent notre époque » (*ibid* : 27). Le modèle le plus répandu à l'intérieur du monde anglophone est celui de la postfiguration. B. Cope et M. Kalantzis rejettent ce modèle unique et lui préfèrent un modèle hybride à la fois postfiguratif, cofiguratif et préfiguratif.

3.1.1 Une éducation transformative qui repose sur la pédagogie des multiliteracies

En 2008, M. Kalantzis et B. Cope publient *New Learning* afin de former les enseignants à s'adapter aux nouvelles révolutions éducatives :

La mission des éducateurs est la mission de ce livre. Notre dossier s'est construit sur l'affirmation que nous sommes à l'aube d'une révolution dans l'éducation qui changera, au cœur des structures de ses institutions, les pratiques de leurs professions et les expériences des apprenants. Certaines d'entre elles ont déjà cours dans les décennies du 21^e siècle. D'autres mettront des décennies à évoluer. Quelle que soit la direction que cela prend les éducateurs professionnels doivent se positionner comme des acteurs importants – imaginer des scénarios alternatifs, concevoir et tester des alternatives. Les éducateurs devront également devenir des avocats dans l'espace public et à l'intérieur des leurs communautés éducatives afin de s'assurer que leurs nouveaux modèles d'éducation fonctionnent de manière démontrable, afin d'obtenir la reconnaissance et les ressources dont ils ont besoin, et d'être certains que leurs innovations se maintiennent institutionnellement (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, 2012 : 28-29)¹⁰⁰.

D'après eux, la révolution qui a lieu dans l'éducation tend à transformer les sociétés actuelles en *sociétés de la connaissance*, c'est-à-dire des sociétés organisées autour de l'économie de la connaissance qui domine le marché financier international depuis les années 1960. Cependant, la pédagogie des multiliteracies est insuffisante pour relever ce défi.

¹⁰⁰ « *The mission of educators is the mission of the book. Our case is built on the proposition that we are on the cusp of a revolution in education that will change at the core of the structures of its institutions, the practices of its professionals and the experience of learners. Some of this is happening now in the decades of the 21st century. Some of it take decade to evolve. Whatever the direction takes professional educators must position themselves as significant players – imagining alternative scenarios and designing and testing alternatives. Educators will also need to become advocates in the public arena and within their educational communities in order to make sure that their new designs for education demonstrably work, to get the recognition and resources they need, and to be sure that their innovations firm institutional hold* » (Kalantzis & Cope, 2012 : 28-29).

M. Kalantzis et B. Cope ont élaboré un modèle éducatif qui n'est pas restreint par l'espace classe. Ils invoquent la nécessité de construire une nouvelle éducation qu'ils qualifient de *transformative*, incluant toutes les pédagogies adhérant à ses principes. Selon eux, l'éducation « est une entreprise qui élargit non seulement les connaissances des apprenants, mais leur répertoire de connaissances en train de produire des actions » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & Cope, 2014 : 113)¹⁰¹. La pédagogie, quant à elle, est « une séquence d'activités conçue consciemment pour apprendre avec une structure narrative, dont le but est de construire des savoirs ou des capacités à créer du savoir » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, 2012 : 278)¹⁰². La pédagogie des multiliteracies participe de l'éducation transformative, en ceci que la première est englobée par la seconde. Cependant, il ne pourrait y avoir d'éducation transformative sans la pédagogie des multiliteracies, car cette dernière en est le moteur. C'est elle qui anime la transformation. C'est pour cette raison que M. Kalantzis et B. Cope mettent l'histoire récente de la pédagogie au centre de l'éducation transformative.

3.1.2 Transcender les modèles pédagogiques du 20^e siècle

Pour justifier l'éducation transformative, M. Kalantzis et B. Cope ont procédé à un découpage historique de l'enseignement à l'ère moderne : du 16^e au début du 20^e siècle et du début du 20^e siècle jusqu'à nos jours (Kalantzis & Cope, 2012 ; Kalantzis & al., 2016). Ils qualifient ces périodes de paradigmes *didactique* et *authentique*. Cette stratification diachronique n'est pas sans rappeler certains découpages utilisés en éducation comparée, comme celui que propose R. Cowen dans les années 1990 avec les paradigmes *prémoderne*, *moderne* et de *modernité avancée* (Frenay & De Ketele, 2000).

En langue anglaise, l'adjectif *didactique* a deux acceptions : (1) il dénote la discipline qui a pour objectif d'étudier les méthodes d'enseignement et d'apprentissage ; et désigne le fait (2) d'« expliquer dans le détail des choses explicitement, mais peut-être un peu trop laborieusement, ou présenter une vue sur ce qui semble vrai ou correct, ou approprié, mais d'une manière qui semble parfois dogmatique » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & Cope, 2012 : 41)¹⁰³. Par métonymie, le terme *didactique* désigne les activités d'enseignement que Y. Chevallard (1985) regroupe sous le syntagme de *transposition didactique interne* (cf. [supra](#) : 29).

¹⁰¹ « is a business broadening not just learners' knowledge, but their repertoires of knowledge making action » (Kalantzis & Cope, 2014 : 113).

¹⁰² « a consciously design sequence of activities for knowing with a narrative structure, the purpose of wich is to build knowledge or knowledge making abilities » (Kalantzis & Cope, 2012 : 278).

¹⁰³ « spell things out explicitly but perhaps a little too laborously, or to present a view of what seems true or right or proper, but in a way that at times sounds dogmatic » (2012 : 41).

M. Kalantzis et B. Cope estiment que l'éducation didactique, relativement conservatrice et autoritaire, va à l'encontre des valeurs fondamentales de la fin du 20^e et du début du 21^e siècle qui sont l'innovation, la liberté et la démocratie. Cependant, ils reconnaissent à l'éducation didactique une efficacité d'enseignement, en ce qui concerne la discipline, le respect, la hiérarchie, l'ordre, la morale, le développement cognitif de la mémoire et de l'analyse des détails (2012 : 51).

Le paradigme authentique se réfère, quant à lui, aux pédagogies progressistes que J. Dewey a lui-même nommées ainsi dans *Expérience et éducation* (1968 : 67-68) :

L'éducation progressiste est "authentique" à plusieurs égards. [...] elle travaille grandement à se rendre pertinente au vu des vies des apprenants. Elle a manifestement des usages pratiques. Elle est également authentique au sens où elle est centrée sur l'apprenant, ou enfant, fidèle aux intérêts et motivations de l'apprenant plutôt qu'aux dictats de l'enseignant, du syllabus et du manuel (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & Cope, 2012 : 54)¹⁰⁴.

Éminemment philosophique et politique, le discours de J. Dewey s'inscrit dans un projet de réforme de la société, que M. Kalantzis et B. Cope poursuivent avec le projet des multiliteracies. Inspirée de M. de Montaigne et de J.-J. Rousseau, l'éducation authentique se développe au 20^e siècle avec l'idée que l'expérience favorise davantage l'apprentissage. M. Montessori écrit par exemple que « l'enfant apprend vraiment par lui-même lorsqu'il peut mettre en œuvre sa dynamique propre selon les processus mentaux naturels, qui agissent parfois d'une façon très différente qu'on le suppose habituellement », avant d'ajouter : « c'est pourquoi on échoue avec les procédés en usage dans les écoles traditionnelles » (2005 : 58).

Pour M. Kalantzis et B. Cope, les pédagogies progressistes sont des ressources importantes pour l'innovation pédagogique. Elles majorent la responsabilité de l'enseignant dans la conception de l'environnement d'apprentissage et des méthodes d'enseignement et ouvrent le dialogue, sur l'axe vertical, entre l'enseignant et les apprenants et, sur l'axe horizontal, entre les apprenants. M. Kalantzis et B. Cope contestent, cependant, les valeurs nationalistes de J. Dewey. Ils citent en exemple l'ouvrage *Democracy and education* : « ce n'est qu'à travers l'école publique, a expliqué Dewey, "que les forces centrifuges créées par la juxtaposition de différents groupes au sein d'une même unité politique peuvent être contrées" » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Dewey, cité in 2012 : 139)¹⁰⁵. En termes généraux, les

¹⁰⁴ « *Progressivist education is 'authentic' in several respects [...]. It work hard to make itself relevant to the lives of learners. It has demonstrably practical uses. It is also authentic insofar as it is learner – or child centered, true to the interests and motivations of the learner in preference to the dictates of the teacher, syllabus and textbook* » (Kalantzis & Cope, 2012 : 54).

¹⁰⁵ « *Only through public schooling, Dewey argued, 'can the centrifugal forces set up by the juxtaposition of different groups within one and the same political unit be counteracted'* » (Dewey, cité in Kalantzis & Cope, 2012 : 139).

pédagogies progressistes du début du 20^e siècle n'attachent aucune importance à la diversité des langues et des cultures, prolongeant ainsi le modèle inégalitaire existant dans les sociétés.

L'attention de J. Dewey (1968), P. Freire (2000) et M. Montessori (2005) porte ailleurs. Pour eux, il est nécessaire de réformer les systèmes scolaires traditionnels en attribuant à la psychologie naissante un rôle majeur dans ce changement, car « l'éducation devient une question humaine et sociale d'importance universelle. Elle doit se baser sur la psychologie pour protéger l'individuel et l'amener à comprendre notre civilisation » (*ibid.* : 21)¹⁰⁶. Pourquoi vouloir confier les enjeux de l'éducation à la psychologie ?

3.1.3 S'appuyer sur la psychologie du développement pour transformer l'éducation

J. Dewey, P. Freire et M. Montessori ont développé leur pédagogie respective à l'époque où les travaux sur la psychologie de l'enfant, de l'éducation et du développement sont en train d'émerger. On s'interroge : « l'enfant a-t-il, comme nous, la croyance à un monde réel et distingue-t-il cette croyance des diverses fictions de son jeu ou de son imagination ? Dans quelle mesure l'enfant distingue-t-il le monde extérieur d'un monde interne ou subjectif, et quelles coupures fait-il entre le moi et la réalité objective ? » (Piaget, 2013 : 5). C'est précisément ce questionnement qui amènera J. Piaget, puis L. Vygotski à théoriser les stades de l'enfance et la zone proximale du développement, puis J. Bruner a conceptualisé la notion d'*étayage* à laquelle le New London group se réfère pour élaborer la pédagogie des multiliteracies.

Lors de ses expérimentations, J. Piaget constate tout d'abord que la formation de la cognition chez les enfants et les jeunes adultes est le résultat d'une corrélation entre les mécanismes mentaux et l'environnement extérieur, puis il découvre l'existence de périodes critiques du développement chez l'enfant (Piaget, 2005). L. Vygotski reprend cette idée de *zone proximale de développement* et la théorise à travers deux ouvrages : *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (2014) et *Pensée et langage* (2019, commenté par J. Piaget). D'après L. Vygotski, l'apprentissage du langage modifie considérablement le développement de l'enfant. « Au stade naturel ou primitif, l'enfant résout un problème par voie directe. Après avoir résolu les plus simples, il passe au stade du maniement des signes sans avoir pris conscience de leur mode d'action. Puis vient le stade de l'utilisation des signes externes, et enfin le stade des signes internes » (2014 : 307). Il établit que « le langage s'intellectualise et se lie à la pensée » tandis que « la pensée se verbalise et se lie à la parole » (*ibid.* : 316). Le langage est conçu comme un outil médiateur d'apprentissage.

¹⁰⁶ Il est à noter que M. Montessori a écrit cette citation quatre ans après la défaite de l'Allemagne nazie.

Au-delà de l'intériorisation du langage, pour J. Bruner, ce sont les actions sociales des adultes, autant l'enseignement du langage que les interactions non verbales, qui guident les enfants et jeunes adultes dans leur développement. Il conceptualise alors la notion d'*étayage* pour décrire l'ensemble des actions menées en milieu culturel que les adultes réalisent pour prendre à leurs charges les actions que les enfants ne peuvent réaliser afin d'accomplir une tâche. L'étayage permettrait aux enfants de passer d'une zone proximale du développement à une autre. Les notions de *zone proximale de développement* et d'*étayage* viennent mettre des mots sur des phénomènes d'apprentissage que M. Montessori (2005) avait observé dans sa classe, puis pédagogisé.

Pour le New London group, ces théories permettent de mieux comprendre les mécanismes et processus d'apprentissage, de même qu'elles permettent de comprendre comment et dans quelle mesure l'éducation transformative, par le biais de la pédagogie des multiliteracies, peut agir sur les sociétés :

En choisissant de considérer notre nature humaine comme une affordance, notre objectif est de rendre compte de la manière dont l'éducation donne de la substance aux offrandes de la nature. [...] les questions vraiment difficiles et importantes pour les éducateurs concernent l'éducation. C'est là que nous pouvons expliquer de manière fiable les différences humaines. C'est aussi là où nous pouvons agir ou intervenir pour améliorer ou changer les conditions d'apprentissage (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & Cope, 2012 : 209)¹⁰⁷.

Aussi, la théorie de la zone proximale du développement est-elle omniprésente dans la pédagogie des multiliteracies. Chaque outil pédagogique qui a été créé et développé par le New London group, puis par M. Kalantzis et B. Cope tient compte, d'une part, de la progression personnelle des apprenants et, d'autre part, du rôle des savoirs langagiers dans l'apprentissage de nouvelles connaissances et de nouveaux savoirs. De ce fait, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, comme cela est le cas pour le FLE, connaître les répertoires plurilingues et pluriculturels des apprenants permet aux enseignants de mener des actions plus adaptées à leurs besoins.

3.2 *Comment l'éducation transformative tente-t-elle d'anticiper les changements à venir et les besoins éducatifs de demain ?*

Pour pouvoir anticiper les changements générationnels à venir, B. Cope et M. Kalantzis ont introduit dans la pédagogie des multiliteracies et l'éducation transformative la question du numérique et, plus précisément de l'e-learning.

¹⁰⁷ « By choosing to regard our human nature as an affordance, our focus as accounts for the ways in which nurture gives substance to nature's offerings. [...] the really hard and important questions for educators are about nurture. This is where we can reliably explain human differences. It is also where we can act or intervene to improve or change the conditions of learning » (Kalantzis & Cope, 2012 : 209).

3.2.1 Le développement de l'e-learning pour s'adapter à l'économie de la connaissance

D'après M. Kalantzis et B. Cope, depuis l'avènement du numérique, les nouvelles générations ont besoin d'une éducation *transformative*

basée sur la lecture de la société contemporaine et les types de capacités nécessaires pour connaître ce dont les enfants ont besoin pour se développer afin de devenir de bons travailleurs dans une 'économie de la connaissance', des citoyens participatifs dans une société globalisée et cosmopolite, et des personnalités équilibrées dans une société qui offre un panel de choix qui, parfois, semble écrasant. L'essence de l'éducation est la transformation de soi et de l'environnement, ce qui peut être pragmatique (rendre les apprenants capables de faire leur mieux dans des conditions sociales données) ou émancipatrices (faire du monde un meilleur endroit) (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & Cope, 2012 : 75-76)¹⁰⁸.

Le syntagme de *knowledge economy* est apparu pour la première fois en 1969 dans l'ouvrage *The Age of Discontinuity* de P. Drucker. D'après lui, l'ère de l'internet et de l'information, qui succède à l'ère industrielle, a fait émerger une économie de la connaissance fondée sur les dépenses et recettes de la recherche et du développement (Foray, 2009 : 3). Les nouvelles technologies sont « plus imprégnées que jamais de la signification humaine, leur interface humaine baignée de textualité, de symbolisme visuel, et de forces culturelles et représentationnelles » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & Cope, 2012 : 98)¹⁰⁹. La connaissance devient codifiée, et donc quantifiable, un facteur de production et un produit mercantile. À l'échelle globale, l'économie de la connaissance est guidée par l'innovation. Or, la mise sur le marché économique de la connaissance implique sa valorisation à travers une évaluation de la connaissance qui se base tant sur l'innovation de la recherche que sur la valorisation des hautes études (Smith, 2002). En dépit des inégalités sociales et culturelles qu'elle peut engendrer, M. Kalantzis et B. Cope font de cette économie la base idéologique de l'éducation transformative.

Pour N. Fairclough, il est impossible d'ignorer l'effet du nouveau capitalisme sur les changements sociaux : « la transformation au sein du capitalisme a une ramification à travers la vie sociale, et le "nouveau capitalisme" en tant que thème de recherche devrait être interprété largement comme un intérêt porté sur la manière dont ces transformations impactent la politique, l'éducation, les productions artistiques, et beaucoup d'autres domaines de la vie

¹⁰⁸ « based on a reading of contemporary society and the kinds of capacities for knowing that children need to develop in order to be good workers in a 'knowledge economy', participating citizens in a globalised, cosmopolitan society, and balanced personalities in a society that affords a range of choices that, at times, seems overwhelming. The essence of education is transformation of self and environment, which may be pragmatic (enabling learners to do their best in the given social conditions) or emancipatory (making the world a better place) » (Kalantzis & Cope, 2012 : 75-76).

¹⁰⁹ « more infused with human meaning than ever before, their human interface drenched with textuality, visual symbolism, and representational and culture force » (Kalantzis & Cope, 2012 : 98).

sociale » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Fairclough, 2003 : 4)¹¹⁰. L'éducation transformative tend à épouser les diverses transformations des marchés économiques qui dominent les sociétés du 21^e siècle. Pour B. Cope et M. Kalantzis, l'e-learning est primordial pour appréhender les sociétés à venir et pour saisir, notamment, les problèmes liés aux modèles de transmission des savoirs et le développement cognitif des nouvelles générations.

En 2006, B. Cope et M. Kalantzis présentent en conférence l'*ubiquitous learning*, ou apprentissage omniprésent, comme « un nouveau paradigme éducationnel rendu possible grâce aux potentialités des médias numériques. "Rendre possible" signifie qu'il n'y a pas de relation déterministe entre la technologie et le changement social » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, 2010 : 577)¹¹¹. La globalisation de l'internet et des nouvelles technologies n'ont pas en soi le pouvoir de réformer les méthodes d'apprentissage et d'enseignement. Il faut davantage les envisager comme des potentialités à l'intérieur de pratiques culturelles éducatives déjà existantes. La question qui se pose ici « n'est plus tant l'action que la dimension inanticipable de ce qui, dans le surgissement de l'événement, vient à chaque fois reconfigurer le monde » (Guéguen, 2015 : 79).

Depuis 1956, date à laquelle a eu lieu la première conférence en Sciences cognitives sur l'intelligence artificielle et ses nombreuses applications en psychologie cognitive, conférence à laquelle a participé N. Chomsky (Dortier, 2013), plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'impact des pratiques sociales de l'écrit sur la cognition. Parmi les références du New London group figurent C. Cazden et J.-P. Gee. Tandis que le débat alimenté par les connexionnistes, dont fait partie J.-P. Gee, s'oriente dans les années 1980-1990 sur une comparaison symbolique entre la structure du cerveau et celle de l'esprit, d'autres scientifiques tentent le même rapprochement entre l'ordinateur, le cerveau et l'esprit. Bien que B. Cope et M. Kalantzis (2017) soient proactifs dans la promotion et le développement de l'e-learning avec, notamment, l'utilisation de la plateforme CGScholar, le groupe réfute dans le Manifeste toute assimilation possible avec ce dernier cadre théorique : « l'esprit humain n'est pas, comme un ordinateur digital, un processeur aux règles générales et à l'abstraction décontextualisée » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cazden & al., 1996 : 84)¹¹².

¹¹⁰ « *transformation in capitalism have ramification throughout social life, and 'new capitalism' as a research theme should be interpreted broadly as a concern with how these transformations impact on politics, education, artistic production, and many other areas of social life* » (Fairclough, 2003 : 4).f

¹¹¹ « *a new educational paradigm made possible in part by the affordances of digital media. 'Made possible' means that there is no directly deterministic relationship between technology and social change* » (2010 : 576-77).

¹¹² « *human mind is not, like a digital computer, a processor of general rules and decontextualised abstraction* » (Cazden & al., 1996 : 84).

De quelles transformations liées au numérique parlent B. Cope et M. Kalantzis ? Ces derniers comptent sept facteurs potentiels de changement : (1) la redéfinition de l'espace du sens et donc de la communication ; (2) la reconfiguration des contacts et réseaux sociaux ; (3) l'émergence d'une culture participative stimulée par l'interactivité ; (4) la transmutation de la spatialité et la multiplication des dimensions du sens ; (5) l'asynchronisation ; (6) la médiation de la pensée via l'ordinateur, ce qui peut engendrer de nouveaux modes de penser ; (7) l'informatisation partielle des mondes vécus (2010 : 577-578). Selon eux, il est nécessaire de questionner ces singularités afin de développer toutes les ressources pouvant déclencher et systématiser des processus cognitifs d'apprentissage.

Quelles valeurs accorder à ces connaissances ? L'apprentissage exclusif de la grammaire du sens multimodal à l'école est-il suffisant pour que les apprenants développent un sens critique assez accru pour délier le faux du vrai de l'internet ? Finalement, ce nouveau mode d'apprentissage que B. Cope et M. Kalantzis nomment tantôt *apprentissage omniprésent*, tantôt *apprentissage en ligne*¹¹³, ne va-t-il pas à l'encontre, lui aussi, des valeurs d'inclusion prônées par la pédagogie des multiliteracies ? La variabilité d'accès aux outils informatiques en dehors de la classe ne recrée-t-elle pas de nouvelles fractures sociales dans la continuité des cultures de transmission familiales et des cultures de transmission scolaires que B. Bernstein avait dénoncées en 1975 dans *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social* (cf. supra : 86) ?

3.2.2 Le rôle du *design* dans l'éducation transformative

Quelles cultures éducatives peuvent émerger de l'éducation transformative ? À l'échelle macro, M. Kalantzis et B. Cope situent schématiquement, la pédagogie au centre d'un cercle concentrique autour duquel se trouvent, sur un deuxième niveau, les institutions éducatives et, sur un troisième niveau, les mondes vécus des apprenants et enseignants (cf. annexes vol. 1 : 16). Toutes les modifications pédagogiques se répercutent alors sur les autres cercles. Aussi, la mise en œuvre de la pédagogie des multiliteracies conduit-elle par ricochet à l'émergence de l'éducation transformative. En ce sens, la pédagogie des multiliteracies se doit d'être adaptative et anticipatrice, car elle est elle-même transformative.

Le concept clé que nous introduisons est celui de *design*, dans lequel nous sommes à la fois les héritiers des configurations et des conventions du sens et en même temps des créateurs actifs du sens. Et, en tant que créateurs du sens, nous sommes les créateurs des futurs sociaux – les futurs du secteur professionnel, les

¹¹³ *ubiquitous learning, e-learning.*

futurs du secteur public et les futures des communautés (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cazden & al., 1996 : 65)¹¹⁴.

Comment expliquer ce raccourci ? En quoi l'action de créer du sens permettrait aux apprenants de créer de nouvelles configurations sociales ?

En tant que fonction de la grammaire du sens multimodal, le *design* ou la création est un processus mental et physique structurant les processus d'interprétation, de représentation et de communication du sens. L'acte de création implique donc la mise en œuvre d'actions participatives à l'intérieur d'un ensemble de pratiques socioculturelles. Les apprenants sont ainsi incités à transformer leurs expériences de vie multilingues et multiculturelles en ressources pour devenir les co-auteurs de leur apprentissage et de leurs savoirs : « les éducateurs en literacie et les étudiants doivent se voir comme les participants actifs de changements sociaux ; comme des apprenants et des étudiants qui peuvent être des *designers* actifs — des créateurs — des futurs sociaux » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cope & Kalantzis, 2000b : 7)¹¹⁵. Ils deviennent des participants actifs des cultures éducatives en tant que membres d'une communauté d'apprentissage multilingues et multiculturelles en participant à la vie sociale de la classe et en partageant leur monde vécu.

Contrairement à l'éducation didactique, l'éducation transformative vise à réformer les systèmes éducatifs par le bas. En effet, elle s'adresse aux communautés scientifiques et aux enseignants dans le but de transformer leurs représentations sur le fonctionnement normé et normatif des cultures éducatives. Le New London group écrit :

c'est ce que Dewey (1916/1966) appelait la fonction assimilatrice de la scolarité, la fonction d'homogénéisation des différences. Maintenant, les fonctions des classes et de l'apprentissage sont en quelque sorte l'inverse. Le programme a dorénavant besoin de se fondre aux différentes subjectivités, et avec les langues, discours et registres correspondants et les utiliser comme ressources d'apprentissage (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cazden & al., 1996 : 72)¹¹⁶.

Les politiques éducatives institutionnelles deviendraient le prolongement culturel de ces nouvelles pratiques didactiques. Ainsi, la centration pédagogique sur les apprenants s'étendrait à l'ensemble des composantes des institutions qui s'organiseraient autour de ces systèmes éducatifs, que M. Kalantzis et B. Cope ont renommés « communauté d'apprentissage » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, 2012 : 263)¹¹⁷. L'éducation transformative tendrait ainsi

¹¹⁴ « The key concept we introduce is that of Design, in which we are both inheritors of patterns and conventions of meaning and at the same time active designers of meaning. And, as designers of meaning, we are designers of social futures – workplace futures, public futures, and community futures » (Cazden & al., 1996 : 65).

¹¹⁵ « literacy educators and students must see themselves as active participants in social changes ; as learners and students who can be active designers – makers – of social futures » (Cope & Kalantzis, 2000 : 7).

¹¹⁶ « that is what Dewey (1916/1966) called the assimilatory function of schooling, the function of making homogeneity out of differences. Now, the functions of the classroom and learning is in some senses the reverse. [...] Curriculum now needs to mesh with different subjectivities, and with their intendant languages, discourses and registers and use these as a resource for learning » (Cazden & al., 1996 : 72).

¹¹⁷ « learning community » (Kalantzis & Cope, 2012 : 263).

à inverser le fonctionnement traditionnel des cultures éducatives nationales en adoptant un nouveau modèle de transmission intergénérationnel :

Ce nouveau style, je l'appelle préfiguratif, car dans cette nouvelle culture ce sera l'enfant, et non plus les parents et les grands-parents, qui représentera l'avenir. Au lieu de l'aîné instruit et chenu qui, dans les cultures postfiguratives, incarnait aussi bien le passé que l'avenir dans toute leur grandeur et leur continuité, c'est l'enfant non encore né, déjà conçu, mais encore dans le sein maternel, qui doit devenir le symbole de la vie à venir (Mead, 1971 : 136).

Ainsi que je viens de l'écrire, le *design* ou la création est un acte de transformation de la société. Mais, c'est également un moyen pour les apprenants de se transformer à travers l'apprentissage.

4 Enseigner et apprendre par design, une théorie épistémique de l'éducation

Dans une certaine mesure, l'éducation transformative réinterroge l'enseignement et l'apprentissage tels qu'ils ont été définis par la pédagogie des multiliteracies.

4.1 Quelles relations les processus de savoir entretiennent-ils avec la création du sens ?

En quoi la pédagogie des multiliteracies est-elle transformative ? Que transforme-t-elle ? Et, comment ? Pour répondre à ces trois questions, je vais dès à présent me focaliser sur les processus de création du sens et de savoir, qui sont, dès 1996, des enjeux fondateurs pour la pédagogie des multiliteracies. Cependant, leurs relations ne sont pas explicites.

4.1.1 Les liens implicites entre les processus de savoir et la création du sens

Dans leurs publications, le New London group, M. Kalantzis et B. Cope distinguent la création du sens et les processus de savoir. Alors qu'en 1996, les literacies, la diversité et le social sont les maîtres-mots, en 2008, la tendance s'inverse et la priorité est donnée aux processus de savoir jusqu'à la publication de *Making sense* (Cope & Kalantzis, 2020) et *Adding sense* (Kalantzis & Cope, 2020) :

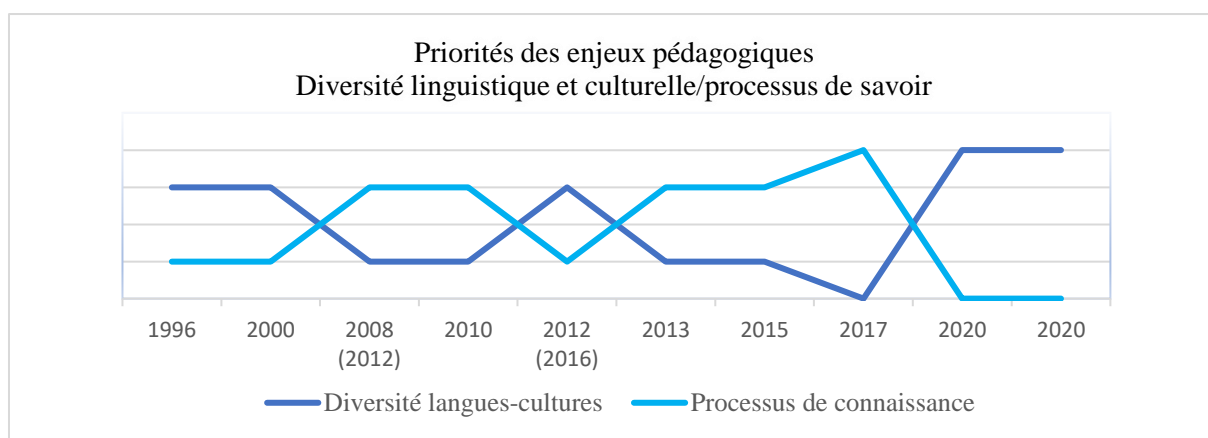


Figure 10. Priorités des enjeux pédagogiques : diversité linguistique et culturelle ou processus de savoir. © Amélie Cellier, 2023.

Ce changement fait suite à la dissolution du New London group en 2000, après la publication de *Multiliteracies* (Cope & Kalantzis (dir.), 2000), lorsque B. Cope et M. Kalantzis prennent la direction conjointe du projet. On peut également noter qu'entre ces deux dates, M. Kalantzis et B. Cope ont changé d'environnement de travail, puisqu'ils ont quitté l'Australie pour l'Université de l'Illinois aux États-Unis où enseigne W. W. McMahan, spécialiste de l'économie de l'éducation, de la connaissance et de l'innovation (*cf. infra* : [125](#)).

Leur attention porte dès lors sur l'acquisition et l'apprentissage de la connaissance, les problèmes du multilinguisme et du multiculturalisme devenant contextuels. Un ouvrage du corpus en particulier est mis en exergue : *New Learning* (Kalantzis & Cope, 2012), ainsi que deux articles connexes : « The Teacher as Designer : Pedagogy in the New Media Age » (Kalantzis & Cope, 2010) et « Education is the New Philosophy, to Make a Metadisciplinary claim for the Learning Sciences » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & Cope, 2014). Le recueil d'études *E-Learning Ecologies* a pour objectif de créer un cadre pédagogique numérique et d'inventorier les transformations métacognitives propres à cet environnement. Seuls deux auteurs sur sept ont soulevé l'échec de la mise en œuvre de l'e-learning en raison des inégalités d'accès aux outils informatiques du côté des enseignants et des apprenants.

Ultime renversement en 2020, *Making Sense* (Cope & Kalantzis, 2020) et *Adding sense* (Kalantzis & Cope, 2020) proposent une grammaire de création du sens tenant compte de la pluralité du monde vécu des apprenants. Faut-il voir dans cet intérêt pour les processus de savoir un moyen de prendre en charge l'enseignement et l'apprentissage de nouveaux savoirs en milieu multilingue et multiculturel ?

4.1.2 Quels *knowledge* sont créés à partir des processus de savoir ?

Comment traduire le *knowledge* de « knowledge processes » ? S'agit-il de processus de *connaissances* ou de *savoir* ? D'après M. Foucault, chacune de ces notions procède selon des principes qui lui sont propres. Tandis que la connaissance est « le travail qui permet de multiplier les objets connaissables, de développer leur intelligibilité, de comprendre leur rationalité, mais en maintenant la fixité du sujet qui enquête » (2001 : 876), le savoir est « un processus par lequel le sujet subit une modification par cela même qu'il connaît, ou plutôt lors du travail qu'il effectue pour le connaître. C'est ce qui permet à la fois de modifier le sujet et de construire l'objet » (*ibid.* : 876). Or, dans *New Learning*, M. Kalantzis et B. Cope définissent *knowledge* ainsi :

Le savoir, cependant, est bien plus que ce qui est dans votre tête, ce dont vous vous souvenez et ce sur quoi vous raisonnez. Votre tête fait un avec votre corps, et votre corps est dans le monde physique et fait du monde physique. Votre seule expérience mentale est dans votre corps, et votre corps fait partie du monde

de l'existence physique. La pensée de votre esprit est liée aux sentiments du corps, et ces sentiments sont des extensions du corps dans le monde sensoriel - les images, les sons, les odeurs et les goûts de notre expérience quotidienne. Notre corps tout entier, pas seulement notre esprit, est saisi par l'émotion — bonheur, tristesse, amour, haine, peur, colère, surprise ou curiosité — et ces émotions sont profondément enracinées dans les processus de savoir. L'esprit ne peut rien signifier, ni pour les autres ni pour lui-même, sans le corps et ses liens avec le monde sensoriel : linguistique, visuel, audio, gestuel, tactile et spatial. En ce sens, savoir n'est pas seulement ce que vous pensez. C'est ce que vous faites et comment vous êtes (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, 2012 : 239)¹¹⁸.

Si l'on se réfère à M. Foucault, le *knowledge* des *knowledge process* doit être traduit par savoir, car il n'est pas réductible à une action rationnelle et intellectuelle. Il est autant produit par l'activité cérébrale que le corps tout entier. Aussi, est-il multimodal, personnel et subjectif. La connaissance n'est cependant pas étrangère aux processus de savoir, puisqu'elle constitue le résultat de l'une de ses modalités d'acquisition qu'est l'intellection. La connaissance est donc un savoir produit et diffusé par autrui. Les apprenants peuvent donc créer du savoir à partir des connaissances qui leur sont transmises. Le contraire est également possible : un apprenant peut produire du savoir, le transformer en connaissance afin de le transmettre à un autre apprenant, au groupe-classe ou à l'enseignant. Si l'on se réfère M. Foucault, dans ce cas précis, le *knowledge* des *knowledge process* peut être traduit par *connaissance*.

Dès lors, les processus de représentation et de communication transforment-ils les savoirs en connaissance ? Quels rapports le *sens*, le *savoir* et la *connaissance* entretiennent-ils dans ce processus ? En quoi le savoir et la connaissance font-ils sens ? Les savoirs et les connaissances sont-ils eux-mêmes des agents de transformation du sens ? Qu'en est-il des langues et des cultures ?

4.1.3 Les mondes vécus, sources et productions de savoirs et de connaissances

En raison du caractère subjectif des savoirs, M. Kalantzis et B. Cope ont fait de l'expérience le point de départ des activités pédagogiques de la pédagogie des multiliteracies. En 2012, ils proposent une version actualisée des processus de savoir qui avaient été élaborés par le New London group. Le tableau ci-après est tiré de *New Learning* (Kalantzis & Cope, 2012)¹¹⁹ :

¹¹⁸ « *Knowledge, however, is a lot more than just what's in your head, what you can remember and reason about. Your head is at one with your body, and your body is a thing in and of the physical world. Your only mental experience is in your body, and your body is a part of the world of physical existence. Your mind's thinking is connected to the body's feeling, and these feelings are extensions of the body into the sensuous world – the sights, sounds, smells and tastes of our everyday experience. Our whole bodies, not our mind alone, are gripped by emotion – happiness, sadness, love, hatred, fear, anger, surprise, or curiosity – and these emotions are part of our deeply ingrained knowing processes. The mind cannot mean anything, either to others or to itself, without the body and its connections with the sensuous world: linguistic, visual, audio, gestural, tactile and spatial. In this sense, knowing is not just what you think. It is what you do and how you are* » (2012 : 239).

¹¹⁹ Aucune modification notable n'a été relevée dans les publications de M. Kalantzis et B. Cope ultérieures à 2012.

Processus de savoir	Description
Faire l'expérience	<i>Le connu</i> — les apprenants apportent à la situation d'apprentissage des perspectives, objets, idées, manières de communiquer et d'informer qui leur sont familiers et reflètent leurs propres expériences et intérêts. <i>Le nouveau</i> — les apprenants sont immergés dans de nouvelles situations ou informations, observent ou prennent part à quelque chose de nouveau ou de non-familier.
Conceptualiser	<i>En nommant</i> — les apprenants regroupent des objets en catégories, mettent en application des termes classés et définissent ces termes. <i>En théorisant</i> — les apprenants font des généralisations en connectant des concepts et en développant des théories.
Analyser	<i>Fonctionnellement</i> — les apprenants analysent des connexions logiques, des causes et effets, des structures et des fonctions. <i>Avec critique</i> — les apprenants évaluent leurs propres perspectives, intérêts et motivations et celles d'autrui.
Appliquer	<i>De manière appropriée</i> — les apprenants testent leurs connaissances dans le monde réel en simulant des situations pour voir si cela fonctionne de manière prédictible dans un contexte conventionnel. <i>Avec créativité</i> — les apprenants réalisent une intervention dans le monde qui est innovante et créative, qui exprime distinctement leurs propres voix, ou qui transfère des connaissances dans un contexte nouveau.

Tableau 4. Liste des activités types. Source : Kalantzis & Cope, 2012. Cf. annexes vol.1: 19, pour l'original. Pour la traduction © Amélie Cellier 2023.

À travers ces quatre activités, les apprenants sont mis autant en position de créateurs de savoirs que de créateurs de connaissances. Tout dépend des modes d'interprétation utilisés, intellectuels et/ou sensoriels. Les mondes vécus multilingues et multiculturels des apprenants ne sont pas évoqués explicitement. Ceux-ci ont pourtant un rôle essentiel, puisqu'ils constituent une ressource socio-sémiotique pour les apprenants et des objets de création.

Afin de compléter ces quatre activités pédagogiques, M. Kalantzis et B. Cope (2012) proposent une grille d'analyse dans laquelle la diversité linguistique et culturelle est divisée en deux catégories : langue(s) et appartenance(s) ethnique(s)/culture(s). Dans l'article « The teacher as Designer : pedagogy in the new media age » (2010), ils proposent de la remplacer par une approche biographique narrative plus dynamique qui comprend quatre axes d'analyse : le *narratif*, qui prend en compte l'histoire de vie de chaque apprenant ; la *personne*, qui inclut l'identité de l'apprenant ancrée dans son histoire et sa personnalité ; les *affinités*, qui décrivent les liens d'attachement des apprenants à leurs milieux sociaux et les *orientations*, qui réunissent leurs aspirations et leurs manières de rentrer en contact avec l'inconnu (*ibid.* : 206-207). Ces quatre axes sont reliés aux mondes vécus des apprenants par ce que A. Luke et C. Cazden appellent des *tissages culturels*¹²⁰, c'est-à-dire des moments d'interculturalité où les apprenants relient leurs propres cultures aux savoirs et connaissances enseignés et/ou partagés en classe (Kalantzis & Cope, 2010 ; Cazden, 2006 ; Luke & al., 2004).

¹²⁰ *cultural weavings* (Kalantzis & Cope, 2010 ; Cazden, 2006; Luke & al., 2004).

4.1.4 Développer les literacies à partir des processus de savoir

Dans *Literacies*, M. Kalantzis et B. Cope imputent aux quatre processus de savoir quatre sources distinctes que sont les literacies didactiques, authentiques, fonctionnelles et critiques (Kalantzis & al., 2016 : 74). Les termes de *didactique* et d'*authentique* se réfèrent aux paradigmes éducatifs mentionnés dans ce chapitre (*cf. supra* : 103). Les literacies fonctionnelles et critiques se rapportent, quant à elles, à la grammaire fonctionnelle de M. Halliday, matrice de la grammaire du sens multimodal, et aux pédagogies critiques de P. Freire et de M. Apple (*ibid.* : 85). Le schéma ci-après montre ces relations :

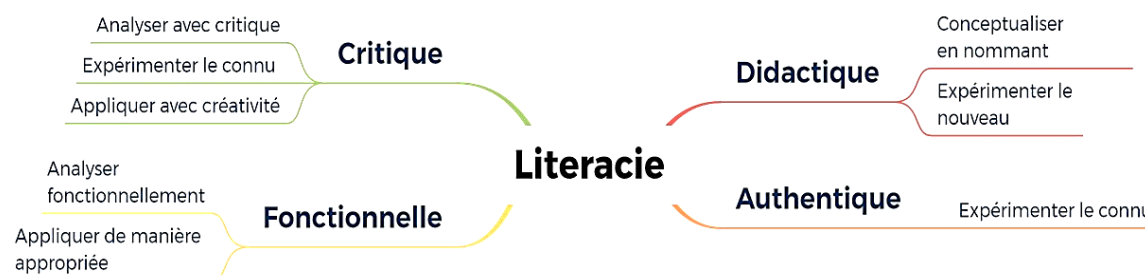


Figure 11. Les literacies aux origines des quatre processus de savoir¹²¹. © Amélie Cellier, 2023.

La structure des quatre activités pédagogiques trouve ses origines dans un essai collectif dirigé par C. Cazden en 1972, *Whole language plus. Essays on literacy in the United States and New Zealand* auquel collabore D. Hymes. Il réunit un ensemble d'études sur les avantages et inconvénients de développer la literacie de l'écrit par la pratique dans un environnement immersif. Les contributeurs concluent que la pratique et l'immersion sont insuffisantes. Les enfants et adultes ont besoin d'être guidés dans l'apprentissage de l'écriture. Ces études s'opposent aux observations faites par M. Montessori, pour qui l'expérientiel et l'immersif tendent à créer des séquences d'apprentissage spontanées chez les enfants (*cf. supra* : 102).

Les processus de conceptualisation, d'analyse et d'application ont été ajoutés par B. Cope et M. Kalantzis pour compenser les lacunes du processus expérientiel. Ils se sont notamment inspirés des travaux de M.A.K. Halliday. D'après lui, « l'ontogenèse de la langue est en même temps l'ontogenèse de l'apprentissage » (1993 : 93). Dans cette optique, il propose 5 phases d'apprentissage du langage : « (1) transmettre des informations inconnues, (2) s'étendre dans de nouveaux domaines d'expérimentation, (3) développer des relations logico-sémantiques, (4)

¹²¹ Source : Kalantzis & Cope, 2016 : 74.

apprendre des termes abstraits, et (5) entrer dans la métaphore grammaticale » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, *ibid.* : 103)¹²².

Par ailleurs, la structure en quatre processus de savoir a été modifiée au profit d'un système à double entrée processuel et progressif : faire l'expérience du connu > faire l'expérience du nouveau ; conceptualiser en nommant > conceptualiser en théorisant ; analyser de manière fonctionnelle > analyser de manière critique ; appliquer de manière appropriée > appliquer de manière créative. Ces subdivisions reposent sur la théorie de la *zone proximale du développement* (Vygotski, 2019), qui prend en compte le degré de maturation des processus de savoir des apprenants. Les processus de savoir ont donc pour objectif premier de guider les apprenants dans le développement de leurs (multi)litteracies.

4.1.5 La théorie du *design* : un emprunt pour la grammaire du sens multimodal, une matrice pour les processus de savoir

Contrairement à *New Learning* (Kalantzis & Cope, 2012), dans les deux ouvrages publiés par le New London group (Cazden & al., 1996 ; Cope & Kalantzis (dir.), 2000a), les processus de savoir et la création du sens sont inhérents et ont la théorie du *design* pour matrice théorique. En effet, si le *quoi* de la pédagogie des multiliteracies consiste à enseigner à créer du sens, son *comment* réside dans la mise en œuvre de la grammaire du sens multimodal et des processus de savoir tels que ces derniers contribuent à la création et à la transformation du sens.

Processus de savoir	Description
Pratique située (Faire l'expérience)	Immersion dans l'expérience et utilisation de ressources signifiantes à créer, incluant celles en provenance de la vie quotidienne des étudiants et simulations des relations qui peuvent être trouvées au sein des espaces de travail ou publics.
Consigne ouverte (Conceptualiser)	Compréhension systématique, analytique et consciente de la création du sens et de la création des processus. Dans le cas des multiliteracies, cela demande l'introduction d'un métalangage explicite, qui décrit et interprète les éléments de création des différents modes du sens.
Cadre critique (Analyser)	Interpréter le contexte social et culturel de certaines créations du sens. Cela incite les étudiants à adopter une posture distanciée par rapport à ce qu'ils étudient et à le regarder avec critique en relation avec son contexte.
Pratique transformée (Appliquer)	Transférer dans des pratiques de création du sens, ce qui consiste à mettre le sens transformé en fonction dans d'autres contextes ou sites culturels.

Tableau 5. *Processus de savoir 1996/2000. Cf. annexes vol. 1 : 20, pour l'original. Pour la traduction © Amélie Cellier 2023.*

Entre 1996 et 2020, le concept de *design* a évolué en raison des travaux réalisés en socio-sémiotique par G. Kress, qu'il associe à la multimodalité (2000a), et sa transposition à la grammaire du sens multimodal.

¹²² « *the ontogenesis of language is at the same time the ontogenesis of learning* » ; « (1) imparting unknown information, (2) extending into new experiencing domains, (3) developing logical-semantic relations, (4) learning abstract terms, and (5) moving into grammatical metaphor » (Halliday, 1993 : 103).

Le terme de *design* a été initialement choisi pour remplacer celui de *grammaire* afin d'éviter toute connotation négative :

nous proposons de traiter chaque activité sémiotique, incluant le langage en usage pour produire et consommer des textes, comme une question de création évoluant en trois éléments : créations disponibles, action de créer, création réalisée. Ensemble, ces trois éléments soulignent le fait que la création du sens est un processus actif et dynamique, et non une chose gouvernée par des règles statiques (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cazden & al., 1996 : 74)¹²³.

Le New London group fait référence à M. Halliday et à ses fonctions grammaticales — idéationnelle, interpersonnelle et textuelle — pour décrire l'action de créer qui consiste en un « travail performé sur ou à partir des créations disponibles dans le processus sémiotique » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cazden & al., 1996 : 75)¹²⁴. L'action de créer participe tant aux processus cognitifs de la *consigne ouverte* que celui du *cadre critique* qui représente deux de ses dimensions d'analyse.

Lorsque M. Kalantzis et B. Cope affirment que les quatre processus de savoir coïncident avec les quatre types de literacies : authentique, didactique, critique et fonctionnel, il serait plus précis de dire — étant donné que chaque forme du sens possède ses propres literacies — que ces quatre adjectifs équivalent à quatre dimensions internes à chaque literacie. En quelque sorte, le terme de *literacie*, dans le cadre de la pédagogie des multiliteracies, enveloppe un phénomène multimodal et multidimensionnel complexe.

En outre, lorsque M. Kalantzis et B. Cope prennent la direction du projet des multiliteracies, ils réorganisent et redéfinissent les rapports essentiels et fonctionnels entre la théorie du *design*, les processus de savoir et le projet d'une grammaire fonctionnelle inspirée de M. Halliday. Les processus de savoir et la théorie du *design* se sont en quelque sorte déconnectés les uns des autres. Alors que les activités ont été dissociées des literacies, la théorie du *design* a été, non pas transmuée puisqu'elle a toujours été grammaticale, sinon décentrée, transposée dans un contexte grammatical plus vaste, celui de la grammaire du sens multimodal. Cette division cellulaire ne signifie pas pour autant que la théorie du *design* et les processus de savoir s'excluent. Au contraire, ils se complètent, voire coexistent, car ils ne peuvent l'un sans l'autre mener à bien leur mission pédagogique, soit d'accorder à la diversité une fonction productive de connaissance et de savoirs.

¹²³ « we propose to treat any semiotic activity, including using language to produce or consume texts, as a matter of Design evolving three elements : Available designs, Designing, the Redesigned. Together these three elements emphasize the fact that meaning-making is an active and dynamic process, and not something govern by static rules » (Cazden & al., 1996 : 74).

¹²⁴ « work performed on or with Available Designs in the semiotic process » (Cazden & al., 1996 : 75)¹²⁴.

Les relations établies par le New London group entre le développement des multiliteracies, la création du sens et les processus de savoir sont en réalité les manifestations de la volonté de B. Cope et de M. Kalantzis de faire de l'éducation un apprentissage scientifique.

4.2 *Repenser l'éducation comme une science de l'apprentissage*

L'éducation transformative ne vise pas seulement l'apprentissage de nouveaux savoirs disciplinaires. L'objectif est de rendre les apprenants autonomes dans leurs apprentissages. L'enjeu est de leur enseigner à apprendre à apprendre. Or, B. Cope et M. Kalantzis rapprochent cet apprentissage des méthodes d'analyses scientifiques. Pour cette raison, ils s'interrogent sur les relations entretenues entre l'éducation et les disciplines scientifiques.

4.2.1 L'éducation transformative est-elle une métadiscipline ?

Le sous-titre du manuel *New Learning* (Kalantzis & Cope, 2012) prête à confusion. Le syntagme de *science de l'éducation* se réfère, dans une perspective institutionnelle, à une discipline universitaire que M. Kalantzis et B. Cope décrivent en ces termes :

cette science interroge et tente d'apporter des réponses à des questions fondamentales et de recherche. Comment l'apprentissage a-t-il lieu ? Comment organisons-nous l'enseignement pour qu'il soit le plus efficace ? Qu'est-ce qui fonctionne avec les apprenants ? Et quand cela fonctionne, comment savons-nous que cela a fonctionné ? (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, *ibid.* : 1)¹²⁵.

Sur la page d'accueil du site *New Learning online*, M. Kalantzis et B. Cope présentent la plateforme comme « un corps de recherche évoluant et pensant dans les domaines de la sémiotique, de la literacie, de la pédagogie, et des technologies de l'éducation par M. Kalantzis et B. Cope » (Kalantzis & Cope, « *New Learning online* »)¹²⁶. Ce corps de recherche est composé de la communauté d'enseignants, de pédagogues et de chercheurs qui font vivre la plateforme. Or, ces éléments sont à recontextualiser par rapport à l'éducation transformative, car celle-ci tend à renverser les cultures éducatives. En réalité, le syntagme *science de l'éducation* subit le même mouvement de bascule, puisque l'apprentissage devient une science en ce sens où les apprenants sont amenés à apprendre en faisant une expérience méthodique du monde dans l'objectif de créer de nouveaux savoirs et de nouvelles connaissances.

Cette vision de l'éducation, M. Kalantzis et B. Cope la doivent à E. Husserl. En effet, *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale* (1989) peut être

¹²⁵ « *this science asks and attempts to answer fundamental and searching questions. How does learning happen ? How do we organise teaching so it is most effective ? What works for learners ? And when it works, how do we know it has worked ?* » (Kalantzis & Cope, 2012 : 1).

¹²⁶ : « *an evolving body of research and thinking in the fields of semiotics, literacy, pedagogy, and educational technologies by M. Kalantzis and B. Cope* » (Kalantzis & Cope, « *New Learning online* » : <https://newlearningonline.com/>).

considérée comme l'hypotexte de *New Learning* (Kalantzis & Cope, 2012). Lorsqu'E. Husserl publie son ouvrage, les sciences européennes, parmi lesquelles figure la philosophie, sont confrontées à une crise historique en raison de la shoah (1989 : 10-11). Il propose alors, par le biais de la phénoménologie, de renverser les pratiques scientifiques en faisant de l'expérience une ressource et le moteur des sciences : générer des savoirs à partir de ses propres affects, puis les généraliser à l'ensemble de l'humanité, permet de créer une science plus empathique et, donc, plus éthique.

M. Kalantzis et B. Cope tentent de procéder au même renversement en éducation en s'inspirant d'E. Husserl (*cf. supra* : 98). En effet, pour eux, « un novice ne peut entrer dans une discipline — la physique, le droit, l'histoire ou la littérature — qu'à travers l'éducation » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & Cope, 2012 : 5-7)¹²⁷. Dans cette perspective, l'éducation doit être considérée comme une métadiscipline. L'éducation transformative rentre par conséquent en concurrence avec la philosophie qu'ils estiment être inadaptée au contexte mondial actuel et aux sociétés à venir. Tous deux déclarent que « l'éducation pourrait — nous dirions qu'elle devrait — prendre l'ancienne position de la philosophie en tant que discipline des disciplines, et le faire de manière plus engageante et pertinente que la philosophie ne l'a jamais fait. L'éducation est la nouvelle philosophie » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & Cope, 2012 : 8)¹²⁸.

Si elle peut prétendre au même statut de métadiscipline, l'éducation transformative n'a pas le même objet scientifique que la philosophie qui est, selon E. Husserl, essentiellement l'objectivisation de soi :

Il n'y a plus là de simple juxtaposition des spécialités et des formations culturelles : science, art, économie, etc., plus de simple juxtaposition des sciences spéciales : mathématiques, physique, biologie, psychologie, éthique, théorie de la connaissance et autres. Ce qu'il y a là, ce sont au contraire des modes et des degrés de l'objectivation, et en celle-ci de l'objectivation de soi, de l'homme dans la nature spatio-temporelle (1989 : 474-475).

Si la phénoménologie husserlienne tend à l'objectivation de soi, la pédagogie des multiliteracies, au contraire, tend à favoriser la subjectivisation du monde à travers la transformation et la création. « En tant qu'humains, nous pouvons être poussés par le mystère de la conscience humaine, mais la question essentielle est de savoir ce que nous faisons avec

¹²⁷ « a novice can only enter a discipline – physics, or law, or history, or literature – through education » (Kalantzis & Cope, 2012 : 5-7).

¹²⁸ « education could – we would say should – take the former position of philosophy as the discipline of disciplines, and do it more engagingly and relevantly than philosophy ever did. Education is the new philosophy » (Kalantzis & Cope, 2012 : 8).

ses élans » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis, 2006 : 11)¹²⁹. Or, la philosophie, telle qu'elle est décrite par E. Husserl, subordonne la recherche épistémologique à l'étude ontologique et métaphysique de l'être humain.

Pour B. Cope et M. Kalantzis, l'ontologie est un objet propre à la philosophie, à l'instar de la fonction *métaontologie* de la grammaire du sens multimodal (cf. *supra* : 81, fonction 3.4) :

Enfin, la métaontologie. Il s'agit d'un type particulier d'ontologie qui connecte les ontologies entre elles, en un schéma global de la vie et de ses significations. Les mêmes logiques de conception et de relation s'appliquent, mais cette fois à tout. Autrefois, les philosophes appelaient cela métaphysique, mais nous préférons la "métaontologie", car elle nous permet de rendre compte du jeu inséparable de la matière et de l'idéal (Pour la traduction © Amélie Cellier, 2023. Newlearningonline, « transpositional grammar »)¹³⁰.

L'apprentissage de nouveaux savoirs permettrait ainsi aux apprenants d'atteindre un « niveau méta de connaissance » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Gee, 2014 : 89)¹³¹. Si l'environnement socio-sémiotique multilingue et multiculturel du monde vécu soutient la création et le développement de nouveaux savoirs, la grammaire du sens multimodal, quant à elle, et la fonction métaontologie en particulier, permettent aux apprenants de créer une carte mentale des structures du sens et de sa création. Les concepts dont les langues et les cultures sont porteuses sont alors les premiers agents de la métacognition, car c'est à travers eux que les apprenants interprètent, organisent et créent de nouvelles structures de sens et de savoirs (Cope & Kalantzis, 2020 ; Kalantzis & Cope, 2020).

4.2.2 Faire émerger une communauté de savoirs réciproques afin de valider les savoirs scientifiques créés

À travers la pédagogie des multiliteracies et l'éducation transformative, M. Kalantzis et B. Cope (2012 ; 2010) tentent de faire émerger une culture scientifique de l'apprentissage et de l'enseignement. Déjà en 1970, P. Freire remettait en question les rapports de domination des enseignants sur les apprenants. Dans *Pedagogy of the Oppressed* (2000), son objectif est de présenter une pédagogie humaniste, fondée sur la résolution de problème, dans laquelle enseignants et apprenants sont des co-créateurs de savoirs. Cette citation d'A. Vieira Pinto est, selon P. Freire, centrale pour comprendre la pédagogie qu'il a développée :

la méthode est, dans les faits, la forme externe de la conscience qui se manifeste dans les actes, qui adopte la propriété fondamentale de la conscience – son intentionnalité. L'essence de la conscience est d'être avec le monde, et ce comportement est permanent et inévitable. De fait, la conscience est par essence une voie

¹²⁹ « By "epistemological" we mean what we do to know (Kalantzis & Cope, 2005, 2004). As humans, we might be driven by the mystery of human consciousness, but the critical question is what we do with its drives » (Kalantzis, 2006 : 11).

¹³⁰ « Finally, metaontology. This is a special kind of ontology which connects ontologies together into an overall schema of life and its meanings. The same logics of design and relation pertain, but this time to everything. In the old days, philosophers called this metaphysics, but we prefer "metaontology" because allows us to account for the inseparable play of the material and the ideal » (Newlearningonline, « transpositional grammar »).

¹³¹ « meta-level knowledge » (Gee, 2014 : 89).

vers quelque chose à part d'elle-même, hors d'elle-même, qui l'entoure et qu'elle appréhende par sa capacité idéationnelle. La conscience est par définition une méthode, dans le sens général du terme (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Vieira Pinto, cité in Freire, 2000 : 69)¹³².

Bien que le processus de conscientisation soit guidé par l'enseignant, les apprenants sont les agents primordiaux de cette pédagogie. Ainsi, « personne n'enseigne à quelqu'un, et personne n'est autodidacte. Les gens s'instruisent les uns les autres, médiés par le monde, par des objets reconnaissables qui, dans une éducation bancaire, sont "possédés" par l'enseignant » (*ibid.* : 80)¹³³. Cette notion d'*éducation bancaire* renvoie à la notion de *répertoire de savoirs et de connaissances* qui est fondamentale pour l'éducation transformative et pour la pédagogie des multiliteracies. Chaque apprenant et enseignant possède un répertoire personnel qu'il s'est construit tout au long de la vie.

Dans le Nouvel Apprentissage, les apprenants ne deviennent pas seulement des créateurs de connaissance. Ils représentent également les uns pour les autres les fruits de leur créativité. Leur apprentissage devient une source pour d'autres apprenants. Le partage de connaissance et l'apprentissage collaboratif sont la colle qui lie ensemble l'intelligence collective (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & Cope, 2012 : 71)¹³⁴.

L'apprenant devient, en tant que médiateur de ses propres expériences, un enseignant et l'enseignant un apprenant. M. Kalantzis et B. Cope ont ainsi entrepris à travers la pédagogie des multiliteracies de créer une « culture de la réciprocité des savoirs » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, *ibid.* : 332)¹³⁵, où l'éducation transformative et la pédagogie des multiliteracies sont sans cesse mises au service des besoins et des intérêts de la communauté d'apprentissage.

Pour créer cette réciprocité, M. Kalantzis et B. Cope (2012) ont conçu un système particulier d'évaluation en feedback qui permet aux enseignants et aux apprenants de suivre les processus de conscientisation de chacun. L'enseignant et les apprenants peuvent ainsi porter un regard critique sur les processus d'apprentissage de leurs pairs et, ainsi, par voie de comparaison, développer leur métacognition. Le système d'évaluation reprend sept principes de l'éducation transformative : (1) l'ubiquitous learning ou apprentissage omniprésent, (2) le feedback récursif, (3) le sens multimodal, (4) la création de connaissance, (5) l'intelligence collaborative,

¹³² « *The method is, in fact, the external form of consciousness manifest in acts, which takes on the fundamental property of consciousness—its intentionality. The essence of consciousness is being with the world, and this behavior is permanent and unavoidable. Accordingly, consciousness is in essence a way towards something apart from itself, outside itself, which surrounds it and which it apprehends by means of its ideational capacity. Consciousness is thus by definition a method, in the most general sense of the word* » (Vieira Pinto, cité in Freire, 2000 : 69).

¹³³ « *no one teaches another, nor is anyone self-taught. People teach each other, mediated by the world, by the cognizable objects which in banking education are "owned" by the teacher* » (Freire, 2000 : 80).

¹³⁴ « *In the New Learning, learners not only become creators of knowledge. They also represent the fruits of their creativity to each other. Their learning becomes a source for other learners. Knowledge sharing and collaborative learning are the glue that binds together collective intelligence* » (Kalantzis & Cope, 2012 : 71).

¹³⁵ « *culture of knowledge reciprocity* » (Kalantzis & Cope, 2012 : 332).

(6) la métacognition et (7) l'apprentissage différencié (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & Cope, 2012).

La culture de la réciprocité des savoirs est nourrie en permanence par le partage des mondes vécus des apprenants et de l'enseignant. Ainsi, même si la question de la diversité des langues et des cultures demeure mineure à partir de 2008 dans les travaux de B. Cope et M. Kalantzis, elle est au fondement même du développement de la cognition et de la métacognition des apprenants, car les apprenants doivent apprendre à créer des savoirs par rapport à leur propre répertoire, de même qu'ils doivent tenir compte de la conception culturelle et langagière des autres apprenants et enseignants dans la construction de ces savoirs.

Si les savoirs issus des mondes vécus sont évalués et traités en classe de langue pour devenir des savoirs scientifiques, quelles en sont les conséquences pour les apprenants ? Comment sont-ils réinvestis dans la société ?

5 *Comment investir les savoirs plurilingues et pluriculturels dans la société ?*

Afin de mettre en exergue le rôle central des multiliteracies dans l'émergence de sociétés inclusives, M. Kalantzis et B. Cope ont conceptualisé quatre notions : le *pluralisme civique*, la *diversité productive*, l'*identité plurielle* et l'*inclusion*.

5.1 *De la nécessité du pluralisme civique, de la diversité productive, de l'identité plurielle et de l'inclusion*

Dès 1996, le New London group catégorise les mondes vécus en trois domaines distincts : la vie publique, la vie professionnelle et la vie privée, auxquels ils attribuent trois types de participations possibles à la société : le *pluralisme civique*, la *diversité productive* et les « expériences stratifiées de la vie » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cazden & al., 1996 : 71)¹³⁶. En 2000, cette dernière colocation sera remplacée par celles d'« identité stratifiée » ou d'« identité plurielle »¹³⁷ (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & Cope, 2000 : 148). Puis, à partir de 2008, M. Kalantzis et B. Cope font le choix de lui substituer le terme d'*inclusion* qui renverse le point de vue sur les rapports entre les apprenants et la société. La notion d'*identité plurielle* souligne le fait que les apprenants se construisent à travers leur monde vécu, en tant qu'ils participent d'ensembles sociaux. L'*inclusion*, quant à elle, valorise les agencements sociaux pluralistes dans les sociétés multilingues et multiculturelles inclusives.

¹³⁶ « *multilayered lifeworld* » (Cazden & al., 1996 : 71).

¹³⁷ « *multilayered identity* » (Cope & Kalantzis (dir.), 2000 : 148).

Ce basculement est significatif quant au rôle de l'éducation transformative dans la société. Elle ne tend seulement pas à faire émerger des individus capables de naviguer dans le monde, mais également à créer ce que M. Kalantzis et B. Cope nomment « une nouvelle génération P, pour "Participative" » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, 2001b : s.p.)¹³⁸. « L'éducation peut être conçue soit rétrospectivement, soit prospectivement. Ce qui signifie qu'elle peut être traitée en tant que processus d'adaptation de l'avenir au passé, ou en tant qu'utilisation du passé comme une ressource pour un futur en voie de développement » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Dewey, 1924 : 92-93)¹³⁹. L'idée-force du New London group, de B. Cope et de M. Kalantzis réside dans le développement de sociétés pluralistes basées sur l'éducation (Dillens, 2003). On peut alors se demander en quoi la relation entre les langues et les cultures est-elle fondamentale pour une société de la connaissance et du savoir portée par les valeurs du *pluralisme civique*, de la *diversité productive*, de l'*identité plurielle* et de l'*inclusion* ?

5.2 *Quelle est la matrice économique et politique de l'éducation transformative ?*

Définir la matrice économique et politique de l'éducation transformative n'est pas un acte anodin, puisque l'enjeu est de favoriser une société inclusive qui s'auto-génère en respectant la singularité et la diversité des personnes sans qu'il y ait de dérives possibles.

5.2.1 Les langues et les cultures des apprenants : des ressources de transformation politique

D'après M. Kalantzis, B. Cope et N. Fairclough, les modèles éducatifs des 19^e et 20^e siècles suivent une logique de marché à la fois économique et politique. L'école prépare enfants, adolescents et adultes à répondre aux besoins du marché du travail et aux exigences sociales et citoyennes (Kalantzis & Cope, 2012 ; Fairclough, 2003). Alors que le nationalisme est la norme politique, la langue apparaît comme une « puissance régissant l'histoire de l'humanité », un bien commun qui conditionne et détermine l'idéologie des personnes (von Humboldt, 2000 : 151). Dit autrement, « plusieurs langues sont plusieurs visions du monde » et « l'individualité est l'unité de la diversité » (*ibid.* : 131). Or, cette corrélation à la fois économique, politique et éducative a une influence directe, d'après M. Kalantzis et B. Cope, sur la manière dont la diversité est perçue dans la société. Le tableau ci-après résume les rapprochements qui ont été réalisés par les deux membres du New London group :

¹³⁸ « a new Generation P, for 'participatory' » (Kalantzis & Cope, 2001b : s.p.).

¹³⁹ « Education may be conceived either retrospective or prospective. That is to say, it may be treated as process of accommodating the future to the past, or as an utilization of the past for a resource in a developing future » (Dewey, 1924 : 92-93).

Paradigmes éducatifs	Paradigmes politiques	Paradigmes économiques	Résultats du point de vue de la diversité culturelle et linguistique
Éducation didactique	Nationalisme	Fordisme	Exclusion/Assimilation
Éducation authentique	Postnationalisme/ Libéralisme	Post- Fordisme/Libéralisme	Reconnaissance
Éducation transformative	Pluralisme civique	Diversité productive	Identité plurielle/inclusion

Tableau 6. Correspondances entre les paradigmes éducatifs, politiques et économiques de B. Cope et M. Kalantzis. Source : Kalantzis & Cope, 2012.

L'éducation transformative et la pédagogie des multiliteracies tentent de renverser la logique de marché en proposant un modèle alternatif. Les apprenants ne sont plus seulement instruits pour répondre à un besoin sociétal. L'objectif de l'enseignement est de leur donner les savoirs nécessaires pour qu'ils deviennent des acteurs sociétaux pouvant agir sur l'offre et la demande par le biais de la création. En tant que ressources sémiotiques, les répertoires plurilingues et pluriculturels des apprenants sont donc déterminants dans ce projet.

En tant que création, le discours définit le sujet social. Or, un apprenant plurilingue et pluriculturel tend à construire une identité plurielle qu'il devra recréer tout au long de sa vie. Selon N. Fairclough, « l'hybridité culturelle peut être conceptualisée et analysée du point de vue du discours en termes de déplacement des frontières et des flux entre les ordres de discours » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, 2000 : 173)¹⁴⁰. Le traitement accordé aux langues et aux cultures dans l'éducation détermine les représentations que les apprenants en ont, ainsi que la manière dont ils construisent leur identité plurielle par rapport aux autres membres de la société.

Pour M. Kalantzis et B. Cope, il est fondamental que le modèle idéologique qui sous-tend l'éducation transformative et la pédagogie des multiliteracies soit éthique du point de vue de la diversité. Il ne s'agit plus, comme pour l'éducation didactique et l'éducation authentique, de transmettre des savoirs savants, mais d'enseigner une éthique qui permette aux apprenants de négocier les différences identitaires et socioculturelles afin d'être un citoyen multiculturel local et global. Ainsi, le pluralisme civique, qui « décrit et prescrit un système de gouvernance distribuée et de citoyenneté responsable – sur le lieu de travail, les organisations communautaires et les écoles, par exemple » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, 2012 :

¹⁴⁰ « cultural hybridity can be conceptualised and analysed from a discourse perspective in terms of shifting boundaries and flows between orders of discourse » (Fairclough, 2000 : 173).

111)¹⁴¹, est sous-tendu par une culture du civisme multilingue et multiculturelle. Du point de vue généalogique, la pensée libérale est une condition *sine qua non* de l'émergence de ce modèle de transmission, car les politiques nationalistes et néonationalistes sont peu favorables au développement du sens critique tel qu'il est préconisé par M. Kalantzis et B. Cope. L'analyse critique du sens est constitutive de l'éthique transmise par la pédagogie des multiliteracies et l'éducation transformative.

5.2.2 La création du sens, une action sociale, politique et économique ?

La lecture de *Democracy and education* de J. Dewey (1924) incite à interroger la notion de *design*, puisqu'elle s'apparente, dans le contexte du pluralisme civique, à un acte politique. En effet, le pédagogue estime que le pluralisme n'est possible que dans le contexte d'un régime démocratique, car, en se focalisant sur le *faire social*, celui-ci tend à favoriser une société plurielle :

la démocratie est plus qu'une forme de gouvernement ; c'est premièrement tout un mode d'association de vie, d'expériences communiquées conjointement. L'extension dans l'espace du nombre d'individus qui contribuent à un intérêt, tel que chacun doit faire référence dans sa propre action à celles des autres, et à considérer l'action des autres comme l'objectif et la direction de la sienne, équivaut à rompre ces barrières de classe, race et territoire national qui empêchent les hommes d'apercevoir toute la portée de l'activité (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, *ibid.* : 101)¹⁴².

Bien que M. Kalantzis et B. Cope n'évoquent pas la démocratie, il apparaît évident qu'elle est le seul régime politique à pouvoir incorporer à son système les principes d'un pluralisme civique qui accordent aux citoyens l'opportunité de la transformer. À l'opposé des régimes autoritaires, totalitaires et anarchiques, la démocratie est par principe favorable aux débats et aux changements. En outre, elle accorde à la population un cadre constitutionnel visant à protéger les libertés et droits fondamentaux des citoyens, indépendamment de leur répertoire plurilingue et pluriculturel.

M. Kalantzis et B. Cope (2012 : chap. 4) alertent cependant quant aux abus d'un libéralisme extrême, comme le néo-libéralisme, qui peut provoquer (1) une uniformisation culturelle favorisée par les médias de masse et à l'internationalisation des entreprises privées ; (2) une dérégulation du marché financier qui tend à donner aux entreprises un pouvoir sur la vie privée des personnes ; (3) une privatisation des écoles, etc. D'après eux, le néo-libéralisme est un

¹⁴¹ « *describes and prescribes a system distributed governance and responsible citizenship – in workplaces, community organisations and schools, for instance* » (2012 : 111).

¹⁴² « *democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associating living, of conjoint communicated experience. The extension in space of the number of individuals who participate in an interest so that each has to refer his own action to that of the others, and to consider the action of others to give point and direction to his own, is equivalent to the breaking down of those barrier of class, race, and national territory which kept men from perceiving the full import of the activity* » (Dewey, 1924 : 101).

système instable et non viable sur le long terme. Il est donc nécessaire de réformer cette politique au profit d'une nouvelle ère plus juste sur le plan économique. Autrement dit, politique et économie sont intrinsèquement liées et doivent être réformées conjointement.

En outre, M. Kalantzis et B. Cope interrogent la conception de la *démocratie* de J. Dewey en lui opposant celle de C. Taylor. Pour ce dernier, la démocratie

est une forme de société qui érige l'égalité comme principe structurant de la relation sociale. Ce projet constitutif d'égalité s'est construit sur l'idée d'une société de semblables qui agissent ensemble (c'est l'idée d'« égalité-participation ») pour créer les conditions d'un monde commun (au nom de l'« égalité-redistribution »). Or ce genre de lien présuppose une identité historico-ethnique. [...] La reconnaissance des différences se superpose alors au projet originel de constitution d'une société de semblables. On ne peut pas traiter les personnes différentes comme des citoyens de seconde zone sous prétexte qu'il est difficile de les intégrer dans le moule commun. La stigmatisation des différences ou l'aliénation de l'autre ne feront en effet que créer des réactions identitaires (Taylor, 2014 : 25).

Le pluralisme civique, en synergie avec la diversité productive et l'inclusion, permet d'endiguer le problème d'une égalité fondée sur une identité nationale historico-ethnique excluante. Les principes d'égalité-participation et d'égalité-redistribution seraient dès lors animés par une diversité productive égalitaire pour laquelle la participation et la redistribution des savoirs, des richesses et des services seraient systématiques. Le pluralisme civique serait en ce sens une matrice politique, législative et juridique tutélaire de l'inclusion. Sans lui, elle ne pourrait être « un processus qui permet aux personnes de s'identifier à leur différence et qui fait que ces différences sont une part intégrale et productive de l'activité sociale » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & Cope, 2012 : 184)¹⁴³. Le *pluralisme civique* et la *diversité productive* légitiment en outre la différence et la diversité : celles-ci sont encouragées en tant que facteurs d'inclusion, car elles assurent le maintien de la démocratie et entretiennent l'économie de l'innovation.

5.2.3 Faire valoir politiquement l'éducation transformative, un enjeu économique ?

En 2006, alors qu'ils viennent de rejoindre le College of Education de l'Université de l'Illinois aux États-Unis, B. Cope et M. Kalantzis décident d'écrire, avec 28 autres signataires, une chartre intitulée *New Learning: A Charter for Change in Education* (Kalantzis (dir.), 2008) à l'adresse de B. Obama, alors candidat à la présidence des États-Unis (cf. annexes vol. 1 : 6-7). Son discours inclusif est alors perçu comme une opportunité pour faire valoir politiquement l'éducation transformative. B. Cope et M. Kalantzis prennent modèle sur *New Learning: A Charter for Australian Education*, une charte qu'ils avaient rédigée en 2001.

¹⁴³ « a process of making people feel they belong in their difference, and making those differences an integral and productive part of the social activity » (Kalantzis & Cope, 2012 : 184).

New Learning : A charter for change in education (Kalantzis (dir.), 2008) est présentée comme une alternative à « No child left behind », une loi portée en 2002 par G. W. Bush pour réformer le système scolaire national. Sur les dix propositions que compte la chartre, huit d'entre elles coïncident idéologiquement avec l'éducation transformative et la pédagogie des multiliteracies. Trois projets institutionnels sont alors proposés pour favoriser l'émergence d'un système scolaire inclusif : le *Projet comptabilisant les différences* qui a pour objet de redéfinir les catégories démographiques en fonction des besoins des communautés ; le *Programme de la pédagogie de la diversité productive* qui se donne pour objectif d'explorer les besoins des apprenants et de réformer le système scolaire ; et, le *Curriculum de la diversité productive* (Pour la traduction, ©Amélie Cellier, 2023) qui se donne pour objectif de soutenir la créativité des enseignants et de créer des programmes bilingues de transition pour l'apprentissage de la langue anglaise (Kalantzis (dir.), 2008 : 61-62)¹⁴⁴. Ces trois projets permettraient, d'après les 30 signataires, d'améliorer l'économie générale des États-Unis.

En 2015, B. Obama réforme « No child left behind » en faisant voter « Every student succeeds » (U.S. Department of Education, « Every Student Succeeds Act (ESSA) »)¹⁴⁵. *New Learning: A charter for change in education* (Kalantzis (dir.), 2008) n'a aucune incidence sur ce projet de loi. Toutefois, la collaboration avec W. McMahon marque les travaux de B. Cope et M. Kalantzis, et, ce, dès *New Learning* (Kalantzis & Cope, 2012). La charte est postée sur NewLearning online sous le titre *Kalantzis and Cope: A Charter for Change in Education* (Kalantzis & Cope, « A Charter for change in Education »)¹⁴⁶, avec quelques modifications cependant, puisque l'accent est mis sur la vision prospective de l'éducation transformative et son rôle dans la société, plutôt que sur la répartition des investissements budgétaires et la réforme du système scolaire (Cope & Kalantzis, 2001). Une question demeure : comment l'éducation transformative et la pédagogie des multiliteracies peuvent-elles contribuer à l'économie de la connaissance ?

5.2.4 L'économie de la connaissance ou une insatiabilité pour l'innovation

Dans le contexte d'une économie de la connaissance qui s'appuie sur l'innovation et l'éducation, les politiques éducatives sont essentielles au développement d'un pays. « Plusieurs de ces avantages sociaux propres à l'enseignement supérieur sont des sources majeures de

¹⁴⁴ « Accounting for difference project », « Pedagogy of productive diversity program », « Productive diversity curriculum » (Kalantzis (dir.), 2008 : 61-62).

¹⁴⁵ U.S. Department of Education, « Every Student Succeeds Act (ESSA) » : <https://www.ed.gov/essa?src=rn>

¹⁴⁶ Kalantzis & Cope, « A Charter for change in Education » : <https://newlearningonline.com/new-learning/chapter-1-new-learning/supporting-material-1/kalantzis-and-cope-a-charter-for-change-in-education>

l'évolution des institutions, dont celles qui sont vitales pour la démocratie, les droits de l'homme (c'est-à-dire les libertés civiles), la stabilité politique, et par conséquent, le développement » (McMahon, 2018 : 20)¹⁴⁷. Le principe fondamental d'une société de la connaissance est qu'elle ne peut progresser sans un système éducatif performant. L'économie de la connaissance réduit le statut des apprenants à un *capital humain* (McMahon, 2017), qui exclut toute considération identitaire et sociale du sujet au profit de son potentiel économique. C'est pour cette raison que W. McMahon (2017) porte essentiellement son attention sur le rôle des écoles supérieures dans le marché économique mondial, ainsi que sur l'intérêt de privatiser les établissements publics afin de les rendre concurrentiels et performants sur le marché libéral international.

Bien que M. Kalantzis et B. Cope (2012) critiquent le néo-libéralisme, ils soutiennent l'économie de l'innovation sur laquelle il repose. « Innover est dans nos natures, nous prenons les objets et les sens du monde et invariablement les réarrangeons de nouvelles manières » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, *ibid.* : 249)¹⁴⁸. L'innovation et la création sont co-extensives. Le répertoire de savoirs plurilingues et pluriculturels qu'une personne a élaboré à partir de son vécu constitue dans ce contexte sa valeur économique. Ainsi, en théorie, plus le monde vécu d'une personne est varié, plus son répertoire comporte des savoirs divers, pouvant être transformés en innovation. En pratique, la logique est différente, puisque tous les savoirs n'ont pas la même valeur économique. Ainsi, un diplôme européen est plus concurrentiel à l'échelle mondiale qu'un diplôme obtenu dans un pays du tiers monde. M. Kalantzis et B. Cope ne tiennent cependant pas compte de cet aspect.

Le devoir de l'enseignant est, par conséquent, d'alimenter les répertoires des apprenants, en tenant compte du potentiel économique des savoirs que les apprenants acquièrent dans un contexte donné. Ainsi, savoir interpréter, représenter et communiquer dans la langue d'usage du territoire sur lequel on vit est une valeur économique, comparée aux autres langues et cultures du répertoire qui sont, quant à elles, des valeurs ajoutées. Le contexte politique et économique de l'apprentissage induit nécessairement une hiérarchie de valeurs entre les langues et les cultures.

¹⁴⁷ « several of these social benefits of higher education are major sources of the evolution of institutions, institutions that include those that are vital to democracy, human rights (i.e. civil liberties), political stability, and, in turn, development » (McMahon, 2018 : 20).

¹⁴⁸ « To innovate is in our natures. we take the objects and meanings of the world and invariably rearrange them in new ways » (Kalantzis & Cope, 2012 : 249).

5.2.5 En quoi l'identité plurielle est-elle une source d'innovation ?

Pour défendre l'idée que l'innovation est le produit de la diversité, M. Kalantzis et B. Cope se réfèrent à L. Vygotski et, dans une autre mesure, à N. Chomsky. Après avoir réussi à démontrer que le développement de la connaissance et de la parole chez l'enfant procède selon des stades prédéterminés, L. Vygotski s'est interrogé sur « la question du rapport entre pensée et parole » (2019 : 57). Il défend la thèse selon laquelle (1) la pensée et le langage ont évolué distinctement aux niveaux de la phylogenèse, de l'ontogenèse et du sociohistorique ; et (2) qu'après une période de développement en autonomie, pensée et langage se rejoignent : « la pensée devient verbale et le langage devient intellectuel » (*ibid.* : 181). N. Chomsky a fondé sa théorie de la grammaire intériorisée uniquement sur ce dernier stade. Pour cette raison, M. Kalantzis et B. Cope refusent de se restreindre à une théorie exclusivement linguistique :

nous concédons avec Chomsky que les structures idéales du sens peuvent excéder les [structures] matérielles. Mais nous voulons également dire que cet excès peut se produire dans l'image et d'autres formes du sens aussi profondément que dans le discours – c'est pourquoi nous allons au-delà de la linguistique afin d'investir la grammaire multimodale. Et, avec les béhavioristes, nous voulons dire que les structures matérielles du sens sont *a minima* dans une relation co-déterminante avec les structures idéales ou mentales, et cela dans la mesure où nombre de ses significations sont encore inconnues (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cope & Kalantzis, 2020 : 294)¹⁴⁹.

La pensée est créatrice en ceci qu'elle est plurielle, portée par l'apprentissage de plusieurs langues et de plusieurs cultures. Leur apprentissage et leurs mises en pratique incitent les apprenants à accroître leurs structures mentales et idéales, en les comparant et synthétisant en de nouveaux savoirs.

Le processus de création implique la production de nouveaux schémas de pensée à partir de structures préexistantes. En soi, l'apprentissage transformatif et le processus d'application créative sont inhérents, car ils consistent l'un comme l'autre à faire émerger de nouveaux schémas à partir de contextes particuliers, parfois problématisant :

Nous prenons la connaissance d'un contexte et l'appliquons dans un autre totalement différent. Nous essayons de résoudre de grands problèmes qui jusqu'ici semblaient insurmontables. Nous tentons de trouver des solutions ingénieuses à des petits problèmes épineux. Nous mélangeons et associons des sens artistiques ou littéraires de manières inusuelles, originales et créatives. Nous imaginons de nouveaux angles de perspectives. Nous prenons des risques calculés, mais néanmoins significatifs. Nous imaginons des possibilités qui sont au-delà de ce qui est considéré comme réaliste (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cope & Kalantzis, 2020 : 249)¹⁵⁰.

¹⁴⁹ « *we concede, with Chomsky, that the ideal structures of meaning can exceed the material [structures]. But we also want to say that this exceeding can happen in image and others forms of meaning as profoundly as its does in speech – which is why we move beyond linguistics and into a multimodal grammar. And, with the behaviorists, we want to say the material structures of meaning are in a minimally co-determining relation with ideal or mental structures, and that to the extent that many of its meanings are as yet unknown* » (Cope & Kalantzis, 2020 : 294).

¹⁵⁰ « *We take knowledge from one context and apply it in a vastly different one. We try to solve big problems that hitherto seemed insurmountable. We attempt to come up with ingenious solutions to niggling little problems. We mixte and match artistic or literary meanings in unusual, original and creative ways. We imagine new angles of perspective. We take calculated but nevertheless significant risks. We imagine possibilities way beyond what currently seen realistic* » (Cope & Kalantzis, 2020 : 249).

L'enjeu pour la pédagogie des multiliteracies est de développer chez les apprenants des compétences pouvant contribuer à l'innovation. Les multiliteracies le peuvent *a priori*, étant donné qu'elles les incitent à mettre en contact plusieurs formes du sens afin de créer du sens à travers des langues et des cultures différentes.

Dans la société de la connaissance utopique de M. Kalantzis et B. Cope, le plurilinguisme, le pluriculturalisme et la multimodalité sont de hautes valeurs ajoutées, car propices à faire progresser l'économie de marché. Cependant, comment valoriser les minorités linguistiques et culturelles dans l'économie réelle ?

5.3 *Résorber les fractures culturelles et linguistiques de la (dé)colonisation par la pédagogie des multiliteracies*

Sur les dix membres du New London group, cinq s'intéressent à travers la question des minorités aux situations diglossiques de pays décolonisés : les Aborigènes et les habitants des îles du détroit de Torrès en Australie (Kalantzis et Cope, 1987 ; Oldfield & Lo Bianco, 2019 ; Nakata & al., 2012), les Maoris en Nouvelle-Zélande (Cazden, 1992), ainsi que les Afro-Américains, hispanophones et Amérindiens aux États-Unis (Cazden, 1992 ; Kalantzis (dir.), 2008). Cependant, hormis le chapitre 1 de *Literacies* (Kalantzis & al., 2016), aucun ouvrage publié dans le cadre du projet des multiliteracies ne mentionne cet aspect.

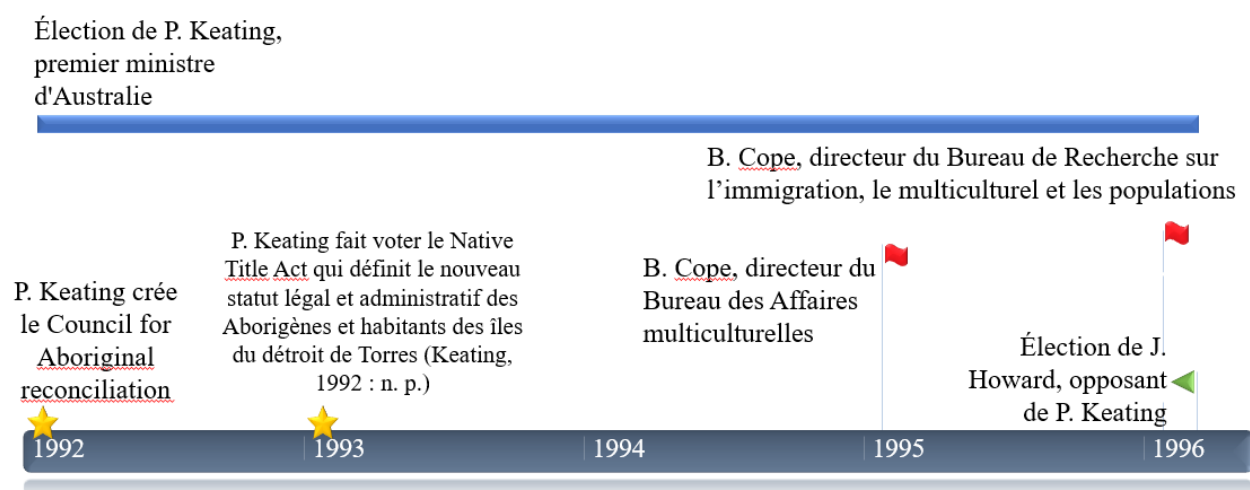
Or, la colonisation peut avoir des conséquences sur l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères. D'une part, la décolonisation peut provoquer des conflits idéologiques, culturels et linguistiques entre les individus et les communautés. D'autre part, l'identité des descendants des colonisés est mise sous tension entre plusieurs forces agissantes, comme les traditions locales et les politiques culturelles, linguistiques et éducatives nationales, voire internationales (Appadurai, 2015). Dès lors, « qu'arrive-t-il aux personnes qui n'ont pas la capacité d'accomplir des actions effectives dans ces nouvelles situations économiques ? » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & al., 2016 : 42)¹⁵¹. Pour mieux comprendre ces enjeux, je m'intéresserai à la situation de l'Australie où B. Cope et M. Kalantzis ont réalisé les études préliminaires à la pédagogie des multiliteracies.

¹⁵¹ « *what happens to people who don't have the capacities to operate effectively in these new economic settings* » (Kalantzis & al., 2016 : 42).

5.3.1 Le cas particulier de l'Australie postcoloniale : comment la transformer en pays inclusif ?

Bien que l'indépendance du Commonwealth of Australia ait été déclarée le 1^{er} janvier 1901, ce pays océanique demeure encore à ce jour, quoique symboliquement, dominé par le régime monarchique parlementaire britannique. Ainsi, même s'il n'existe pas de langue officielle, la langue administrative australienne est *de fait* l'anglais. Les 150 langues autochtones ont un usage strictement vernaculaire et la majorité d'entre elles sont en voie d'extinction. Pour ces minorités, les relations à l'anglais peuvent être complexes, puisque cette langue peut avoir le statut de langue première, seconde, de scolarisation et/ou étrangère. D'après J. Lo Bianco (2003), puisque l'anglais est la *lingua franca* de référence pour les échanges politiques et commerciaux internationaux, l'Australie n'a aucun intérêt à adopter une politique linguistique en faveur d'un multilinguisme national. Il reconnaît néanmoins que les politiques linguistiques mises en place dans les années 1970-1990 ont eu un impact positif, bien que « les effets sociaux des compétences dans une seconde langue ne pourront être probablement observés que dans plusieurs décennies » (*ibid.* : 11).

Dès son élection en 1992 en tant que Premier ministre australien, P. Keating projette, d'une part, de remplacer l'actuelle monarchie australienne par une République démocratique et, d'autre part, de réconcilier les Aborigènes et habitants des îles du détroit de Torres avec les descendants des colons britanniques. Si le premier projet échoue, le second initie un véritable mouvement politique auquel participe B. Cope ¹⁵² :



Frise chronologique 1. Actions en faveur des minorités australiennes de P. Keating et contribution de B. Cope © Amélie Cellier, 2023.

¹⁵² Source des informations relatives à B. Cope : <https://education.illinois.edu/faculty/bill-cope>

En mars 1996, P. Keating perd l'élection, au profit du libéral J. Howard. B. Cope quitte alors ses fonctions et le projet de P. Keating est réformé.

D'après une enquête de l'OCDE (2020), les compétences à l'écrit des adolescents de 15 ans ont baissé en moyenne de 25 points en Australie entre 2000 et 2018, soit de 528 à 503 points¹⁵³. L'échec scolaire des adolescents des minorités est dû en grande partie au fait qu'ils appartiennent à des classes sociales modestes de la société. En quelques chiffres : 30 % des Aborigènes propriétaires vivent sous le seuil de pauvreté ; le taux de chômage chez la population aborigène est deux fois plus élevé que chez les populations non aborigènes ; les jeunes Aborigènes de 15 à 19 ans sont trois fois plus déscolarisés que les jeunes non-Aborigènes ; et 70 % des 20 et 24 ans sont déscolarisés et non aucune perspective de travail (Commonwealth of Australia, 2004 : 302-303).

Dans les années 2010, les questions relatives au post-colonialisme dans l'éducation sont encore d'actualité. L'enjeu prioritaire est de considérer « la décolonisation de la connaissance dans les disciplines comme une méthode d'émancipation des peuples colonisés et de rétablissement des visions du monde autochtones » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Nakata & al., 2012 : 120)¹⁵⁴, ce qui implique d'enseigner aux étudiants « de penser aux limites du langage et du discours actuels pour naviguer dans les complexités de la production de la connaissance » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, *ibid.* : 136)¹⁵⁵. Alors que pour P. Freire, la résolution de problème et l'analyse critique sont nécessaires à une pédagogie émancipatrice, qui « permet aux personnes de dépasser leur fausse perception de la réalité » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, 2005 : 86)¹⁵⁶, M. Nakata estime que leur apport n'est pas tant l'initiation d'un mouvement d'anticipation que celui d'une réconciliation entre les autochtones et leur identité plurielle, ce qui inclut le fait de se réapproprier l'histoire de son pays en portant un regard critique sur le discours qui la raconte. Comment la pédagogie des multiliteracies peut-elle être un agent de cette réconciliation ?

¹⁵³ En comparaison, les États-Unis, après une baisse de 9 points en 2003 ont atteint le score de 505 points en 2018 (contre 504 en 2000). La France a perdu 12 points, de 505 à 493 sur la même période.

¹⁵⁴ « *decolonising knowledge in the disciplines as a method for emancipating colonised peoples and reinstating Indigenous worldviews* » (Nakata & al., 2012 : 120)

¹⁵⁵ « *to think about the limits of current language and discourse for navigating the complexities of knowledge production* » (*ibid.* : 136).

¹⁵⁶ « *enables people to overcome their false perception of reality* » (Freire, 2005 : 86).

5.3.2 Renouveler la relation des apprenants aux langues et aux cultures pour la rendre productive

Bien que l'économie de la connaissance engendre des inégalités sociales, le New London group pense que la pédagogie des multiliteracies peut contribuer à créer des opportunités pour les personnes marginalisées en raison de leurs différences culturelles et linguistiques. L'objectif est de leur enseigner à exploiter ces différences et à les valoriser en développant des « compétences et capacités d'adaptabilité, de flexibilité, d'initiative et d'innovation requises par les nouveaux environnements de travail » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & Cope, 2012 : 103-104)¹⁵⁷. Cette remise en perspective permettrait, notamment, aux Aborigènes et aux habitants des îles de Torres de créer des ponts entre, d'une part, leurs langues et leurs cultures et, d'autre part, la culture postcoloniale australienne. Mais, cela vaut également pour toute personne ayant un répertoire plurilingue et pluriculturel évoluant dans un environnement qui lui est étranger à divers degrés.

La notion de *diversité productive* s'appuie sur cette dynamique. D'après M. Kalantzis et B. Cope,

ce qu'un employé prend avec eux [lui : erreur des auteurs] d'un emploi à un autre est un "portfolio" d'expériences, et plus ce portfolio est varié et largement ciblé, plus elles apparaîtront complètes et précieuses pour un nouvel employeur. [...] Le jeu principal maintenant, ce sont les savoirs et les relations – les choses de l'humain plutôt qu'un capital fixe. Ce sont des choses qui se développent par l'apprentissage. Pour cette raison, l'apprentissage est devenu essentiel pour l'ensemble de l'économie (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, *ibid.* : 101-102)¹⁵⁸.

En tant qu'enseignant, s'inscrire dans une démarche de diversité productive repose sur le fait d'enseigner aux apprenants à apprendre à apprendre pour s'adapter aux fluctuations du marché économique et à celles du marché du travail. Aussi, les apprenants sont-ils incités à mener une réflexion métacognitive sur leurs propres savoirs afin d'en créer de nouveaux qui soient multimodaux, exploitables, transformables et transposables à d'autres contextes et domaines d'activités. En théorie, un Aborigène ou un habitant des îles de Torres pourrait ainsi, en procédant à une analyse critique, réfléchir à la manière dont son répertoire plurilingue et pluriculturel pourrait être exploité autrement, afin d'être transposable dans un contexte qui est dominé par la langue anglaise et une culture postcoloniale standardisée.

La réflexion métacognitive menée par les apprenants serait alors le produit de plusieurs outils de la pédagogie des multiliteracies : les processus de savoir, *a minima* pour ses activités

¹⁵⁷ « *skills and capacities of adaptability, flexibility, initiative and innovation required by the new workplace* » (Kalantzis & Cope, 2012 : 103-104).

¹⁵⁸ « *what a worker takes with them from one job to the next is "portfolio" of experiences, and the more varied and broadly focused this portfolio, the more rounded and valuable they will appear to a new employer. [...] the main game is now knowledge and relationships – the stuff of human rather than fixed capital. They are things that are made by learning. For this reason, learning has become pivotal to the whole economy* » (*ibid.* : 102).

d'analyse et de conceptualisation ; la grille d'analyse des mondes vécus, car son rôle est de mettre à jour les dynamiques qui peuvent exister entre le narratif, la personne et les affinités dans un texte ou un discours ; ainsi que la grammaire du sens multimodal, car elle offre des points de repère pour déconstruire ce qui fait sens et le reconstruire en modifiant certaines fonctions. Ce travail de déconstruction-reconstruction des savoirs, que l'on peut identifier comme une action de création, amènerait les apprenants à créer de nouvelles configurations entre les langues et les cultures, car un même savoir n'a pas la même valeur ou le même sens selon l'environnement socio-sémiotique dans lequel on se situe et le situe. La notion de *design* « se connecte également à l'idée que l'apprentissage et la productivité sont les résultats de création (les structures) de systèmes complexes d'environnements humains, de technologies, de croyances, et de textes » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, The New London group, 2000 : 19-20)¹⁵⁹.

Ainsi, en théorie, si un apprenant veut créer un nouveau savoir dans une langue étrangère, comme la langue française, il peut transférer un savoir analogue disponible dans une autre langue, dans une autre culture et/ou dans une autre forme du sens et, ainsi, gagner en agentivité dans le pays où la langue étrangère est parlée. Par exemple, si, dans une interaction exolingue, un Japonais veut dire à un francophone qu'il pratique le *kintsugi*, il ne peut utiliser de traduction en français, car il n'en existe pas. Pour se faire comprendre, il devra se référer à ses propres expériences du *kintsugi* et trouver les mots adéquats en français pour les décrire. On peut supposer que plus il devra se plier à cet exercice, plus sa description correspondra au sens qu'il accorde au *kintsugi*.

5.3.3 Comment le savoir influence-t-il la relation entre langue et culture ?

L'éducation transformative a été conçue par le New London group pour s'intégrer à une société démocratique qui repose sur l'économie de la connaissance (McMahon, 2018). Par l'intermédiaire de la pédagogie des multiliteracies, l'éducation transformative tendrait à renouveler les liens entre l'éducation et la société en rééquilibrant l'offre et la demande sur le marché du travail. La pédagogie des multiliteracies se donne alors pour objectif de fournir aux apprenants les savoirs et les connaissances nécessaires à la création de nouvelles opportunités leur permettant de créer leurs environnements sociaux multilingues et multiculturels.

¹⁵⁹ « [La notion de design] connects as well to the idea that learning and productivity are the results of the design (the structures) of complex systems of people environments, technology, beliefs, and texts » (The New London group, 2000 : 19-20).

Parmi ces savoirs et connaissances figurent les langues et les cultures, que les nouvelles générations perçoivent diversement à travers leurs expériences de vie réelles et le prisme de l'internet : en tant qu'environnement socio-sémiotique appartenant à un contexte objectivé, elles représentent des ressources de transformation ; en tant que processus sensoriel et mental de création de soi et de la réalité, elles forment des savoirs qui sont profondément enracinés dans les identités plurielles des apprenants (Kalantzis & Cope, 2012 ; Cope & Kalantzis, 2010). Bien que la pensée et le langage aient des schémas de développement distincts qui convergent et divergent lors de l'enfance et l'adolescence, ils s'unissent à l'âge adulte pour former une pensée verbale et un langage intellectuel (Vygotski, 2019 ; Chomsky, 2012). Aussi, la pensée humaine deviendrait-elle innovante lorsqu'elle adopte et crée plusieurs schémas de pensée, plusieurs visions du monde à travers l'apprentissage de plusieurs langues et de plusieurs cultures.

La diversification linguistique et culturelle à l'échelle globale et locale a engendré autant de variations linguistiques favorisant la construction d'une réalité sociale multilingue et multiculturelle mondiale. La langue est alors considérée par le New London group comme une ramification de la culture entendue comme l'accumulation et l'expression continue de l'acte de création, ainsi que toutes les formes du sens (Cope & Kalantzis (dir.), 2000). Face à ce contexte de plus en plus complexe, les politiques éducatives éprouvent de réelles difficultés à solutionner les échecs scolaires des apprenants issus de l'immigration ou de minorités ethniques en ruptures avec des cultures institutionnelles standardisées (Eyerman, 2001). En substituant un apprentissage multilingue et multiculturel étayé par les mondes vécus des apprenants à l'enseignement institutionnel, l'éducation transformative tendrait dès lors à transmuter les cultures éducatives étatiques en des cultures éducatives inclusives.

Les connaissances et les savoirs plurilingues et pluriculturels des apprenants deviennent les leviers d'une réforme du système scolaire et de la culture politique. L'enjeu didactique de la pédagogie des multiliteracies est de transmettre aux nouvelles générations des valeurs pluralistes favorisant une *égalité-participation* et une *égalité-redistribution* des savoirs à l'intérieur de la société dans les domaines de la citoyenneté, de la vie privée et de la vie professionnelle (Taylor, 2014 ; Cope & Kalantzis, 2010).

La literacie critique participe de ce pluralisme. Elle permet aux apprenants de développer une forme de métacognition à partir de la conceptualisation et de l'analyse des corrélations entre les savoirs, les langues et les cultures (Fairclough, 2003 ; Freire, 2005). Les processus de savoirs associent l'apprentissage à une recherche scientifique orientée vers l'innovation. En situation d'enseignement et d'apprentissage du FLE, les processus de savoirs tendent, en

théorie, à favoriser la création de connexions entre les langues et les cultures. Le savoir traditionnel d'un apprenant peut être considéré comme une nouveauté par le reste ou une partie de la classe.

Je prendrais l'exemple d'un événement qui a eu lieu pendant l'une des mises en application dans l'organisme de formation de l'[OFII](#). Profitant d'un exposé et de l'intérêt de l'audience pour son discours, une apprenante thaïlandaise a initié la classe aux différents tons de la langue thaï. Ce faisant, elle nous a incités, les autres apprenants et moi, à produire de nouveaux savoirs linguistiques. En tant que créateurs du sens, les apprenants peuvent ainsi faire le choix de créer de nouveaux savoirs et devenir les architectes des sociétés pluralistes à venir, en adoptant une posture éthique face à la diversité.

Ainsi, la situation postcoloniale vécue aux 20^e et 21^e siècles par les Aborigènes et par les habitants des îles de Torrès a conduit le New London group à questionner la transférabilité des savoirs à travers les langues, les cultures, les contextes et les domaines.

Conclusion du chapitre : la pédagogie des multiliteracies au regard de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE

La pédagogie des multiliteracies est l'objet d'une recherche-développement en phase d'élaboration, dont les étapes accomplies révèlent une conception transdisciplinaire des langues et des cultures qui s'intègre à un champ plus vaste qui est celui de la création du sens multimodal. Étant donné que chaque ouvrage du New London group aborde un aspect différent de la pédagogie des multiliteracies, chacun d'entre eux permet d'appréhender différemment les langues et les cultures (Cazden & al., 1996 : 89). Les emprunts et références aux *Literacies studies*, aux *New Literacy studies*, aux sciences de l'éducation, à la socio-sémiotique, à l'analyse critique du discours, à la philosophie, aux sciences politiques et à l'économie de savoir mettent en exergue autant de facteurs qui viennent façonner les concepts de *langue* et de *culture* du New London group, ainsi que les relations qu'elles entretiennent. La notion clé des multiliteracies demeure cependant la *multimodalité*, car elle ouvre la voie à la déconstruction et à la reconstruction de tout ce qui fait sens, dont les langues et les cultures.

La pédagogie des multiliteracies réussit-elle pour autant à appréhender par l'intermédiaire de la multimodalité la complexité des langues et des cultures et, plus largement, des savoirs qu'elles communiquent ? Si les processus de savoir visent à orienter épistémologiquement les mécanismes d'apprentissage, ils n'apportent aucun indice quant à l'élaboration des schémas cognitifs empruntés par les apprenants. *A contrario*, la grammaire du sens multimodal tend à

construire chez les apprenants des schémas fonctionnels de compréhension et de création du sens. Chacune de ses fonctions constitue par conséquent une porte d'entrée vers le sens. Celui-ci émerge véritablement lorsque la majorité de ces fonctions sont prises en compte par les apprenants. La taxinomie de la grammaire du sens multimodal met l'accent sur les différences qui existent entre le texte, l'image, l'espace, l'objet, le corps, le son et le discours (2020 ; Kalantzis & Cope, 2020). La langue est ainsi divisée en deux : elle est à la fois textuelle et discursive. Quant à la culture, elle est le résultat de l'ensemble des formes du sens.

Les différences catégorielles entre les modes de création du sens et les formes du sens témoignent d'un décalage manifeste entre la création subjective du sens et le sens tel qu'il apparaît dans le monde. « L'esprit ne peut rien signifier, ni pour les autres ni pour lui-même, sans le corps et ses liens avec le monde sensoriel : linguistique, visuel, audio, gestuel, tactile et spatial. En ce sens, connaître n'est pas seulement ce que vous pensez. C'est ce que vous faites et comment vous êtes » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & Cope, 2012 : 239)¹⁶⁰. Pour G. Kress (2010), il faut différencier la manière dont le monde est arrangé pour soi et pour les autres dans le processus de communication. L'utilisation de la grammaire du sens multimodal vise à harmoniser ces deux pôles catégoriels. L'espace de la classe et les ressources pédagogiques doivent être arrangés par l'enseignant pour les apprenants afin que ces derniers puissent à leur tour les arranger. La pédagogie des multiliteracies tend à faire de la classe un espace de transition socio-sémiotique à l'intérieur duquel les apprenants passent d'un monde arrangé pour eux à un monde arrangé par eux à travers l'appropriation de la langue et de la culture.

¹⁶⁰ « *The mind cannot mean anything, either to others or to itself, without the body and its connections with the sensuous world: linguistic, visual, audio, gestural, tactile and spatial. In this sense, knowing is not just what you think. It is what you do and how you are* » (Kalantzis & Cope, 2012 : 239).

***PARTIE 3 – VERS UNE APPROCHE SPÉCIALISÉE DE LA
PÉDAGOGIE DES MULTILITERACIES À L'ENSEIGNEMENT
ET À L'APPRENTISSAGE DU FLE***

Introduction : comment spécialiser et développer la pédagogie des multiliteracies à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE ?

Le moment est venu de déployer une branche spécifique à la [DFLE](#) dans l'arborescence de la pédagogie des multiliteracies. Ce processus implique trois opérations : (1) la didactisation du FLE à partir des concepts de *langue* et de *culture* du New London group, (2) l'adaptation des outils de la pédagogie des multiliteracies à un domaine du FLE influencé par le [CECRL](#), ainsi que (3) la spécialisation des outils existant (les multiliteracies, le processus de savoir et l'approche biographique narrative) et le développement de deux nouveaux outils : la médiation du sens multimodal et un modèle d'application de la grammaire du sens multimodal. Ces outils pédagogiques et de formation constituent des propositions, voire la prémisse à un travail de recherche sur le temps long. Elles ne prétendent pas être exhaustives ni définitives.

La standardisation des évaluations du FLE et l'institutionnalisation des descripteurs du [CECRL](#) visent à encadrer depuis 2001 le domaine professionnel de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE (Mercier, 2020 ; Huver, 2017 ; Springer, 2011). Si le [CECRL](#) peut être contraignant, il offre un cadrage didactique fin pour le développement de la pédagogie des multiliteracies :

*Le Cadre européen commun pour les langues offre une base commune*¹⁶¹ pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc., en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence **définit les niveaux de compétence** qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie (Conseil de l'Europe, 2005 : 9).

En matière d'ingénierie pédagogique, l'enjeu est de spécialiser et de développer la pédagogie des multiliteracies à partir des descripteurs du [CECRL](#), sans perdre de vue ses valeurs et modes de fonctionnement, afin de la rendre opérationnelle sur le terrain des formations de l'[OFII](#). En termes de recherche didactique, l'enjeu est également d'intégrer la pédagogie des multiliteracies à l'enseignement du FLE afin de comprendre comment et dans quelle mesure elle s'articule au processus de didactisation de la langue. Pour ce faire, j'aurai recours à l'acquisition des langues et aux sciences cognitives.

L'acquisition des langues et les sciences cognitives permettent de considérer les effets de la pédagogie des multiliteracies sur l'enseignement et l'apprentissage du FLE en s'intéressant plus précisément aux phénomènes de création du sens, ou sémiogénèses, en FLE. Si la pédagogie

¹⁶¹ En gras dans le texte.

Introduction : comment spécialiser et développer la pédagogie des multiliteracies à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE ?

des multiliteracies repose sur la théorie de la *zone proximale du développement* de L. Vygotski (2019) et sur la notion d'*étayage* de J. Bruner, qui relèvent de la psychologie du développement, le lien entre la [DFLE](#) et les sciences cognitives sont plus difficiles à établir. En effet, pour réaliser une description fine des phénomènes de création du sens en FLE, il est nécessaire de recourir à l'acquisition des langues. Or, les acquisitionnistes s'inspirent des sciences cognitives. Par conséquent, les emprunts aux sciences cognitives viendront alimenter des phénomènes déjà repérés en acquisition des langues, tels que l'influence des langues premières sur l'apprentissage du FLE et les particularités des interactions exolingues et interculturelles.

Cette partie est donc divisée en quatre chapitres : le premier vise à décrire de manière sommaire la prédominance du [CECRL](#) sur l'enseignement et l'apprentissage du FLE et sa relation avec la pédagogie des multiliteracies ; le deuxième tend à spécialiser la notion de *multiliteracies* et les processus de savoir à partir du [CECRL](#) et de deux notions issues de l'acquisition des langues : l'*interlangue* et les *interactions exolingues* (Galligani, 2022), et de deux autres issues de la cognition : la *vicariance fonctionnelle* (Berthoz, 2013) et la *charge cognitive* (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007) ; les troisième et quatrième chapitres constituent des *propositions* de développement de la pédagogie des multiliteracies : la *médiation du sens multimodal* et un modèle de mise en application de la grammaire du sens multimodal, qui tiennent compte du processus cognitif de *remémoration d'images mentales* (Damasio, 2012, 2002).

Chapitre 1 – La prédominance du *CECRL* sur l'enseignement et l'apprentissage du FLE

La pédagogie des multiliteracies et le [CECRL](#) se différencient en ceci que la première est animée par des universitaires et une communauté de praticiens et que le second est soutenu par un réseau institutionnel mondialisé.

1 *L'ancrage institutionnel du CECRL, un facteur d'autorité et d'expansion*

L'institutionnalisation du [CECRL](#) a contribué depuis sa première édition en 2001 à son expansion et à sa prédominance dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Le [CECRL](#) contribue à une action qui a été initiée en 1954 avec la ratification par les États membres de la *Convention culturelle européenne*, puis poursuivie en 1961 par la *Charte sociale européenne* (1996) et en 1982 par la *Recommandation n° R (82) 18*. Cette dernière préconise aux membres de :

promouvoir la coopération à l'échelon national et international des institutions gouvernementales et non gouvernementales se consacrant à la mise au point de méthodes d'enseignement et d'évaluation dans le domaine de l'apprentissage des langues vivantes et à la production et à l'utilisation de matériel, y compris les institutions engagées dans la production et l'utilisation de matériel multi-media (Conseil de l'Europe, 1982 : 3).

En dépit du caractère institutionnel du [CECRL](#) et de la politique de transparence du Conseil de l'Europe, le Centre Européen des Langues Vivantes (désormais CELV) n'a publié aucun rapport d'activité sur son action en Europe et dans le monde. Son utilisation par les professionnels de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes est difficile à mesurer.

Dès 1991, de nombreuses institutions internes ou externes au Conseil de l'Europe ont contribué à son élaboration, dont le Groupe de Projet *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne*, le Conseil de la coopération culturelle, la Commission européenne et son programme LINGUA, la Commission permanente des directeurs cantonaux de l'éducation, le Fonds national suisse de recherche scientifique, la Fondation Eurocentres, ainsi que le U.S. National Foreign Language Center. Du fait de leurs expertises scientifiques, ces institutions ont contribué à légitimer son contenu. Ses mises en application par l'État ont, quant à elles, légitimé sa valeur institutionnelle et politique. Par leur adhésion, les 47 États membres du Conseil de l'Europe se sont engagés à mettre en vigueur sur leur territoire les recommandations de la Division des politiques linguistiques et du Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe, dont participent les actions du CELV.

L'expansion du [CECRL](#) sur le continent européen a eu des répercussions sur le reste du monde. En effet, pour s'inscrire dans une université d'un État membre, un étudiant non-européen doit justifier d'un diplôme en langue d'un niveau suffisant. De même, pour accéder à certains titres de séjour ou acquérir une nationalité européenne, une personne étrangère doit justifier son niveau de langue en fournissant un diplôme. Aussi, les réseaux d'établissement de diffusion des langues à l'étranger, comme l'Alliance française, les Instituts français et Campus France pour la France, proposent des cours de préparation et des sessions d'examens basés sur les descripteurs du [CECRL](#).

2 *Le projet d'une Europe plurilingue et interculturelle fondée sur l'éducation*

Tout comme le New London group et la pédagogie des multiliteracies, le [CECRL](#) est porteur d'une idéologie favorable au multilinguisme et au multiculturalisme.

2.1 Une politique de la diversité soumise à une législation supranationale

Le [CECRL](#) n'évoque aucun projet sociétal en dehors des citations tirées des *Recommandation R (82) 18* (Conseil de l'Europe, 1982) et *R (98) 6* (Conseil de l'Europe, 1998), ainsi que du Premier Sommet des Chefs d'État en octobre 1993. Il faut véritablement se reporter au *Livre blanc sur le dialogue interculturel*. « *Vivre ensemble dans l'égalité* » (Conseil de l'Europe, 2008a) pour avoir une représentation des enjeux sociétaux du [CECRL](#). Si, en 1954, l'objectif est de :

conclure une Convention culturelle européenne générale en vue de favoriser chez les ressortissants de tous les membres du Conseil, et de tels autres États européens qui adhèreraient à cette Convention, l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes, ainsi que de leur civilisation commune (Conseil de l'Europe, 1954 : 1),

en 2008, il est question de « construire une identité européenne » qui « doit reposer sur des valeurs fondamentales partagées, le respect de notre patrimoine commun et la diversité culturelle ainsi que le respect de la dignité de chaque individu » (Conseil de l'Europe, 2008a : 3). Les histoires européennes constituent pour le Conseil de l'Europe le fondement d'une identité plurielle transnationale.

La politique de la diversité qui émerge des textes officiels du Conseil de l'Europe (2005, 1996, 1954 ; Beacco & Byram, 2007) valorise une législation qui encadre les pratiques locales. Dans ce projet de démocratie européenne, il s'agit de créer un « patrimoine culturel commun de l'Europe » (1954 : art. 1 & 5) ; cependant,

les traditions culturelles, qu'elles soient "majoritaires" ou "minoritaires", ne peuvent primer sur les principes et valeurs, tels qu'ils s'expriment dans la Convention européenne des droits de l'homme et dans d'autres instruments du Conseil de l'Europe portant sur les droits civils et politiques, sociaux, économiques et culturels (Conseil de l'Europe, 2008a : 9).

Le Conseil de l'Europe instaure ainsi un lien de subordination entre les pratiques culturelles et linguistiques et le cadre législatif de la *Convention européenne des droits de l'homme* qui interdit la discrimination « fondée notamment sur le sexe, la race, la couleur, la langue, la religion, les opinions politiques ou toutes autres opinions, l'origine nationale ou sociale, l'appartenance à une minorité nationale, la fortune, la naissance ou toute autre situation » (2010 : 50).

2.2 Des valeurs citoyennes partagées par le Conseil de l'Europe et le New London group

Le rôle didactique du [CECRL](#) est, par conséquent, de contribuer à l'émergence d'une citoyenneté européenne démocratique ancrée dans une « culture politique qui valorise la diversité » (Conseil de l'Europe, 2008a : 26) en favorisant le développement d'une compétence plurilingue interculturelle. Ce positionnement s'apparente au pluralisme civique promu par M. Kalantzis et B. Cope (*cf. supra* : [122](#)). En outre, autant le Conseil de l'Europe a fondé ses valeurs démocratiques sur le plurilinguisme et le dialogue interculturel, autant le New London group a établi les siennes sur la théorie de la représentation et de la communication de G. Kress (2010). Le tableau comparatif ci-après met en relief les valeurs partagées entre le New London group et le Conseil de l'Europe :

Pluralisme civique	Démocratie européenne
Inclusivité et appartenance [<i>« Inclusiveness and belonging »</i>]	Intégration (intégration sociale, inclusion)
Plusieurs niveaux d'auto-gouvernance [<i>« Many levels of self-governance »</i>]	Gouvernance locale, régionale, nationale et internationale
Participation active [<i>« Active participation »</i>]	Participation active
Diversité locale et globale [<i>« Local and global diversity »</i>]	Protection et droits des minorités
De la cohésion à travers la diversité [<i>« Cohesion through diversity »</i>]	Cohésion sociale à travers la citoyenneté et le dialogue interculturel, respect mutuel
Dévolution de gouvernance [<i>« Devolution of governance »</i>]	<i>Non mentionné</i>
Éducation transformative pour la citoyenneté [<i>« Transformative education for citizenship »</i>]	Développement de la compétence interculturelle à travers l'apprentissage de la citoyenneté, des langues et l'histoire
Lutter contre les inégalités [<i>« Addressing inequality »</i>]	Égalité des chances/Égalité
<i>Non mentionné</i>	Libertés fondamentales
<i>Non mentionné</i>	Dignité humaine

Tableau 7. Équivalences notionnelles entre les valeurs du pluralisme civique et de la démocratie européenne.
©Amélie Cellier, 2023. À partir de Kalantzis & Cope, 2012 : 129 ; Conseil de l'Europe, 2008a.

Le pluralisme civique et la démocratie européenne trouvent leur origine dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme* qui a été ratifiée par l'Assemblée des Nations Unies en 1948. La *Convention européenne des droits de l'homme* (Conseil de l'Europe, 2010) ainsi que le *Commonwealth of Australia* en sont des variations. Si le pluralisme civique présente un ensemble de valeurs modulables, non hiérarchisées, celles défendues à travers la notion de *démocratie européenne* sont orientées par des politiques qui, d'apparence universelle, sont le résultat d'événements historiques qui ont eu lieu sur son territoire : en particulier la *dignité humaine*, qui vise à abolir la traite d'esclaves et prévenir de nouvelles exterminations. Le développement d'une compétence plurilingue et interculturelle à partir de l'apprentissage de langues étrangères permettrait ainsi la construction d'un environnement multilingue et multiculturel éthique. D'après le Conseil de l'Europe,

l'élaboration d'une culture politique favorable au pluralisme culturel est une tâche exigeante. Elle nécessite un système éducatif qui favorise le développement des aptitudes à la réflexion critique et à l'innovation, ainsi que des espaces où les personnes peuvent participer et s'exprimer (2008a : 26-27),

ce à quoi correspondent la pédagogie des multiliteracies et l'éducation transformative.

3 Le CECRL, un ouvrage de référence pour ses descripteurs

Sur le plan pragmatique, les descripteurs du [CECRL](#) permettent, d'une part, de niveler les classes de langues et, d'autre part, d'évaluer de manière plus égalitaire et objective la progression de l'apprentissage. Il aura cependant fallu plusieurs années pour que les experts du Conseil de l'Europe arrivent à ce résultat.

3.1 Un niveau-seuil aux origines de la compétence à communiquer du CECRL

Un niveau-seuil (Conseil de l'Europe, 1976) constitue une esquisse de ce qui sera en 2001 le [CECRL](#). L'ouvrage propose une approche communicative de l'enseignement des langues qui se fonde essentiellement sur les besoins des apprenants, la diversité des situations de communication, ainsi que les usages sociaux des langues.

Elle s'inspire de la notion de *compétence de communication* conceptualisée par D. Hymes (1991), qui part du principe que la compréhension et la production de langues résultent d'aptitudes développées à travers des interactions sociales. Privilégier le développement de compétences plutôt que la mémorisation de contenus renforce en outre l'autonomisation des apprenants, car ils peuvent ainsi s'adapter à diverses situations. La compétence de communication est ensuite reprise par S. Moirand (Bérard, 1991) qui la divise en quatre composantes : linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle.

L'événement de parole, ou *speech event*, emprunté à D. Hymes situe la langue dans un processus situationnel et interactionnel complexe. Le modèle SPEAKING est également repris dans *Un niveau-seuil* (Conseil de l'Europe, 1976) afin de détailler les différents enjeux de la communication interpersonnelle. Dans la même perspective, les experts du Conseil de l'Europe empruntent à W. Labov l'idée de *variation linguistique*. Pour ce dernier, les langues varient en fonction de facteurs historiques, culturels et sociaux. Ces variations touchent autant l'aspect phonétique que la morphologie, la syntaxe, le lexique et la sémantique.

D'après É. Bérard, l'acte de parole est exploité de manière simplifiée : « à un acte correspond un énoncé » (1991 : 25). Or, pour elle, cette vision de la communication est erronée. En effet, poursuit-elle, « cette perspective didactique retient l'unité minimale, à savoir l'acte de parole, comme concept opératoire alors que l'analyse de conversations met en place des unités plus larges qui structurent une conversation » (*ibid.* : 25). Dans cette approche ethnographique et communicationnelle de l'enseignement des langues, les langues et les cultures sont infiniment liées. Si sa place est minorée comparée à celle du social, la culture est néanmoins reconnue comme étant indispensable à la communication. Comment les experts du Conseil de l'Europe ont-ils ensuite développé le [CECRL](#) ?

3.2 *La description taxinomique de la compétence à communiquer langagièrement du CECRL*

Dans le [CECRL](#), le champ de l'enseignement et de l'apprentissage des langues est plus vaste que celui d'*Un niveau-seuil* (Conseil de l'Europe, 1976). La compétence à communiquer langagièrement y est centrale. Mais, elle est à relativiser au regard de la « complexité du langage humain [...] [qui] renvoie à des problèmes psychologiques et pédagogiques d'importance » (Conseil de l'Europe, 2005 : 9). Ainsi, la compétence à communiquer langagièrement est-elle divisée en trois composantes : *linguistique*, *sociolinguistique* et *pragmatique*.

Plus précisément, la composante linguistique est relative aux savoirs et savoir-faire propres « au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue » (*ibid.* : 17). Elle se focalise essentiellement sur la structure interne. La composante sociolinguistique « renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue » (*ibid.* : 18), tels que les variations et les normes sociales. Dans cette composante, on retrouve la notion de *l'événement de parole* de D. Hymes, ainsi que celle de la *variation* du W. Labov. La composante pragmatique recouvre, quant à elle, « l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des

scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels » (*ibid.* : 18). Cette dernière composante se réfère à l'*acte de parole* de J. Austin et J. Searle (1998).

À partir de cette catégorisation, les experts du Conseil de l'Europe ont élaboré cinquante-six échelles de compétences, quarante-trois descripteurs d'activités communicatives et treize descripteurs de compétences particulières, dont douze ont été actualisés et sept ajoutés dans les *Volume complémentaire* (2021, 2018). Les activités communicatives représentent ce que les apprenants doivent être capables de réaliser à un niveau donné de compétences en langue. Considérées dans leur ensemble, elles décrivent de manière synthétique les différents aspects de la complexité de la compétence à communiquer. Ainsi, elles forment une arborescence de plus en plus précise d'activités communicatives, allant de la présentation générale des niveaux communs de référence à l'échelle de la précision, qui permet d'évaluer les apprenants sur leur capacité à exprimer leurs pensées. Les échelles de descripteurs

constituent une grille conceptuelle que l'on peut utiliser pour

- a. mettre en relation les cadres de référence nationaux et institutionnels au moyen du Cadre européen commun de référence
- b. établir les grandes lignes des objectifs d'examens et de modules d'enseignement particuliers en utilisant les catégories et les niveaux des échelles (*ibid.* : 139).

Cette description de la compétence à communiquer langagièrément pourrait cependant s'apparenter à une compétence monolingue qui ne tient pas compte des répertoires plurilingues et pluriculturels des apprenants. Comment les experts du Conseil de l'Europe la relient-ils à la compétence interculturelle, nécessaire au projet de démocratie européenne ?

3.3 *L'interculturalité de la compétence à communiquer langagièrément*

La compétence à communiquer langagièrément du [*CECRL*](#) s'inscrit dans une approche plurilingue de l'enseignement et de l'apprentissage des langues qui :

met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés, mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent (Conseil de l'Europe, 2005 : 11).

La compétence culturelle est inhérente à la compétence à communiquer langagièrément. Dans la composante pragmatique, les utilisateurs doivent tenir compte des « incidences fortes des interactions et des environnements culturels » (*ibid.* : 18) sur le discours. La composante sociolinguistique intègre les effets des représentations interpersonnelles et interculturelles sur la communication. Le rapport de la culture à la composante linguistique est, quant à lui, davantage structurel et cognitif. En effet, les experts considèrent, à l'instar du New London group, « que l'organisation cognitive du lexique, le stockage de locutions, etc., dépendent, entre

autres facteurs, des caractéristiques culturelles de la (ou des) communauté(s) où se sont opérés la socialisation de l'acteur et ses divers apprentissages » (*ibid.* : 18).

Dans le [CECRL](#), les experts du Conseil de l'Europe privilégient le préfixe pluri- à celui d'inter- pour désigner la compétence plurilingue et pluriculturelle. Pour D. Coste, D. Moore et G. Zarate, qui ont dirigé les études préparatoires au [CECRL](#) sur la compétence plurilingue et pluriculturelle, le pluri- évoque la pluralité et la complexité des rapports des langues et des cultures , qui sont parfois irréconciliables et impossibles à unifier sous une même instance. L'inter-, quant à lui, est un

indicateur de relation et non de simple juxtaposition. [...] La plupart des usages d'inter dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures semblent bien renvoyer aux acteurs, apprenants et communicateurs, et à la compétence qu'ils possèdent ou doivent acquérir (Coste, Moore & Zarate, 2009 : 10).

L'interculturel intervient lorsque des cultures sont mises en contact, qu'il y a « intersection, interpénétration, interférence ou inter-construction et inter-définition de plusieurs cultures » (*ibid.* : 10).

Le pluri-, en outre, ne doit pas être confondu avec celui du pluralisme culturel, car il dénote le caractère quantifiable de la pluralité. La compétence plurilingue et pluriculturelle est

la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (*ibid.* : 11).

Langues et cultures sollicitent les mêmes compétences plurielles pour être comprises et produites. Il est donc à supposer qu'elles fonctionnent selon des systèmes analogues, voire identiques, ainsi que le suggère le New London group.

La compétence plurilingue et pluriculturelle du [CECRL](#) rappelle fortement les *multiliteracies*. En quoi peuvent-elles contribuer à leur spécialisation dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE ?

Chapitre 2 – Repenser la pédagogie des multiliteracies au regard du FLE

Repenser la pédagogie des multiliteracies au regard du FLE consiste avant tout à faire converger les processus de création du sens – l’interprétation, la représentation et la communication – vers l’apprentissage du FLE. Pour ce faire, il est nécessaire d’interroger les mécanismes d’apprentissage du français et la manière dont ces processus peuvent y contribuer. Dans cette perspective, le concept des *multiliteracies* permet d’interroger dans une nouvelle perspective les rapports entre les langues et les cultures, car celles-ci constituent des unités de sens que les apprenants peuvent utiliser et transformer. Ainsi, apprendre le français en tant que langue étrangère revient à s’approprier une nouvelle unité de sens dans laquelle interviennent les aspects de la création du sens que B. Cope et M. Kalantzis ont recensés dans la grammaire du sens multimodal (*cf. supra* : [21](#)).

1 *Les multiliteracies au regard de la compétence plurilingue et pluriculturelle*

Les notions de *multiliteracies* et de *compétence plurilingue et pluriculturelle* ne bénéficient pas du même ancrage épistémologique. Dans quelles mesures sont-elles comparables ? En quoi se distinguent-elles ?

1.1 *Deux graphies, deux manières de penser l’agentivité des apprenants*

La première différence remarquable entre la compétence plurilingue et pluriculturelle et les multiliteracies se situe au niveau de la graphie. Les experts du Conseil de l’Europe ont opté pour le pluriel sémantique du préfixe pluri-, tandis que le New London group a choisi d’assigner aux multiliteracies une pluralité à la fois sémantique, avec le préfixe multi-, et grammaticale, avec le -s final. Le préfixe multi- anglophone se rapporte à une échelle qui varie du micro au macro, tandis que le pluri- francophone est circonscrit au niveau micro. En ceci, le multi- des multiliteracies valorise les corrélations entre les compétences individuelles à interpréter et à produire du sens et le contexte culturel, politique et sociétal du monde vécu des apprenants, alors que ces dernières sont circonstanciées dans le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle. En outre, alors que la compétence plurilingue et pluriculturelle désigne une compétence à communiquer plurielle, les multiliteracies décrivent, quant à elles, un ensemble de compétences variées dont les rapports sont redéfinis en permanence.

Dans le [CECRL](#), la définition de *compétence* connote avant tout le pouvoir d’agir. Il y est écrit que « les compétences sont l’ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions

qui permettent d'agir » (2005 : 15). Appliquée à la communication, la compétence devient un engagement social :

Mettre en avant la notion de compétence à communiquer c'est, d'entrée, privilégier l'acteur social qui possède et développe cette compétence, conçue comme un ensemble complexe de savoirs, savoir-faire, savoir-être qui, par le contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers, permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de faire et de faire faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé (Coste, Moore & Zarate, 2009 : 9).

Contribuer au développement des compétences des apprenants, c'est améliorer leur pouvoir d'agir à l'intérieur d'un environnement limité culturellement. Contribuer au développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle des apprenants revient donc à les émanciper de ces limites. Les apprenants peuvent ainsi agir en autonomie en apprenant à s'adapter aux langues et aux cultures avec lesquelles ils peuvent être en contact.

Si la base du mot *multiliteracies* décrit l'ensemble des compétences sollicitées pour interpréter, représenter et communiquer du sens, son ancrage dans la théorie du *design* de G. Kress (2000a) interroge leurs limites par rapport au pouvoir d'agir. Pour que les nouvelles générations se réapproprient les sociétés, disposer d'un répertoire de compétences orales et écrites est insuffisant. Les multiliteracies doivent être développées dans la perspective de contribuer à des actes de création. La capacité à transformer les mondes vécus et les sociétés doit être adjointe aux compétences. Le sens apparaît ainsi comme un agent de transformation, d'appropriation ou de réappropriation de son environnement de vie, que celui-ci soit multilingue, multiculturel ou multimodal.

1.2 *Tenir compte des rapports d'inhérence et d'étrangéité entre les langues et les cultures dans l'apprentissage d'une langue étrangère*

Les experts du Conseil de l'Europe s'attachent à définir le concept de *plurilinguisme* comme le résultat cumulé d'expériences contextualisées au contact de langues :

l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés, mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent (2005 : 11).

Le plurilinguisme décrit les phénomènes d'acquisition qui se produisent entre le moment où les personnes font l'expérience d'un environnement socio-sémiotique multilingue et multiculturel et la constitution de leur répertoire plurilingue et pluriculturel.

En dépit de leurs similarités graphiques, le pluriculturalisme n'est pas un équivalent culturel du plurilinguisme :

Il faut resituer le plurilinguisme dans le contexte du pluriculturalisme. La langue n'est pas seulement une donnée essentielle de la culture, c'est aussi un moyen d'accès aux manifestations de la culture. L'essentiel

de ce qui est énoncé ci-dessus s'applique également au domaine le plus général. Les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue est l'une des composantes, elle-même interagissant avec d'autres composantes (Conseil de l'Europe, 2005 : 12).

Si le multi- des multiliteracies tend à valoriser les interactions potentielles entre les langues et les cultures, la conjonction de coordination *et*, qui fait le lien entre le plurilinguisme et le pluriculturalisme dans le syntagme *compétence plurilingue et pluriculturelle*, tend à décrire leur rapport d'inhérence. Les langues et les cultures sont inséparables, car elles s'engendrent mutuellement. Elles peuvent être seulement disjointes par la pensée, à l'état de concepts.

Étant donné que la grammaire du sens multimodal tend à faire la jonction entre ce qui fait *pour* soi, *en* soi et *pour* les autres (Kress, 2010), les enseignants doivent tenir compte de la frontière culturelle et sémantique qui peut exister entre des apprenants plurilingues et pluriculturels ; car, en situation de communication, le sens *en* soi est toujours un sens *pour* soi qui s'adresse à quelqu'un d'autre. Or, si un apprenant se réfère à des langues et des cultures que les autres ne partagent pas, alors ce qui fait sens *pour* soi ne pourra pas faire sens – ou partiellement – pour eux. M. Kalantzis et B. Cope « ne v[eulent] pas formaliser les structures du sens dans des objets catégoriels, gelés le temps de l'analyse. Au contraire, [ils s'] intéressent aux motifs de leur devenir, à ce qu'ils ont été et à ce qu'ils ont déjà commencé à devenir » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & Cope, 2020 : 17)¹⁶². Le répertoire des savoirs plurilingues et pluriculturels des apprenants influence ce devenir.

1.3 *L'influence des répertoires de savoirs plurilingues et pluriculturels des apprenants sur l'apprentissage du FLE*

À ce stade de la spécialisation de la pédagogie des multiliteracies, il est nécessaire de recourir aux recherches qui ont été menées en acquisition des langues afin de pouvoir décrire, plus précisément, l'influence que peuvent avoir les répertoires de savoirs plurilingues des apprenants sur leur apprentissage du FLE, soit leur interlangue française.

De même que le New London group, les acquisitionnistes fondent leurs théories et concepts sur le principe que les savoirs linguistiques s'acquièrent à travers l'expérience. Le concept d'*interlangue* souligne ainsi dans quelle mesure les savoirs linguistiques sont intriquées : soit par contraste, soit par analogie, et comment ces intrications font sens au regard des mondes vécus multilingues et multiculturels des apprenants. L'*interlangue* évolue en s'appuyant sur la

¹⁶² « *do not want to formalize structures of meaning into categorical objects, frozen for the moment of analysis. Rather, [they] are interested in the patterns of their becoming, what they have been and what they are begging yet to become* » (Kalantzis & Cope, 2020 : 17).

valeur socio-sémiotique des langues. H. Besse et R. Porquier ont repris le concept d'*interlangue* de L. Selinker pour la définir. Il s'agit de « la connaissance et l'utilisation non natives d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non-équilingue, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue cible, mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes » (Besse & Porquier, 1991 : 216).

Plusieurs attributs sont alors accordés à l'interlangue : celle-ci est qualifiée de système *instable*, car ses règles sous-jacentes évoluent au fur et à mesure de l'acquisition de la langue ; elle est également *perméable*, car influencée par la situation de communication ; sa *variabilité* équivaut aux états transitoires et à la dynamique dans lesquels elle se situe, car « chaque production est à analyser comme le résultat d'une succession d'hypothèses hiérarchisées, de telle façon que la source d'une malformation peut être localisée dans la chaîne des opérations de prédiction » (Galligani, Spaëth & Yaiche, 2004 : 146). En ce sens, l'interlangue est un indicateur de l'état des savoir et savoir-faire des apprenants. La somme des interlangues des apprenants est par conséquent constitutive de l'hétérogénéité de compétences d'une classe de FLE.

L'interlangue se caractérise en outre par les processus de *simplification* et de *complexification*, car « l'acquisition d'une langue étrangère est à concevoir comme un modèle dynamique montrant un processus de complexité croissante de l'interlangue », bien qu'il puisse se fossiliser (*ibid.* : 148). Les interlangues des apprenants se modifient à travers les interactions ou communications exolingues et interculturelles. L'interlangue se caractérise par :

une asymétrie entre les répertoires ou les compétences des participants, celle-ci peut concerner la langue ou les langues (langue non maternelle de l'un au moins des participants) de l'échange ou bien le degré d'expertise (spécialiste/non-spécialiste, médecin/patient, etc.) dans le domaine de l'échange, ou les deux (Porquier, 2003 : 51).

Cette asymétrie s'applique également aux savoirs et connaissances culturelles des interlocuteurs. C'est à travers ce type de communications que peuvent émerger des tensions entre ce qui fait sens *pour soi*, *en soi* et *pour les autres*. Les interactions exolingues et interculturelles sont par conséquent un espace de négociation-crédation du sens, qui contribue à transformer l'interlangue.

1.4 Pour quelle conception du FLE ?

En [DFLE](#), en fonction de ses collocations, l'acronyme *FLE* peut recouvrir diverses réalités. Il peut ainsi désigner, selon L. Porcher, « un champ avec des enjeux et des acteurs, c'est-à-dire des biens (matériels et symboliques) et des agents (individus, groupes, institutions) qui les poursuivent selon des stratégies réglées (Porcher, 1987 : 8) » (cité in Spaëth, 2020 : 7). Pour

V. Spaëth, il constitue davantage un « miroir plus ou moins réfléchissant, où se dessine la relation entre "soi et les autres" », car « le FLE travaille dans et avec l'altérité linguistique et culturelle qu'il s'agisse de la maîtriser, de la dominer, de la reconnaître, de l'accompagner et de la co-construire » (2021 : 27). C'est à ce niveau que le FLE peut être redéfini dans le cadre d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE.

La relation d'étrangéité qui s'établit entre les apprenants et la langue française pourrait être décrite comme un processus phénoménologique progressif, à l'instar de la zone proximale de développement (Vygotski, 2019, 2014), où interagissent le connu et le nouveau : d'une part, entre les savoirs socio-sémiotiques connus et la langue française et, d'autre part, entre l'interlangue française en constitution et la langue telle qu'elle est pratiquée par les francophones. Ces tensions se reflètent alors sur le plan socio-sémiotique entre ce qui fait sens *pour soi, en soi et pour les autres* – le sens étant relatif aux mondes vécus et identités plurielles des apprenants. En tant que produits des multiliteracies et des actes de création des apprenants, le FLE déterritorialise la langue française et réactualise constamment ses connexions socio-sémiotiques avec les répertoires de savoirs et les mondes multiculturels, multilingues et multimodaux vécus par les apprenants.

Vu sous cet angle et à une plus grande échelle, le FLE serait — au même titre que tous les modes de création du sens — un agent potentiel dans l'émergence d'une société inclusive. « En tant que transformateurs du sens et créateurs de culture, nous sommes profondément responsables des conséquences immédiates de nos actions de création et, dans un sens plus large, de nos futurs individuels et collectifs » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cope & Kalantzis, 2000c : 205)¹⁶³. L'altérité linguistique et culturelle peut amener à réfléchir aux différences qui se dévoient à travers la diversité, mais également, ainsi que l'affirment B. Cope et M. Kalantzis (2012), à les exploiter afin de favoriser, d'une part, l'enseignement et l'apprentissage de la langue française et, d'autre part, l'intercompréhension.

Si le New London group élargit le champ des langues et des cultures avec les multiliteracies, les experts du Conseil de l'Europe tendent à affiner la compétence à communiquer langagièrement. Mais, qu'en est-il de la multimodalité ?

¹⁶³ « *As transformers of meaning and makers of culture, we are deeply responsible for the immediate consequences of our Designing and, in a larger sense, our individual and collective futures* » (Cope & Kalantzis, 2000c : 205).

2 *La vicariance fonctionnelle ou l'agencement de la création du sens*

Bien que le néologisme des *multiliteracies* mette en relation le multilinguisme, le multiculturalisme et la multimodalité, le New London group ne précise pas comment ces éléments s'articulent entre eux dans la création du sens. L'hypothèse que j'émetts est que la vicariance fonctionnelle peut apporter des éléments de réponse (Berthoz, 2013).

2.1 *L'agencement complexe des modes de création du sens*

Dans *Literacies* (Kalantzis & al., 2016), les agencements internes à la multimodalité sont évoqués succinctement à travers la théorie socio-sémiotique de la représentation et de la communication, ainsi que celle du *design* de G. Kress (2010 ; in Cope & Kalantzis, 2000a). Les auteurs y évoquent le processus de synesthésie pour expliquer sur le plan cognitif les différents phénomènes d'interprétation, de représentation et de communication qui existent entre les différents modes de création du sens. En s'appuyant sur le livre *The Tell-Tale Brain* de V. Ramachandran (2011), ils posent les premiers jalons de ce que sera en 2020 la grammaire du sens multimodal. Dans *Making sense* (Cope & Kalantzis, 2020) et *Adding sense* (Kalantzis & Cope, 2020), M. Kalantzis et B. Cope définissent trois articulations possibles du sens : la multimodalité, la synesthésie et la transposition, sans pour autant s'intéresser aux conséquences que pourraient avoir le multilinguisme, le multiculturalisme et les niveaux des literacies sur la représentation, la communication et l'interprétation du sens.

Or, les études préparatoires au [CECRL](#) sur la compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore & Zarate, 2009) montrent précisément le caractère évolutif et malléable du développement des compétences à travers les mondes vécus. Dans ces études, D. Coste, D. Moore et G. Zarate caractérisent la compétence plurilingue et pluriculturelle comme étant non « stabilisée et (dés)équilibrée » (2009 : 12). « Selon la trajectoire de l'acteur social », expliquent-ils, « la configuration de cette compétence évolue, s'enrichit de nouvelles composantes, en complète ou transforme certaines autres, en laisse encore certaines autres dépérir » (*ibid.* : 12). Les multiliteracies, par conséquent, présenteraient les mêmes fluctuations dans le temps. En fonction des cultures éducatives, les compétences à interpréter et à produire du sens sont sollicitées de manière inégale. Les literacies sont des savoirs procéduraux qui s'acquièrent au contact de la diversité. Si elles conditionnent l'acte de création, elles sont également les produits de ces transformations. Les multiliteracies sont donc partielles et déséquilibrées tant au niveau du plurilinguisme, du pluriculturalisme et de la multimodalité. Dès lors, comment les apprenants agencent-ils leurs savoirs pour créer du sens ?

2.2 *L'intervention de la vicariance fonctionnelle dans l'agencement du sens*

Comment faire face aux déséquilibres entre les literacies ? Tandis que D. Coste, D. Moore et G. Zarate proposent « de sensibiliser les apprenants à la diversité des modes de construction d'un répertoire plurilingue et pluriculturel et à leur propre capacité de gestion de ce répertoire » (2009 : 31), le New London group privilégie, avec les processus de savoir, une approche expérientielle de l'apprentissage des langues et des cultures, laquelle laisse aux apprenants la possibilité de progresser en fonction de leurs besoins et intérêts personnels. En substance, ces deux propositions s'appuient sur la compétence des apprenants à s'adapter et à produire des stratégies d'apprentissage ou de communication en fonction des situations et des besoins immédiats pour développer, d'une part, leurs multiliteracies et, d'autre part, leur répertoire de savoirs plurilingues et pluriculturels.

D'après A. Berthoz, la capacité des apprenants à s'adapter repose sur la *vicariance fonctionnelle*, soit sur la capacité qu'ils ont à remplacer « un processus par un autre qui conduit au même but » (2013 : 7). Parce qu'elle sollicite l'imagination et la créativité, la vicariance fonctionnelle peut être considérée comme un préalable à des activités de création ou d'innovation. En effet, « chaque espèce vivante, en fonction de ses compétences et du milieu dans lequel elle agit, construit son monde et attribue aux choses des sens différents » (*ibid.* : 14). La vicariance fonctionnelle permet ainsi de s'adapter et de développer des stratégies de transformation du sens. A. Berthoz précise, en outre, qu'« un même objet peut être utilisé pour des objectifs très divers qui lui confèrent une signification particulière » (*ibid.* : 14). De ce point de vue, les théories, notions et mises en pratique des multiliteracies et du sens multimodal reposent en grande partie sur cette capacité à développer des processus alternatifs afin d'accomplir des objectifs donnés.

Dans *Making sense*, B. Cope et M. Kalantzis évoquent la vicariance fonctionnelle sans pour autant la nommer :

Les sens sont transposables à travers les formes – le même sens peut être exprimé de multiples formes. Mais dans la transposition, le sens n'est jamais le même. Chaque forme est partielle. Ces médias ont des potentialités, qui offrent autant d'opportunité de sens que de contraintes. C'est pour cette raison que nous avons besoin de la multimodalité, que nous transposons habituellement les sens. La transposition multimodale est dans notre nature (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, 2020 : 33)¹⁶⁴.

B. Cope et M. Kalantzis relie directement la vicariance fonctionnelle aux trois métafonctions du sens que sont la multimodalité, la synesthésie et la transposition. Cependant, en raison de la

¹⁶⁴ « *Meanings are transposable across forms – the same meaning can be expressed in multiple forms. But in the transposition, the meaning is never quite the same. Each form is partial. Its media have affordances, which offer both opportunities for meaning and constraints. This is why we need multimodality, why we habitually transpose meanings. Multimodal transposition is in our natures* » (Cope & Kalantzis, 2020 : 33).

perspective phénoménologique et socio-sémiotique de la grammaire du sens multimodal, les trois métafonctions constituent uniquement des manifestations de la vicariance fonctionnelle. Une approche cognitiviste du sens multimodal aurait certainement permis de mettre en évidence son rôle dans la cognition ; cependant, cette dimension demeure minorée dans cet ouvrage. Pour cette raison, les relations entre les multiliteracies et la cognition seront examinées par d'autres biais tout au long de cette partie.

2.3 *Les phénomènes socio-sémiotiques internes à l'agencement du sens multimodal*

Sans les élever aux titres de fonctions ou de métafonctions dans la grammaire du sens multimodal, M. Kalantzis et B. Cope (2020 ; Cope & Kalantzis, 2020) prêtent une attention particulière à des phénomènes socio-sémiotiques observés par G. Kress (2010 ; Newfield, 2017) sur la manière dont s'articulent les modes dans la création du sens, que ce soit en posture d'interprétant ou de représentant. Ces phénomènes sont fondamentaux dans l'élaboration d'activités pédagogiques multimodales, car ils permettent à l'enseignant d'anticiper les processus mentaux engagés par les apprenants. Il s'agit de :

- (1) La traduction, qui consiste à transférer le sens d'un mode vers un autre, indépendamment des langues utilisées. Le sens du terme de *traduction* est alors élargi.
- (2) La chaîne sémiotique, qui repose sur la possibilité de créer du sens à travers plusieurs modes complémentaires, coextensifs et/ou concomitants. La suppression de l'un des modes produit une incohérence dans la transmission du message ;
- (3) La transduction, qui se situe au niveau de l'interprétation du sens, que ce soit en phase de compréhension ou de production. Elle est concomitante à la traduction. La personne induit mentalement le sens d'un signe afin de le représenter dans un autre mode ;
- (4) La transformation, qui décrit la nature de l'activité mentale qui a lieu au moment de la transduction et de la traduction. Le signe est alors pensé autrement, modifié, transformé afin d'être adapté au nouveau mode ;
- (5) Les moments de transmodalité, qui désignent ces instants où des personnes ont réalisé des transferts de sens d'un mode vers un autre. Ces derniers sont rendus visibles *a posteriori* par des indices. En cas de traduction, ce sont des signes qui traduisent le même sens dans deux modes différents. En cas de chaîne sémiotique, c'est l'articulation des signes qui révèlent ces moments. Ils apparaissent donc lorsque le lecteur les relie afin d'en interpréter ou d'en faire émerger le sens.

En plus de ces phénomènes, L. Unsworth et C. Cléirigh (2017) ont repéré trois types possibles d'identification entre les formes du sens. Au lieu d'employer les termes de *synonymie*,

de *répétition*, de *collocation* ou de *rapport d'hyponymie* qui sont propres aux literacies de l'écrit et de l'oral, ils préfèrent qualifier ces interactions multimodales d'*identifications intermodales* qu'ils appliquent essentiellement à la forme de l'image, mais qui peuvent être étendues à d'autres formes :

- (6) Qualifiée d'*intensive*, l'identification intermodale désigne les qualités inhérentes au mode visuel comme les formes, les couleurs et la texture ;
- (7) *Possessive*, elle désigne les non-dits explicités par l'image : « L'image donne de la visibilité aux choses (parties) supplémentaires (non verbalisées) » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Unsworth & Cléirigh, 2017 : 181)¹⁶⁵. L'identification possessive correspond en sémiotique aux promenades inférentielles : « ces échappées hors du texte (pour y revenir riche en butin intertextuel) », U. Eco les appelle « des *promenades inférentielles*. Et, si la métaphore est désinvolte », dit-il, « c'est que l'on veut justement mettre en relief le geste libre et désinvolte avec lequel le lecteur se soustrait à la tyrannie – et au charme – du texte pour aller en trouver les issues possibles dans le répertoire du déjà-dit » (1985 : 150) ;
- (8) *Circonscancielle*, l'identification vise à déterminer la localisation et les relations entretenues entre les éléments repérés.

Ces phénomènes et éléments d'agencement multimodaux dans la création du sens font appel à la vicariance fonctionnelle, car elle permet aux apprenants de s'adapter à travers le processus de conceptualisation à la variation des formes du sens en alternant les modes de création du sens. Or, « la vicariance est aussi la clé de la merveilleuse faculté qu'a l'homme de *créer des mondes imaginaires*¹⁶⁶ », écrit A. Berthoz (2013 : 7). En outre, « dans ces mondes peuvent se jouer des scénarios pour anticiper le futur, et même le façonner » (*ibid.* : 15). La vicariance fonctionnelle interviendrait dans la création du sens en tant qu'agent de l'imagination : elle contribuerait à transformer le sens en soi, le sens déjà-là pour autrui, en sens qui fait sens pour soi. La vicariance fonctionnelle participerait dès lors des processus d'interprétation, de représentation et de communication du sens, car ils requièrent des apprenants de procéder à ce travail de substitution dans la création du sens.

Tenir compte de cette capacité est d'autant plus important dans l'apprentissage d'une langue étrangère que les apprenants s'appuient sur leur répertoire plurilingue pour réaliser des transferts linguistiques. Traduire équivaut en outre à substituer un mot par un autre dans le processus de conceptualisation et de communication. Par exemple, un italoophone qui apprend le français

¹⁶⁵ « *The image visualizes the (unverbalized) additional things (parts)* » (Unsworth & Cléirigh, 2017 : 181).

¹⁶⁶ Mis en italique par A. Berthoz.

pourrait être tenté de désigner la *cave* par le mot *cantine*, car, en italien, la *cave* se traduit par *cantina*. Dans l'exemple, l'apprenant commet une erreur de substitution. Il est alors de la responsabilité de l'enseignant d'y remédier en proposant une autre alternative qui est cette fois-ci correcte. En mémorisant le mot *cave*, l'apprenant consolide alors son répertoire plurilingue. Dans ce type de cas, ainsi que je le suppose, la vicariance fonctionnelle interviendrait dans le processus de reconfiguration sémiotique, c'est-à-dire dans l'addition – ou la substitution – de signifiants, signifiés, référents et concepts en usage dans la langue étrangère. Elle soutiendrait en ce sens les actes d'évaluation et de mémorisation de nouveaux savoirs socio-sémiotiques.

2.4 *Le coût et la charge cognitive de la création du sens multimodal*

Bien que le répertoire de savoirs plurilingues, pluriculturels et multimodaux des apprenants leur permette d'élaborer des stratégies alternatives d'apprentissage et de communication, ces opérations ont un coût. D'après A. Berthoz, il serait

déterminé par la probabilité de réussir des processus (moins coûteuse quand cette probabilité est élevée), le temps de mise en place et d'utilisation du processus (moins coûteux quand le temps est court) et le degré d'automatisation du processus (moins coûteux s'il est automatisé). Enfin, si un processus a été utilisé et a donné satisfaction (d'une façon ou d'une autre), il sera davantage utilisé. Il s'agit ici d'un renforcement positif, mais il peut aussi y avoir renforcement négatif (l'inverse) (2013 : 25).

Communiquer en langue étrangère est coûteux pour la charge mentale. Cette action requiert des apprenants de faire des efforts intellectuels pour établir des relations socio-sémiotiques entre les signifiants, signifiés, référents et concepts en usage dans les langues et les cultures sources et dans la langue et culture étrangères. La vicariance fonctionnelle se présente donc comme un moyen systémique de développer des stratégies alternatives de communication, notamment lorsqu'il s'agit de réaliser des reformulations, de nuancer des propos ou d'utiliser des périphrases pour se faire comprendre.

Aussi, la mise en œuvre d'activités multimodales lors de l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères peut-elle s'avérer encore plus coûteuse pour les apprenants. L'efficacité de la vicariance fonctionnelle dépend par conséquent des niveaux des multiliteracies des apprenants et de leur capacité à exploiter efficacement leur environnement socio-sémiotique. De même que la compétence plurilingue et pluriculturelle, les multiliteracies sont déséquilibrées et évolutives (*cf. supra* : [152](#)). À cet égard, les groupes d'apprenants sont hétérogènes. Les enseignants qui réalisent des activités multimodales en classe doivent par conséquent tenir compte de ce paramètre en proposant une exploitation de la multimodalité qui n'est pas coûteuse pour la charge cognitive des apprenants, mais qui est au contraire favorable à l'apprentissage.

La multimodalité engagerait les apprenants à porter une *attention partagée* sur plusieurs formes du sens. En tant que phénomène cognitif, l'attention partagée contraindrait les apprenants à automatiser certains mécanismes afin de se focaliser sur ce qui fait problème ou à prioriser les problèmes (Chanquoy, Tricot et Sweller, 2007). La notion d'*automatisation*

renvoie au phénomène selon lequel des processus deviennent automatiques s'ils sont utilisés très fréquemment, soit avec la pratique. Le niveau d'expertises permettrait donc d'expliquer comment sont distribuées les ressources cognitives. Ainsi, tout comme un apprenant (quelle que soit la nature de son apprentissage) devient de plus en plus performant au fur et à mesure qu'il s'entraîne, progresse et apprend, le système cognitif deviendrait également plus performant et cette performance se traduirait, entre autres, par un moindre besoin en ressources cognitives dû à l'automatisation de certains traitements (*ibid.* : 42).

Les risques encourus avec la multimodalité sont le surcoût en termes de charge mentale et ses conséquences sur l'automatisation des mécanismes et des processus engagés dans l'activité pédagogique. Les enseignants qui proposent dans le cadre de l'enseignement d'une langue et d'une culture étrangère des activités multimodales doivent impérativement tenir compte du déséquilibre des compétences des apprenants, réfléchir au coût mental pour les apprenants et au ratio avantages/désavantages pour l'apprentissage de la langue elle-même. Or, ce travail d'anticipation ne peut être possible que si les enseignants connaissent dans l'ensemble les fonctions cognitives engagées, leurs coûts, ainsi que les différentes actions mentales qui peuvent être menées par les apprenants, comme les processus d'identification lors des moments de transmodalité ou de traduction.

Maintenant que les multiliteracies ont été repensées au regard du FLE, il est temps de spécialiser les processus de savoir et d'interroger l'approche biographique narrative.

3 *Exploiter les processus de savoir pour enseigner et apprendre le FLE*

Définir le FLE comme objet unique d'apprentissage oblige à reconsidérer les processus de savoir, dont l'objectif didactique premier est de contribuer au développement de l'ensemble des multiliteracies. Cette opération nécessite d'intégrer de nouvelles données : (1) le FLE en tant qu'objet d'apprentissage ; (2) la relation d'étrangéité entre les apprenants et la langue, ainsi que (3) les rapports entre leur répertoire de savoirs plurilingues et pluriculturels et la langue.

3.1 *Faire l'expérience du FLE et de ses cultures connexes*

Apprendre une langue enseignée est une expérience en soi. Apprendre une langue étrangère enseignée constitue une expérience plurilingue et interculturelle qui relève, de manière variable, à la fois du vécu et du nouveau. Plus les apprenants font l'expérience de la langue étrangère et de ses cultures connexes, plus ils acquièrent de nouveaux savoirs et se les approprient.

L'enjeu didactique pour les apprenants est de développer et de créer de nouveaux savoirs linguistiques par la pratique de la langue, en se confrontant à ses problèmes, ainsi qu'à ses cultures connexes. Au regard de la grammaire du sens multimodal, cette pratique consiste pour les apprenants à représenter, interpréter et communiquer du sens par l'intermédiaire de la langue en exploitant leur monde vécu et répertoire de savoirs plurilingues, pluriculturels et multimodaux. D'après M. Kalantzis et B. Cope,

il s'agit d'un travail conscient et réflexif sur les mondes vécus dans le but d'interroger sa perspective, de rechercher les sources de son identité, de déconstruire ses discours et de réfléchir sur la nature de ses pensées. [...] cela pourrait aussi nous amener à réfléchir à la manière dont nos intérêts subjectifs peuvent à la fois distordre la manière dont on voit les choses et les savoirs que nous créons (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, 2012 : 241)¹⁶⁷.

La question de la *distorsion* est d'autant plus pertinente dans l'apprentissage du FLE que les apprenants procèdent à des opérations de traduction ou de transferts entre la ou les langues d'étayage, qui peut être une langue première, seconde ou étrangère, et la langue française, ce qui implique un travail de reconceptualisation à partir des signifiants et des concepts de la langue cible. Le répertoire des savoirs plurilingues, pluriculturels et multimodaux des apprenants subit alors des changements.

La rencontre avec de nouvelles cultures et de nouvelles langues peut engendrer chez certains apprenants un bouleversement identitaire et faire naître une insécurité linguistique et/ou culturelle. L'acquisition de ces nouveaux savoirs peut en effet interroger, relativiser, voire remettre en question les savoirs linguistiques et culturels antérieurs sur lesquels certains apprenants peuvent fonder leur identité. Faire l'expérience d'une langue et d'une culture étrangères équivaut également à apprendre à construire une identité plurielle.

3.2 Conceptualiser en nommant et en théorisant son monde vécu en FLE

La conceptualisation est inhérente à la création du sens en FLE. Elle s'appuie sur le répertoire des savoirs plurilingues, pluriculturels et multimodaux que les apprenants se sont construits tout au long de leur vie ainsi que sur des récits d'expériences que les apprenants n'ont pas vécues, mais qu'ils peuvent concevoir par l'imagination.

L'élaboration de concepts en langue étrangère étant complexe, les apprenants peuvent s'aider de la grammaire du sens multimodal afin de donner du sens à leur environnement socio-sémiotique et, plus spécifiquement, en sollicitant les fonctions *structures matérielles et idéales* (cf. *supra* : [81](#), fonctions 3.1.1, 3.1.2) :

¹⁶⁷ « it entails conscious, reflective work on the lifeworld in order to interrogate one's perspective, search for the sources of one's identity, deconstruct one's discourses and reflect on the nature of one's thinking. [...] it might also cause us to reflect on the ways our subjective interests can at times distort the way we see things and the knowledge we make » (Kalantzis & Cope, 2012 : 241).

Nous identifions deux sortes de relations, deux manières dont les choses tiennent ensemble dans le monde du sens : dans les structures matérielles (le sens-dans les choses elles-mêmes) et les structures idéales (le sens-pour ces choses, le sens que nous leur attribuons). Le processus d'interconnexion entre le matériel et l'idéal, nous l'appelons le *design* (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, New Learning online, « Transpositional Grammar »)¹⁶⁸.

Étant donné que les structures matérielles sont multimodales, les structures idéales nouvellement conceptualisées reflètent cette multimodalité.

Apprendre le FLE consisterait pour les apprenants à actualiser les interconnexions entre les structures matérielles identifiées lors d'expériences antérieures et les structures idéales proposées dans la langue cible. Deux modalités de conceptualisation sont alors possibles : (1) soit, les apprenants actualisent les interconnexions au niveau des signifiants, référents et signifiés dans leurs formes dénotatives et connotatives entre les signes de la ou des langue(s) d'étayage et les signes de la langue française ; (2) soit, ils créent de nouvelles interconnexions entre les structures matérielles identifiées pendant les expériences antérieures et les structures idéales proposées en langue française. Ces deux modalités peuvent être combinées.

M. Kalantzis et B. Cope remarquent cependant que « dans l'expérience quotidienne de la langue dans le monde vécu, il y a plus d'ambiguïté entre les mots, et les concepts ont des contours plus flous. La plupart du temps, nous savons seulement en contexte de quoi parle véritablement une personne, ou parce que nous partageons une expérience de la même situation » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & Cope, 2012 : 244)¹⁶⁹. Les identités plurielles des apprenants complexifient cette ambiguïté et multiplient d'autant les potentialités du sens communiqué. La dimension connotative d'un signifiant peut alors varier. Pour apprendre le FLE, les apprenants doivent conceptualiser le sens des mots en tenant compte des différences et analogies culturelles (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019).

Tout au long de l'apprentissage du FLE, les apprenants sont amenés à théoriser la langue afin de pouvoir la transformer. Ce travail de théorisation peut requérir le développement d'un métalangage, qui peut être celui de la grammaire du sens multimodal et/ou celui des grammaires normatives. Étant donné que la grammaire du sens multimodal a pour rôle d'étayer les apprenants dans la création du sens, celle-ci contribuerait par sa procéduralisation et son automatisation au développement de la métacognition chez les apprenants.

¹⁶⁸ « We identifying two kinds of binding, two kinds of ways in which things hold together in the work of meaning: in material structures (the meanings-in things themselves), and ideal structures (the meanings-for those things, the meanings we attribute to them). The process of interconnecting the material and the ideal, we call design » (New learningonline, « Transpositional grammar »).

¹⁶⁹ « in the everyday experience of language in lifeworld, there is much ambiguity to words and blurred edges between concepts. Some of the time, we only really know what a person is talking about in context, or because of our shared experience of the same situation » (Kalantzis & Cope, 2012 : 244).

3.3 *Analyse fonctionnelle et critique du FLE dans un contexte multilingue et multiculturel*

L'environnement socio-sémiotique étant socialement élaboré, les apprenants sont incités à interroger les formes du sens, où logent de potentiels savoirs, en tant que reflets de la réalité sociale. Le processus d'analyse lui-même peut prendre plusieurs formes en fonction des données disponibles : les apprenants peuvent procéder à une analyse inductive ou déductive de la langue en fonction des modalités adoptées par les enseignants. Ainsi, « les apprenants exploreront systématiquement les causes et les effets et développeront consciencieusement les chaînes du raisonnement qui sont étroitement connectées aux autres processus de savoir » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & Cope, 2012 : 247)¹⁷⁰.

Toutefois, pour que les apprenants puissent faire une analyse de la langue en contexte, il leur est nécessaire d'acquérir une méthodologie. La grammaire du sens multimodal, ainsi que les phénomènes d'intermodalité décrits en socio-sémiotique peuvent étayer cet apprentissage métacognitif. De cette manière, « les apprenants développent des chaînes de raisonnement et des schémas explicatifs » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & Cope, 2010 : 209)¹⁷¹.

Pour réaliser une analyse en milieu multilingue et multiculturel, les apprenants doivent prendre conscience que le sens diffusé dans un discours et dans un texte a une valeur culturelle et que leurs propres pratiques culturelles et linguistiques peuvent altérer leur interprétation. C'est ce que les experts du Conseil de l'Europe appellent *la conscience linguistique* (Coste, Moore & Zarate, 2009). La relation qui s'établit avec l'interlocuteur dans la communication dépend de l'interprétation que l'on en fait. Or, un locuteur non francophone peut éprouver des difficultés à exprimer ses pensées, faire des erreurs et être victime de maladroites. Son discours ou ses écrits ne reflètent pas nécessairement qui il est ou ce qu'il veut exprimer.

3.4 *Appliquer de manière appropriée et créative ses savoirs en FLE : une question culturelle ?*

Les processus d'application consistent en la mise en pratique de savoirs plurilingues, pluriculturels et multimodaux d'apprenants en langue française. Ils correspondent, d'après la grammaire du sens multimodal, aux fonctions *représentation*, *communication* et *interprétation* du sens (*cf. supra* : [81](#), fonction 4.2). Les processus d'application ne sont possibles que si les apprenants ont procédé au préalable, et dans une certaine mesure, à une conceptualisation

¹⁷⁰ « learners will systematically explore causes and effect and develop careful chains of reasoning that are closely connected with other knowledge processes » (Kalantzis & Cope, 2012 : 247).

¹⁷¹ « learners develop chains of reasoning and explain patterns » (Kalantzis & Cope, 2010 : 209).

théorique de la langue française, à une mémorisation des structures idéales théorisées et à leur procéduralisation, c'est-à-dire à leur transformation en savoir-faire communicationnel (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007).

Conceptualisés par les apprenants, ces savoirs peuvent être extériorisés de manières appropriées, en respectant les normes sociales, erronées ou de manières créatives, en associant par exemple la langue française à d'autres formes du sens. Les normes sociales à respecter sont déterminées par la situation et le contexte de communication, ce qui correspond aux fonctions *contexte* et *intérêt* de la grammaire du sens multimodal (cf. *supra* : [81](#), fonctions 4, 5). Elles varient en fonction des normes socioculturelles de références des interlocuteurs, mais également des pratiques locales et nationales. Les apprenants en FLE doivent par conséquent apprendre à s'adapter à ces variations sociales en développant leur capacité à contextualiser l'acte de communication. Par exemple, si un apprenant allophone rend visite à un ami sur son lieu de travail, et que celui-ci travaille dans le luxe, il ne peut s'adresser à lui familièrement, comme cela est possible dans un bar, le manque d'adaptation pouvant porter préjudice à l'ami en question. Dans ce cas, la créativité peut intervenir à deux moments différents : lorsque les apprenants acquièrent un contrôle suffisant sur la langue pour s'adapter consciemment et intentionnellement à la situation de communication ou lorsqu'ils décident de s'émanciper de ces codes. La grammaire du sens multimodal apparaît dès lors comme un outil extensif au processus d'application créative, car elle permet aux apprenants de prendre conscience des différents aspects de la langue et de la manière dont ils peuvent les combiner.

4 Les apports de la biographie langagière à l'approche biographique narrative

Il existe en [DFLE](#) un équivalent de l'approche biographique narrative appelée *biographie langagière* ou *autobiographie langagière*. Pour rappel, l'approche biographique narrative se rapporte à quatre classifications démographiques ou catégories dynamiques : le *narratif* que l'on pourrait traduire par *biographique* ; la *personnalité* qui se réfère également au concept d'*identité plurielle* ; les *affinités* communautaires et idéologiques ; ainsi que, les *orientations* ou aspirations des personnes (Kalantzis & Cope, 2010 : 206-207). Dans l'article de M. Kalantzis & B. Cope, cette approche est davantage présentée comme une grille d'analyse des identités plurielles des apprenants que comme un outil pédagogique. L'intérêt de cette approche est qu'elle vient remédier aux erreurs de catégorisation non dynamique qui ont été commises dans *New Learning* (2012). Pour ces raisons, il apparaît préférable de se référer directement à l'autobiographie langagière telle qu'elle a été développée en [DFLE](#), tout en maintenant une attention particulière sur les axes de réflexion susmentionnés.

L'objectif didactique de la biographie langagière est avant tout de produire un récit sur le « thème "moi et mes langues" [...] qui conduit à mettre en intrigue (et souvent, à découvrir) son plurilinguisme tel qu'il s'est constitué au fil du temps, dans des contextes familiaux, sociaux, historiques » (Molinié, 2019 : 187). Cette mise en récit biographique peut être représentée par les apprenants sous une forme multimodale, voire composite et protéiforme, favorisant des moments de transmodalité et des chaînes sémiotiques. Elle peut se réaliser à travers un monologue qui peut prendre la forme d'un journal de bord ou à plusieurs à travers le genre conversationnel, voire les deux, l'un englobant l'autre. Les quatre catégories dynamiques de la grille d'analyse de M. Kalantzis et B. Cope apparaissent alors comme des axes d'analyse ou des perspectives. La mise en récit permettrait à chaque apprenant de réfléchir à son apprentissage des langues en le corrélant au narratif, au biographique, à leur personnalité et à leurs affinités, quatre éléments qui composent les mondes vécus.

La biographie langagière peut également être rapprochée des processus de savoir, puisqu'elle tend à guider les apprenants dans l'analyse critique et conceptualisation théorique de leur apprentissage des langues. D'après M. Molinié,

tout travail acquisitionnel dans le domaine du plurilinguisme comporte deux pôles : – un pôle inter-psychique, qui se construit au contact des partenaires avec lesquels l'apprenant parvient à collaborer, – un pôle intra-psychique qui s'élabore par intériorisation, parallèlement à ce travail de co-construction (Vygotsky, in Schneuwly et Bronckart, 1985 : 111). Notre hypothèse est donc que la production de textes et, singulièrement ici, la rédaction d'un récit sur l'activité d'apprendre, permet d'établir un continuum entre ces deux pôles, de stimuler les capacités cognitives de l'apprenant à circuler de l'une à l'autre, à développer sa « conscience d'apprenant » en développant ses capacités réflexives (Vasseur & Grandcolas, 1997) (2006b : 173).

Toutefois, M. Molinié alerte sur les limites du pouvoir d'apprendre du récit biographique :

Tout récit d'apprentissage contribue-t-il à clarifier l'activité d'apprendre ? Suffit-il de raconter son parcours pour que, par une sorte de magie narrative, le narrateur devienne un « super - apprenant réflexif » ? Évidemment la réponse est non. Dans ce cas, à quel moment et dans quelles conditions, un apprenant s'engage-t-il dans un travail autonome d'écriture et de re-configuration de ses actions ? Pourquoi certains s'y engagent et d'autres pas ? (*ibid.* : 173).

La question qui demeure est donc de savoir si une biographie langagière élaborée à partir d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies détient les mêmes qualités d'apprentissage et de conscientisation.

Repenser les outils de la pédagogie des multiliteracies au regard de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE a permis de contribuer à sa spécialisation. Cet acte constitue la base nécessaire à son développement dans le domaine du FLE.

Chapitre 3 – Développer la pédagogie des multiliteracies pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE

Le présent chapitre a pour objectif de décrire deux propositions de développement de la pédagogie des multiliteracies. Le terme de *proposition* est utilisé à dessein, puisqu'il s'agit avant tout d'initier des pistes de réflexion et de recherche. Deux questions sont posées : en quoi l'activité de médiation du [CECRL](#) peut-elle contribuer à la pédagogie des multiliteracies ? Comment appliquer la grammaire du sens multimodal à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE ? Outre le fait de la spécialiser, ces apports visent à approfondir et à développer des zones non explorées de la pédagogie des multiliteracies.

1 *La médiation du sens multimodal*

La première proposition consiste à réfléchir au rôle que pourrait avoir la médiation dans le projet de sociétés inclusives du New London group.

1.1 *La contribution des médiations à l'inclusion*

Comment faire émerger l'inclusion à partir des multiliteracies ? Comment en assurer la cohésion ? D'après M. Kalantzis et B. Cope, les multiliteracies comprennent une compétence dite *collaborative*. Il s'agit de la « capacité à procurer quelque chose de sa propre expérience et de son propre savoir dans un contexte d'apprentissage en groupe, où la somme des savoirs du groupe est plus importante que la somme de chaque individu » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, 2012 : 294)¹⁷². Toutefois, il n'existe aucune indication sur la manière dont les apprenants peuvent l'acquérir en milieu multilingue et multiculturel.

Or, depuis la publication du *Volume complémentaire* (Conseil de l'Europe, 2018), le médiateur est considéré comme un agent dans la co-construction du sens. Il y est écrit que « dans la médiation, l'utilisateur/apprenant agit comme un acteur social créant des passerelles et des outils pour construire et transmettre du sens soit dans la même langue, soit d'une langue à une autre (médiation interlangues¹⁷³) » (*ibid.* : 106). La médiation est alors elle-même subdivisée en trois activités : la médiation de la communication, la médiation de textes et la médiation de concepts, qui répondent à des situations de communication spécifiques.

¹⁷² « *capacity to contribute something of your own experience and knowledge in a group learning context, where the sum up of group knowledge is greater than the sum of the individual parts* » (Kalantzis & Cope, 2012 : 294).

¹⁷³ L'adjectif *interlangue* désigne ici une médiation entre deux langues. Il ne renvoie pas au concept acquisitionnel qui décrit les états d'acquisition d'une langue étrangère, ainsi que les relations qu'ils entretiennent avec les langues connues.

Cependant, le champ d'activité de la médiation est beaucoup plus vaste, variant de l'interaction interpersonnelle à l'interaction intercommunautaire, ainsi qu'il est possible de le voir dans le tableau ci-après :

Traits distinctifs des médiations	Sources
Les médiums	
– Médiation linguistique	Coste & Cavalli, 2015 ; North & Piccardo, 2017, 2016 ; Piccardo, 2012
– Médiation langagière	Coste & Cavalli, 2018
– Médiation sémiotique	Coste & Cavalli, 2018
– Médiation culturelle et interculturelle	North & Piccardo, 2017, 2016 ; Coste & Cavalli, 2015 ; Piccardo, 2012
Les relations entre participants	
– Médiation sociale	North & Piccardo, 2017, 2016 ; Coste & Cavalli, 2015 ; Piccardo, 2012
– Médiation relationnelle	Coste & Cavalli, 2018, 2015 ; North & Piccardo, 2017
– Médiation interindividuelle	Coste & Cavalli, 2018
– Médiation intercommunautaire	Coste & Cavalli, 2018
– Médiation institutionnelle	Coste & Cavalli, 2018
L'apprentissage	
– Médiation pédagogique	North & Piccardo, 2017
– Médiation cognitive	Coste & Cavalli, 2018, 2015 ; North & Piccardo, 2017

Tableau 8. Types d'activités de médiation. ©Amélie Cellier, 2023.

Les recherches actuelles en [DFLE](#) s'intéressent de plus en plus à la médiation multimodale en raison de la normalisation des outils numériques dans l'enseignement (Moschini & Sindoni, 2022). Dans cette acception de la médiation, la multimodalité est essentiellement externe : il s'agit pour les apprenants d'interpréter ou de produire du sens via des outils numériques recourant majoritairement aux textes, aux images, aux sons et aux discours.

La notion de *médiation multimodale* est également mobilisée dans le cadre de projets scientifiques sur la mise en récit de mobilités internationales (Molinié & Moore, 2020) et sur l'introduction d'œuvres d'art en classe de FLE (Muller & Borgé, 2020 ; Aden, 2012). Elle peut alors être qualifiée de *médiation multimodale langagière*, de *médiation linguistique et culturelle* ou de *médiation intra et interpersonnelle*. Dans cette logique de recontextualisation-reconceptualisation de la médiation par rapport à la pédagogie des multiliteracies, celle-ci sera requalifiée, à l'instar de la grammaire du sens multimodal, de *médiation du sens multimodal*.

La première division de ce chapitre tendra à redéfinir l'activité de médiation au regard de la pédagogie des multiliteracies. La deuxième s'intéressera à la multimodalité externe à la médiation, tandis que la troisième portera sur la multimodalité interne à la médiation, c'est-à-dire sur la multimodalité des mécanismes mentaux actifs dans l'apprentissage des langues et des cultures étrangères. Si, ainsi que le prétendent B. North et E. Piccardo (2016), le [CECRL](#)

est loin d'exploiter tout le potentiel de la médiation, la pédagogie des multiliteracies permet, quant à elle, de l'ouvrir à de nouvelles perspectives.

Je tiens à préciser que l'analyse du corpus recueilli lors de la mise en application empirico-fonctionnelle en milieu universitaire précède la rédaction de ce chapitre. Le travail de conceptualisation de la médiation du sens multimodal se fonde par conséquent sur ces premiers résultats (*cf. infra* : [163](#)).

1.2 *Comment articuler la médiation avec la pédagogie des multiliteracies ?*

Avant de procéder au développement de la médiation du sens multimodal, il est nécessaire de s'interroger sur la manière dont la médiation et la pédagogie des multiliteracies peuvent s'articuler entre elles.

1.2.1 Faire sens pour autrui à travers la médiation

Bien que les experts du Conseil de l'Europe distinguent la médiation de la communication des médiations de textes et de concepts, l'amorce de ces trois activités révèlent l'existence d'une situation de communication problématique. La distribution des rôles s'effectue dès lors en fonction de l'expertise de chacun. Le médiateur se positionne en tant qu'intermédiaire en ceci qu'il dispose de savoirs qui font défaut aux autres participants. En outre, il sollicite la vicariance fonctionnelle afin d'élaborer des alternatives dans la communication. Dans cette opération, les formes du sens peuvent constituer des outils de médiation.

Ainsi, en situation d'interprétariat ou de traduction, les différences de répertoires plurilingues entre les interlocuteurs peuvent poser problème. Toutefois, la langue peut constituer en elle-même une solution. En effet, dans l'activité de médiation,

l'accent est mis sur le rôle de la langue dans des processus tels que créer l'espace et les conditions pour communiquer et/ou apprendre, collaborer pour construire un nouveau sens, encourager les autres à construire et à comprendre un nouveau sens et faire passer les informations nouvelles de façon adéquate (Conseil de l'Europe, 2018 : 106).

La médiation requiert des participants de procéder dès le départ à la reconnaissance de l'autre dans sa singularité et sa différence. Cette attitude d'ouverture à l'altérité est le résultat d'une prise de conscience à la fois linguistique, interculturelle et sociale.

Si la grammaire du sens multimodal n'évoque pas directement l'activité de médiation, elle tend néanmoins à répondre aux potentielles questions posées par les participants sur le caractère intersubjectif de la création du sens. Le sens est ce qui fait sens pour soi, mais ce qui fait sens pour soi ne fait pas nécessairement sens pour l'autre. Pour M. Kalantzis et B. Cope, « les

significations interpersonnelles établissent la teneur des relations entre les participants dans le sens » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cope & Kalantzis, 2020 : 44)¹⁷⁴.

Dans la grammaire du sens multimodal, l'altérité apparaît dans les fonctions *agentivité*, *intérêt* et *contexte* (cf. *supra* : 81, fonctions 2, 5, 4). Dans la première, il s'agit pour les apprenants de différencier le rôle des participants dans la communication afin de produire de l'agentivité : on distingue le soi, l'autre et les choses inanimées. À ce stade, la relation entre soi et autrui n'est pas définie. L'objectif est d'identifier les individualités, d'établir le rôle des personnes dans la création du sens, ainsi que ses potentielles actions. Avec la fonction *contexte*, l'action des participants est entièrement considérée sous l'angle de la subjectivité et de ses corrélations avec le contexte. La fonction *intérêt* prend en charge les intentions des participants. Elle comprend en particulier la sous-fonction *sociabilité* qui tend à définir et à qualifier la nature des relations sociales entre les participants. Leurs intérêts peuvent être ainsi antagonistes, et s'exprimer par des sentiments ou des comportements nuisibles à la communication : méfiance, agression, dépréciation et déception, ou solidaires, et se traduire par des sentiments ou comportements sociaux : mutualité, réciprocité, alignement et empathie. L'ensemble de ces fonctions constituent pour les participants autant de critères déterminants pour que le sens communiqué soit transmis à chacun des participants.

1.2.2 Analyser les émotions et les sentiments pour établir une relation de médiation

Au-delà de la grammaire du sens multimodal et des stratégies de médiation développées par les experts du Conseil de l'Europe (2018), il existe un consensus chez les didacticiens des langues et des cultures pour affirmer que les sentiments et les émotions ont un rôle à jouer dans l'établissement de relations sociales. Il ne s'agit pas seulement de déployer un savoir intériorisé comme une pratique, mais de tisser des liens personnels et identitaires.

Dans leur article intitulé « Retour sur un parcours autour de la médiation » (2018), B. North et E. Piccardo tentent de décrire des phénomènes d'altérité qui peuvent surgir en situation de médiation. Pour ce faire, ils adoptent le point de vue des participants. Cependant, précisent-ils, il est nécessaire de requalifier cet *autre*. En réalité, celui-ci peut être un acteur social, ainsi que le prétend le [CECRL](#), mais également un groupe social, une institution, « une culture, une connaissance à acquérir, une œuvre à découvrir », etc. (North & Piccardo, 2018 : 4). Ainsi, B. North et E. Piccardo pensent que

¹⁷⁴ « *interpersonal meanings establish the tenor of the relationships between participants in a meaning* » (Cope & Kalantzis, 2020 : 44).

- le rapport à ce qui est perçu comme autre peut être l'objet d'un choix volontaire, mais aussi d'un hasard, d'un accident, d'une contrainte voire d'une imposition.
- Si l'autre est posé comme un bloc homogène décidément étranger, l'altérité perçue sera essentialisante ; si par contre je perçois l'autre comme étranger, mais seulement pour partie ou à des degrés divers, elle sera plus contingente.
- Cette perception peut donner lieu à des réactions et des attitudes fort variées : intérêt, curiosité, engagement, hostilité, indifférence, rejet... Elle peut enclencher des processus divers : remise en question, déstabilisation, ébranlement des convictions, conflits... (*ibid.* : 4-5).

Les sentiments et émotions conditionnent l'attitude des participants. Ils en sont l'un des facteurs. Ce sont autant d'indices corporels qui permettent à chaque participant de s'adapter aux autres, de prendre des décisions vis-à-vis du discours et du comportement d'autrui.

Dans le *Volume complémentaire* (Conseil de l'Europe, 2018), les experts du Conseil de l'Europe mettent l'accent sur les effets de l'état d'esprit des participants sur la médiation. Ils parlent d'intelligence émotionnelle, d'ouverture d'esprit et d'empathie. Pour J. Aden, cette dernière est une « compétence-clé » de la médiation :

L'empathie, que Thirioux et Berthoz (2011) définissent comme la capacité à prendre le point de vue de l'autre en restant conscient d'être soi est une notion récente, à la croisée de la philosophie (Jorland, 2004 ; Pacherie, 2004 ; Jorland et Thirioux, 2008) et de la neurologie (Berthoz, 2004 ; Thirioux et al. 2009, 2010) (2012 : 277).

A. Berthoz décrit le sentiment d'empathie comme l'agencement de processus émotionnels et intellectuels complexes « entrelacés et simultanés » (Berthoz, 2004 : 272).

Le mouvement basal est l'*égocentration* : la personne est focalisée sur son propre vécu pendant la communication. Elle est ancrée dans son monde vécu. Le mouvement qui marque le début de l'empathie est l'*hétérocentration* ou *décentration* : à cet instant, la personne change de point de vue afin d'adopter celui de son interlocuteur. Par *point de vue*, il faut entendre : ses intentions, ses sentiments, ses émotions, ses idéologies, sa manière de penser le monde. La personne qui éprouve de l'empathie se projette par l'imagination dans le monde vécu de l'autre en se basant sur son expression corporelle. L'empathie se parachève avec le mouvement d'*allocentration*, qui constitue la synthèse de l'égocentration et de l'hétérocentration. Il s'agit d'un dialogue entre deux points de vue hétérogènes. Ces trois mouvements à la fois réels et imaginaires, émotionnels et intellectuels, concourent à donner « à la situation un contenu sémantique » (*ibid.* : 273).

Si la médiation requiert des participants qu'ils fassent preuve d'empathie et que l'expression de celle-ci varie en fonction de leur niveau de compétence, alors la faisabilité de la médiation est relative à l'ensemble des participants, bien que les échelles de médiation du *Volume complémentaire* mettent en exergue le rôle actif et fondamental du médiateur. Aussi, la

médiation ne peut-elle se faire sans un travail collaboratif qui met l'accent sur le rôle de l'analyse des émotions et des sentiments de l'autre dans la communication.

1.2.3 Les processus de savoir internes à la médiation

Outre la question de l'analyse des émotions et des sentiments, les activités de médiation recourent à l'ensemble des processus de savoir développés par M. Kalantzis et B. Cope (2012). Pour mettre en évidence ces analogies, il est nécessaire de s'intéresser plus en détail aux différents aspects de la médiation et, en particulier, aux interactions entre les quatre pôles de cette activité que sont l'émetteur, le médium, le médiateur et le récepteur du sens.

Le besoin de faire appel à une médiation survient lorsqu'un problème de communication est identifié. Deux scénarios se mettent en place : soit, l'émetteur et le récepteur du sens circonscrivent le problème communicationnel et informent le médiateur ; soit, le médiateur identifie lui-même le problème afin d'y remédier, ce qui requiert une expertise. En effet, « lorsque surgissent des difficultés de compréhension ou de production, des processus explicites prennent le relais » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019 : 129). Dès lors, « l'individu concentre son attention sur les formes linguistiques, et repère des schémas ; de plus, il s'opère une prise de conscience de ces schémas en tant que représentations unifiées et cohérentes » (*ibid.* : 129). Les pensées des participants peuvent prendre la forme d'une réflexion métalinguistique. Dans le cas d'une collaboration, le sens est coconstruit. Les deux processus de savoir concernés sont donc l'analyse fonctionnelle et l'analyse critique : fonctionnelle, car elle étudie les relations de cause à effet ; critique, car « analyser de manière critique procure une mesure au relativisme du savoir et le relativisme culturel à l'interprétation du savoir » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cope & Kalantzis, 2012 : 247)¹⁷⁵.

L'enjeu de l'activité de médiation étant de transformer le sens de manière à ce qu'il devienne intelligible pour le récepteur, le médiateur doit disposer d'un savoir (méta)linguistique et (méta)culturel suffisant dans la ou les langues utilisées. Le processus concerné est celui de la conceptualisation en nommant. Toutefois, ce processus consiste essentiellement pour les apprenants « à créer du sens de leurs expériences et à construire des idées ou des concepts sur la nature des choses et des idées et sur la manière dont le monde fonctionne » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Yelland, Cope & Kalantzis, 2008 : 202)¹⁷⁶. Or, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, il serait plus pertinent de parler de *reconceptualisation*

¹⁷⁵ « *analysing critically brings a measure of knowledge relativism and cultural relativism to the interpretation of knowledge* » (Kalantzis & Cope, 2012 : 247).

¹⁷⁶ « *to make meaning from their experiences and build ideas or concepts about the nature of things and ideas and how the world works* » (Yelland, Cope & Kalantzis, 2008 : 202).

en renommant. En effet, étant donné que les apprenants forment leurs concepts à partir de leur monde vécu et leur(s) langue(s) première(s), leurs relations sémiotiques avec la langue qu'ils acquièrent sont à définir : non seulement les mots sont différents, mais leurs significations peuvent diverger. Les connotations culturelles et interpersonnelles intensifient par ailleurs ces différences. De ce fait, tout au long de l'apprentissage, les apprenants réajustent leur répertoire conceptuel en fonction des nouvelles catégories qu'ils rencontrent au contact de la langue cible, mais également des interactions avec leurs pairs. Les apprenants peuvent généraliser leurs concepts, les spécifier, les associer ou en créer de nouveaux. Cet agencement socio-sémiotique est pris en charge par les multiliteracies. L'apprentissage d'une langue étrangère peut alors être vécu par les apprenants comme un questionnement conceptuel sur la réalité.

Les deux processus de savoir impliqués dans les stratégies de transposition du sens sont *faire l'expérience du connu* et *conceptualiser en théorisant*. En effet,

pour expliquer des informations nouvelles, le médiateur peut faire des comparaisons, décrire leur relation avec ce que le destinataire connaît déjà ou aider les destinataires à faire appel à ce qu'ils/elles savent déjà, etc. Il est possible d'établir des liens avec d'autres textes, de mettre en relation des informations et des concepts nouveaux avec du matériel déjà existant et à une connaissance de base du monde (Conseil de l'Europe, 2018 : 132).

Or, pour que le médiateur puisse convoquer le savoir partagé par les participants, il lui est nécessaire de les conceptualiser préalablement à partir de ses propres expériences antérieures, puis de les théoriser afin de les adapter et appliquer à la situation de communication. D'après M. Kalantzis et B. Cope,

La théorisation implique une compréhension explicite, ouverte, systématique, analytique et consciente, de même qu'elle révèle des réalités implicites ou sous-jacentes qui ne peuvent être remarquées immédiatement du point de vue de l'expérience du monde vécu. [...] Conceptualiser activement par la théorie nécessite que les apprenants soient des créateurs de concepts et de théories. Cela requiert également de tisser des liens entre l'expérientiel et le conceptuel (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & Cope « 'Learning by Design' Knowledge Processes »)¹⁷⁷.

Dans le cas d'une médiation plurilingue et pluriculturelle, cette théorisation des savoirs concerne également les savoirs (méta)linguistiques des apprenants et, donc, l'utilisation potentielle d'un métalangage que la grammaire du sens multimodal peut fournir aux participants. L'émetteur, le médiateur et le récepteur ont donc deux ressources possibles pour se faire comprendre ou comprendre autrui : leurs savoirs expérientiels et leurs savoirs théoriques.

¹⁷⁷ « *theorising involves explicit, overt, systematic, analytic and conscious understanding, and uncovers implicit or underlying realities which may not be immediately obvious from the perspective of lifeworld experience. [...] active conceptualising with theory requires that learners be concept and theory-makers. It also requires weaving between the experiential and the conceptual* » (Kalantzis & Cope « 'Learning by Design' Knowledge Processes » : <https://newlearningonline.com/new-learning/chapter-8/reflexivity-towards-new-learning/learning-by-design-knowledge-processes>).

Au moment de la mise en application de ces savoirs, le médiateur peut prendre la décision de respecter le sens créé par l'émetteur du médium, ce qui est préconisé par exemple pour les activités de traduction et d'interprétariat, mais il peut également faire preuve de créativité, notamment lorsqu'il s'agit de trouver des alternatives afin de résoudre des problèmes de communication. Or, pour les experts du Conseil de l'Europe, la capacité à imaginer et à créer est nécessaire à la communication multilingue et multiculturelle. Pour cette raison, l'échelle d'activités *Établir un espace pluriculturel*, traduit, d'après eux,

la notion de la création d'un espace partagé entre des interlocuteurs différents d'un point de vue linguistique et culturel, c'est-à-dire la capacité à traiter "l'altérité", afin d'identifier des ressemblances et des différences permettant de s'appuyer sur des caractéristiques culturelles connues ou inconnues, etc., dans le but de permettre la communication et la coopération (2018 : 128).

En ceci, les experts du Conseil de l'Europe et le New London se rejoignent : « la proximité de langues sans relations historiques produit des compromis originaux pour la communication, similaires à de nouvelles créations qui résultent de l'action même de créer de nouvelles significations » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Lo Bianco, 2000 : 100)¹⁷⁸. C'est la part inédite de l'étrangéité qui contraint les participants à se décentrer et à penser comme leurs interlocuteurs. La médiation, quant à elle, par sa réalisation, les amène à actualiser leur décision et à changer de stratégies en fonction de l'évolution de la communication. Leurs schémas de pensées et d'action se combinent de manière à répondre de manière appropriée aux réactions des interlocuteurs. La phase de négociation du sens peut amener le médiateur, l'émetteur et le récepteur à reconceptualiser le sens en le renommant et, donc, à faire preuve de créativité.

Après avoir déterminé dans quelle mesure et comment la pédagogie des multiliteracies intègre la médiation, il est temps de s'intéresser aux activités de médiation du sens multimodal.

1.3 *Les activités de médiation du sens multimodal*

Cette division vise à présenter, sur le modèle du [CECRL](#), les activités de médiation du sens multimodal. Ces propositions ne prétendent pas à l'exhaustivité. En effet, pour des raisons de faisabilité, il était impossible de vérifier ces activités sur le terrain et d'en induire des échelles de compétences. Le [CECRL](#) et les *Volumes complémentaires* (Conseil de l'Europe, 2021, 2018) sont les résultats cumulés de plus de trente ans de recherche, qui ont bénéficié du financement du Conseil de l'Europe. La phase de validation des échelles du *Volume complémentaire* de 2018 a requis à elle seule la mise en place de 160 ateliers en présence et en distanciel qui ont mobilisé 137 instituts et un millier de personnes (North & Piccardo, 2016).

¹⁷⁸ « *the proximity of languages without historical relationship produces original compromises for communication similar to the new Designs that emerge as the outcomes of Designing new meanings* » (Lo Bianco, 2000 : 100).

1.3.1 De la médiation à la médiation du sens multimodal : la question de la multimodalité

Telle qu'elle est présentée par les experts du Conseil de l'Europe (2005), l'activité de médiation paraît se clore sur des problématiques liées à l'intercompréhension sémantique et/ou interculturelle en interaction multilingue et/ou multiculturelle. Pourtant, E. Piccardo estime que « le passage d'une langue à l'autre est en même temps — et dans tous les cas — passage d'une culture à une autre, voire de cultures à cultures » (2012 : 291). Ce double passage peut dès lors être interprété comme une ouverture à la multimodalité : la langue est porteuse de cultures ; or, la culture est multimodale en soi.

Les médiations de la communication et de textes attirent l'attention sur le type de participation des interlocuteurs et sur les formes du sens exploitées dans la médiation. Or, si elles sont toutes deux intégrées à la pédagogie des multiliteracies comme des activités spécialisées de la médiation du sens multimodal, alors il devient nécessaire d'appliquer cette logique à l'ensemble des formes du sens. Il faudrait dans ce cas théoriser et pédagogiser les activités de médiation de l'image, de l'espace, de l'objet, du corps et du son.

La médiation de textes est singulière en ceci que son activité est centrée sur le médium textuel, c'est-à-dire sur un support qui préexiste à la médiation. Son objectif est de « transmettre à une personne le contenu d'un texte auquel cette personne n'aurait pas accès, souvent à cause de barrières d'ordre linguistique, culturel, sémantique ou technique » (2018 : 109). En raison de caractéristiques communes, telles que la communication en différé, la médiation de textes est transposable aux médiations de l'image, de l'espace et de l'objet. Pour les autres formes du sens, ces caractéristiques doivent être repensées, car l'expression corporelle et le son sont des performances qui représentent le sens en mouvement, en différé ou dans l'immédiat. Ces activités de médiation ne tiennent pas compte de l'aspect multimodal du sens. C'est pourquoi il est nécessaire d'adjoindre à cette liste les métafonctions de *multimodalité*, *synesthésie* et *transposition de formes* de la grammaire du sens multimodal.

Les propositions d'activités de médiation présentées ci-après s'appuient sur des travaux portant sur la médiation (*cf. supra* : [163](#)), de B. Cope et de M. Kalantzis (2020 ; Kalantzis & Cope, 2016) sur la grammaire du sens multimodal et les literacies. Je tiens à souligner que les catégories proposées reprennent *stricto sensu* les formes du sens, ainsi que les métafonctions de la grammaire du sens multimodal. Les médiations de textes et de la communication étant déjà décrites dans le *Volume complémentaire* (Conseil de l'Europe, 2018), elles ne seront donc pas abordées ici. Par ailleurs, deux catégories ont été ajoutées à celles de M. Kalantzis et B. Cope : l'odeur et la saveur.

1.3.2 Médiation d'images

La médiation d'images consiste pour le médiateur à décoder les symboles culturels présents sur les images, que celles-ci soient immobiles (tableaux, photographies, graphiques, encarts publicitaires, dessins, etc.) ou en mouvement (films, jeux vidéo, spots publicitaires, etc.), afin de les rendre intelligibles au(x) récepteur(s). Cette action de médiation implique une connaissance de la grammaire visuelle : le sens des couleurs, des lignes, des matériaux, du rapport socio-sémiotique de l'image à la réalité, du point de vue de celui qui voit, de la narration, des représentations conceptuelles, des connotations culturelles, de l'intertextualité et de la forme elle-même (Kress & van Leeuwen, 2006). D'après G. Kress et T. van Leeuwen, « la place de la communication visuelle dans une société donnée ne peut être appréhendée que dans le contexte, d'une part, de l'éventail des formes ou des modes de communication publique disponible dans une société précise et, d'autre part, leurs usages et valeurs » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, *ibid.* : 35)¹⁷⁹. Voici quelques activités applicables à l'enseignement et de l'apprentissage du FLE :

- Transposer une image dans une autre forme du sens, en vue de développer les literacies orales et écrites des apprenants en FLE ;
- Illustrer l'image avec une autre forme du sens, en vue de développer les literacies orales et écrites des apprenants en FLE ;
- Expliquer en langue française le point de vue de l'auteur de l'image ;
- Exprimer son propre point de vue sur l'image en langue française ;
- Produire une analyse critique de l'image en langue française ;
- Réaliser une création personnelle multimodale, en incluant la langue française, à partir d'une ou plusieurs images.

Ces activités peuvent être mises en relation avec l'environnement numérique qui inclut également des textes, des discours et du son. Les échelles de réception audiovisuelle (Conseil de l'Europe, 2018 : 69) et des interactions en ligne (*ibid.* : 99-102) du *Volume complémentaire* pourraient être croisées avec celles de la médiation d'images.

1.3.3 Médiation d'espaces

Dans la médiation d'espaces, le médiateur crée du sens à partir de la relation qu'il entretient avec son environnement. L'espace se caractérise par ses volumes, sa surface, son étendue, ses

¹⁷⁹ « *the place of visual communication in a given society can only be understood in the context of, on the one hand, the range of forms or modes public communication available in that society and, on the other hand, their uses and valuations* » (Kress & van Leeuwen, 2006 : 35).

agencements et ses limites. « Nous intériorisons le sens de l'espace dans l'anticipation de nos actions (représentation). Le sens de l'espace nous est communiqué au moment où la forme de nos actions est modélisée par les résistances et les ouvertures de l'espace, qu'elles soient attendues ou inattendues » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cope & Kalantzis, 2020 : 27)¹⁸⁰. Étant donné qu'il se définit comme une étendue perceptible par le regard et par le toucher, l'espace est à relativiser. Pour qu'il y ait médiation, le médiateur doit pouvoir se décentrer et adopter les points de vue référentiels des autres participants. La médiation d'espaces recouvre des activités telles qu'

- Expliquer un plan ou une carte en français ;
- Indiquer une direction dans un espace clos ou ouvert ;
- Guider en français des personnes à l'intérieur d'un espace clos ou ouvert ;
- Décrire une création spatiale à l'oral ou à l'écrit en français ;
- Expliquer en langue française le sens d'une création spatiale ;
- Exprimer un point de vue critique en français sur une création spatiale ;
- Réaliser une création personnelle en français à partir d'une création spatiale particulière.

Les médiations d'espaces et d'images reposent sur le mode visuel. Ils présentent donc des similitudes. Cependant, à un niveau intermédiaire ou avancé, plusieurs activités de médiation d'espaces nécessitent une expertise dans des domaines précis, tels que la physique, la muséologie, le design, l'architecture, l'urbanisme, la géographie ou l'écologie.

1.3.4 Médiation d'objets

La médiation d'objets se fonde principalement sur la fonctionnalité et l'esthétique des objets. Ce sont des *prothèses* corporelles – « des extensions matérielles de nos corps »¹⁸¹, ainsi que les appellent B. Cope et M. Kalantzis (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, 2020 : 28), c'est-à-dire des pièces destinées à reproduire, à étendre et/ou à se substituer à l'action humaine. Les objets se caractérisent par leurs triples dimensionnalités : (1) ils disposent d'une ou de plusieurs fonctions s'inscrivant dans des usages et pratiques ; (2) leur matérialité (formes, masses et/ou matières) est prédéfinie par leurs fonctions ; (3) leurs prédispositions pratiques consistent à être tangibles, manipulables et mobiles. Pour qu'un objet existe, qu'il soit éventuellement fabriqué, il suffit qu'une personne attribue une fonction ou un usage à une chose de la réalité. De même, un objet peut être détourné de sa fonction première. L'objet doit donc répondre à une demande

¹⁸⁰ « We internalize spatial meaning in our anticipations of action (representation). Spatial meaning is communicated at the point at which the shape of our action is patterned by the resistances and openings in the space, expected or unexpected » (Cope & Kalantzis, 2020 : 27).

¹⁸¹ « material extensions of our bodies » (Cope & Kalantzis, 2020 : 28).

ou à un besoin. Il doit être l'objet d'une intention. En outre, parce qu'un objet est nécessairement situé dans la réalité et, donc, dans l'espace, la médiation d'objets et la médiation d'espace sont liées. Parmi les activités de médiation d'objets, il est possible d' :

- Expliquer les fonctions et usages de l'objet en français ;
- Recontextualiser en français l'objet à l'intérieur de pratiques socioculturelles données ;
- Signifier en français l'intention qui émane de l'objet ;
- Produire une analyse critique en français sur la qualité du rapport entre la matérialité et les fonctions et usages de l'objet ;
- Réaliser une création personnelle en français à partir d'un objet.

1.3.5 Médiation de corps

Pour B. Cope et M. Kalantzis, « les expressions du sens corporel incluent la gestuelle, l'expression faciale, le regard, la posture, la démarche et le comportement. Les sentiments et les émotions sont des représentations corporelles du sens » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cope & Kalantzis, 2020 : 28)¹⁸². La médiation de corps renvoie à la manière dont le corps perçoit et manifeste ses interactions avec la réalité. Les manifestations du corps résultent dès lors de sa perception de l'environnement, de l'espace et du temps. Avec l'introduction dans le *Volume complémentaire* (Conseil de l'Europe, 2018) des échelles de compétences en langue des signes française et de celle sur les compensations dans le cadre des stratégies de production, la gestuelle constitue soit un objet contextuel, soit l'objet central de la communication. Dans la médiation de corps, ces deux possibilités sont à envisager. Les quelques activités présentées ci-après tiennent compte de ces paramètres :

- Interpréter et expliciter en français les émotions et sentiments exprimés par le corps d'autrui ;
- Expliciter en français le caractère intentionnel du corps d'autrui ;
- Recontextualiser en français les expressions du corps d'autrui à l'intérieur de pratiques socioculturelles données ;
- Produire une analyse critique en français de manifestations corporelles dans le cadre d'un spectacle, par exemple.

L'activité de médiation rend le corps de l'autre signifiant. Simultanément, elle le matérialise et lui attribue une dimension symbolique, régulée par des codes sociaux. La question de la

¹⁸² « *expressions of bodily meaning include gesticulation, facial expression, gaze, posture, gait, and demeanor. Feelings and emotions are bodily representations of meaning* » (Cope & Kalantzis, 2020 : 28).

représentation et de la symbolique des corps et du rapport aux corps dans les sociétés de référence des participants est par conséquent déterminante dans son fonctionnement.

1.3.6 Médiation d'odeurs

Les odeurs et les parfums constituent des universaux socioculturels. En effet, les parfums sont utilisés par la majorité de la population mondiale selon des usages et des rites différents (Brun, 2012-2013). Les odeurs et les parfums ont donc un potentiel interculturel important. Pourtant, ils sont peu exploités dans l'enseignement et l'apprentissage des langues et des cultures. Est-ce en raison de la pauvreté du lexique qui lui est attribué dans le langage courant ? Ou, le défaut d'expertise des enseignants dans leur identification lorsque l'agencement des molécules tend à se complexifier ? Dans cette perspective, la multimodalité peut être envisagée comme une stratégie de compensation alternative à la langue elle-même. Autre difficulté : quel sens donné aux odeurs après les avoir identifiées ? Entretiennent-elles uniquement une relation sémiotique avec les objets dont elles émanent ? Ou, sont-elles également porteuses d'un sens culturel ? Voire, subjectif et expérientiel ? Étant donné que les odeurs et les parfums s'intègrent à des pratiques socioculturelles particulières, on peut supposer que les réponses à ces questions sont positives, à l'image de la petite madeleine de M. Proust dans *Du côté de chez Swann* (2013). Les activités qui sont proposées prennent en considération l'ensemble de ces critères :

- Identifier et décrire une odeur en langue française ;
- Recontextualiser en français une odeur dans des pratiques socioculturelles ;
- Produire une analyse critique en français d'un parfum ;
- Faire le récit ou la description d'un événement évoqué par une odeur en français.

1.3.7 Médiation de saveurs

La médiation de saveurs constitue un acte intentionnel du fait du caractère intime de la cavité buccale. Elle requiert du médiateur d'être volontaire dans le fait de goûter à un aliment ou à un plat, tout en sachant que celui-ci pourrait lui plaire ou lui déplaire sur le plan gustatif. Les saveurs étant en soi multisensorielles, la médiation de saveurs entretient des relations étroites avec les médiations d'odeurs, de corps et d'images. En effet, le traitement de l'aliment passe nécessairement par la vue et l'odeur avant d'entrer dans la bouche où il sera analysé et évalué d'après sa saveur, son odeur et sa texture. En fonction des personnes, ces sensations vont évoquer des émotions de plaisir ou de déplaisir, ainsi que des souvenirs. La grammaire des saveurs se fonde sur cinq saveurs primaires, que sont l'acidité, l'amertume, le sucré, le salé et

l'umami¹⁸³, et des saveurs secondaires. Dans certains pays, la gastronomie participe du patrimoine culturel national. Tout comme les parfums, l'utilisation de certains ingrédients ou de certains plats est ritualisée et associée à des pratiques socioculturelles. Les saveurs peuvent par conséquent être exploitées dans une approche interculturelle de l'apprentissage. Ci-après quelques exemples d'activités :

- Situer une saveur dans des pratiques socioculturelles ;
- Expliquer en français des associations de saveurs ;
- Produire une analyse critique en français d'un plat gastronomique ;
- Faire le récit ou la description d'un événement évoqué par une saveur en français.

1.3.8 Médiation de sons

La médiation de sons repose sur la capacité du médiateur à identifier les sons qui lui sont transmis par l'émetteur et à lui donner du sens. Par *son*, il faut entendre bruits accidentels, bruits d'alerte, chants d'animaux, musique ou, par contraste, le silence. Si le son est essentiellement vibrations, son interprétation, quant à elles, est essentiellement l'objet d'une éducation. « Les dynamiques du son incluent la hauteur, le volume, le tempo, le rythme, la directivité », détaillent B. Cope et M. Kalantzis (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, 2020 : 29)¹⁸⁴. Cependant, l'immatérialité des sons les rend difficiles à séquencer par unité, à identifier et, donc, à interpréter, signifier et médier. De plus, la perception auditive varie en fonction des personnes, de leur capacité d'écoute, de concentration et des fréquences perçues par l'oreille. La médiation de sons correspond à des activités telles qu'

- Identifier, catégoriser et donner son interprétation d'un corpus sonore en français ;
- Contextualiser un son ou un corpus sonore en français ;
- Produire une analyse critique en français à partir d'un corpus sonore ;
- Faire le récit ou la description d'un événement évoqués par un corpus sonore en français.

Étant donné la complexité de certaines formes sonores, en particulier la musique, qui cohabitent culturellement avec d'autres formes du sens comme le discours et le corps, il serait nécessaire d'envisager une échelle qui tient compte de ces hybridations.

¹⁸³ L'umami est lié à la molécule de glutamate qui donne la sensation gustative qu'un plat est équilibré et harmonieux. Proche gustativement du sel, il s'en distingue néanmoins du fait que le sel n'harmonise pas les saveurs, il les intensifie.

¹⁸⁴ « *The dynamics of sound include pitch, volume, tempo, rhythm, directionality* » (Cope & Kalantzis, 2020 : 29).

1.3.9 Médiation multimodale

La médiation multimodale correspond à la médiation du sens à partir de plusieurs formes du sens. Ces formes peuvent être juxtaposées ou intriquées. Par exemple, lors d'une visite dans un musée, une amphore grecque peut représenter en gravure un homme faisant une activité. Le médiateur doit porter une attention particulière sur la manière dont les formes s'articulent entre elles, ainsi que sur la manière dont le sens est construit. S'agit-il d'une traduction ? D'une chaîne sémiotique ? Les formes choisies par l'émetteur du sens se contredisent-elles ? Ont-elles été créées par le même émetteur ? Ont-elles été réunies *a posteriori* ou créées dans un même dessein ? La multimodalité elle-même apporte-t-elle de la complexité dans la transmission du sens ? Était-elle pertinente et nécessaire au vu des objectifs ? Le récepteur est-il capable d'interpréter le sens émis par l'articulation des formes choisies par l'émetteur ? D'après G. Kress,

les cultures diffèrent grandement dans ce que leurs sociétés ont considéré comme essentiel, central, marginal ou simplement absent et donc invisible. Les modes diffèrent en fonction de la manière dont ces potentiels pour réaliser de telles relations ont été développés, selon la demande des sociétés dans lesquels ce mode a été utilisé (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, 2010 : 119)¹⁸⁵.

La médiation multimodale peut par conséquent s'avérer une tâche complexe à réaliser. Non seulement elle sollicite de la part du médiateur une connaissance de la grammaire du sens multimodal, mais également des cultures de référence de l'émetteur. Parmi les activités de médiation multimodale, le médiateur peut

- Signifier en français le sens de chacun des médiums utilisés ;
- Recontextualiser en français l'utilisation des médiums, ainsi que leurs sens, dans des pratiques socioculturelles ;
- Expliquer l'intérêt et justifier en français l'utilisation de plusieurs formes du sens ;
- Produire une analyse critique en français des médiums utilisés ;
- Réaliser une création personnelle à partir de plusieurs médiums, dont le français.

1.3.10 Médiation synesthésique

La médiation synesthésique désigne les processus de transformation du sens entrepris par le médiateur afin que celui-ci soit intelligible par le récepteur. Ces processus incluent (1) la transformation du sens à partir de sa ou ses forme(s) initiale(s) en forme(s) médiane(s) en fonction des niveaux en multiliteracies du médiateur et des autres participants, ainsi que (2) les

¹⁸⁵ « *cultures differ vastly in what their societies have regarded as essential, as central, as marginal or as simply not present, and not visible therefore. Modes differ in how their affordances for realizing such relations have been developed, along the demands of the society in which the mode has been used* » (Kress, 2010 : 119).

stratégies nécessaires à la mise en œuvre de ces transformations, parmi lesquelles la planification, l'exécution, l'évaluation et la remédiation (Conseil de l'Europe, 2005), ainsi que la mise en relation avec des savoirs préalables, la décomposition d'informations complexes, l'adaptation des formes du sens au regard de la situation de communication, l'amplification ou l'élagage des informations diffusées par l'émetteur. À ces processus s'ajoute la question de la culturalité des formes du sens utilisées. S'il est difficile de traduire une forme par une autre dans une même culture, faire de même dans deux cultures différentes est un défi :

Pour que la création du sens soit possible, les cultures humaines ont besoin et fournissent des moyens pour encadrer les aspects du monde auxquels un individu a besoin ou auxquels il souhaite participer. Une culture aura donc ses propres ressources sémiotiques pour encadrer des (complexes de) signes : quelles sortes de choses sont encadrées, comment elles sont encadrées, quels types de cadres sont présents, et ainsi de suite, et ceux-ci varieront d'une culture à une autre. Pour le dire crument : il n'y a pas de sens sans cadre (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kress, 2010 : 10)¹⁸⁶.

La médiation synesthésique comprend des activités telles que

- Traduire de manière appropriée une ou plusieurs formes du sens en une ou plusieurs formes médianes, dont le français, afin de rendre le sens accessible à autrui ;
- Traduire de manière critique une ou plusieurs formes du sens en une ou plusieurs formes médianes, dont le français, afin de rendre le sens accessible à autrui ;
- Traduire de manière créative une ou plusieurs formes du sens en une ou plusieurs formes médianes, dont le français, afin de rendre le sens accessible à autrui.

La médiation linguistique conceptualisée par J. Aden (2012) pourrait contribuer à la médiation synesthésique en ceci que, dans les activités de médiation plurilingues mises en œuvre, le sens est diffusé par une « parole incarnée » (*ibid.* : 278), c'est-à-dire par une parole soutenue, complétée, illustrant ou expliquant des intentions, des gestes, des mimiques et des postures.

1.3.11 Médiation d'une transposition de formes

« En première instance, la transposition est l'acte de signification d'une personne singulière en tant qu'elle est une entité corporelle et cognitive distincte qui crée du sens en se mouvant de l'esprit incarné vers l'expérience sensorielle et inversement » (Cope & Kalantzis, 2020 : 40)¹⁸⁷. La médiation d'une transposition de formes se réfère aux dimensions expérientielle, cognitive et sociale de l'activité de médiation. Les processus de création du sens sont des opérations

¹⁸⁶ « *for meaning-making to be possible, human cultures need and do provides means for framing aspects of the world to which an individual needs or wishes to attend. A culture will therefore its distinct semiotic resources for framing (complexes of) signs : what sorts of things are framed, how they are framed, what kinds of frames there are, and so on, and these will vary from culture to culture. Expressing this starkly : there is no meaning without framing* » (Kress, 2010 : 10).

¹⁸⁷ « *In the first instance, transposition is the meaning-act of the singular person as a distinct bodily and cognitive entity, making meaning by moving between embodied mind and sensuous experience* » (Cope & Kalantzis, 2020 : 40).

cognitives qui requièrent des participants d'exploiter leur répertoire de savoirs plurilingues, pluriculturels et multimodaux.

Dans le *Volume complémentaire*, les activités d'exploitation des savoirs sont : « poser des questions pour encourager les personnes à réactiver leurs savoirs préalables ; faire des comparaisons et/ou des liens entre le nouveau savoir et le savoir préalable ; donner des exemples et des définitions » (Conseil de l'Europe, 2018 : 132). Ce que ne précise pas cette échelle de compétence est dans quelle mesure « ce travail, simultanément ou en retour, (re)modèle notre pensée » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cope & Kalantzis, 2020 : 40)¹⁸⁸ ; car, pour les experts du Conseil de l'Europe, l'acquisition de nouveaux savoirs renvoie à la médiation de concepts. Or, d'après les processus de savoir élaborés par B. Cope et M. Kalantzis (2012), les savoirs se forment à partir de la conceptualisation et de l'analyse critique de nouvelles expériences à partir d'expériences antérieures. La médiation du sens multimodal favoriserait ainsi l'apprentissage.

La médiation d'une transposition de formes coïncide avec des activités telles que

- Transduire le sens transmis par l'émetteur, potentiellement en français, à partir du ou des médiums qu'il a utilisés afin de le traduire dans une autre forme du sens, potentiellement le français ;
- Transformer mentalement le sens médié, potentiellement en français, en vue de l'exprimer à travers une autre, voire plusieurs, formes du sens, potentiellement le français ;
- Se remémorer des expériences et savoirs antérieurs afin de transformer le sens médié en français ;
- S'adapter sur les plans mental et corporel à la situation de médiation afin de transférer le sens, potentiellement en français, de manière appropriée ;
- Collaborer dans la création et la médiation du sens, potentiellement en français, et des savoirs qui lui sont inhérents.

Étant donné qu'elle est liée à l'activité cognitive des apprenants, la médiation d'une transposition de formes tend à décrire deux phénomènes particuliers : la médiation de pensées et la médiation d'images mentales.

¹⁸⁸ « *this work, simultaneously or in turn, (re)shapes our thinking* » (Cope & Kalantzis, 2020 : 40).

1.4 La médiation de pensées et d'images mentales

La médiation de pensées et la médiation d'images mentales constituent pour l'enseignant deux outils pédagogiques qui leur permettent de comprendre dans une certaine mesure l'activité cognitive des apprenants pendant l'exécution de certaines activités.

1.4.1 La médiation du sens multimodal, un agent d'apprentissage ?

Du fait de leurs emprunts à la grammaire du sens multimodal, les médiations de la multimodalité, de la synesthésie et de la transposition de formes s'inscrivent dans une approche phénoménologique. Le sens se construit à travers les expériences que les participants de la médiation vivent dans leurs interactions avec leurs interlocuteurs. Parce que, dans la médiation, le sens est donné par un émetteur, puis repris et transformé par le médiateur, il peut être considéré comme un construit interpersonnel. Le sens est tout d'abord perçu comme extérieur par le médiateur ; puis, il est intériorisé, transformé à partir de ses expériences antérieures pour, enfin, être extériorisé de manière à être intelligible pour le récepteur. Le médiateur relaye et étaye l'émetteur dans la construction interpersonnelle du sens transmis au(x) récepteur(s). Ce relais dans la création du sens constitue une expérience à part entière de la relation à l'autre dans sa dimension interpersonnelle et interculturelle.

Pour les experts du Conseil de l'Europe, l'activité de médiation est en soi cognitive en ce sens où les participants partagent leurs savoirs afin de faire émerger du sens dans l'interaction. Cet aspect de la médiation est mis en relief dans le *Volume complémentaire* (Conseil de l'Europe, 2018) avec l'introduction de l'activité de médiation de concepts. La conceptualisation linguistique joue un rôle déterminant dans la création de nouveaux savoirs.

Cela se réalise de deux façons principales : la première réside dans le travail de groupe et la seconde se passe lorsqu'une personne a le rôle officiel ou informel de facilitateur, professeur ou formateur. Dans les deux cas, il est pratiquement impossible d'élaborer des concepts sans avoir au préalable préparé le terrain en gérant les questions relationnelles. C'est pourquoi deux échelles sont proposées : coopérer dans un groupe et diriger le travail de groupe (*ibid.* : 218).

Si l'enseignant est explicitement associé à la médiation de concepts, il est présent en filigrane dans les médiations de textes et de la communication, puisque son rôle est de favoriser la coopération entre les apprenants, mais également d'établir dans la classe un espace de communication interculturel (médiation de la communication), ainsi que de relayer le contenu de supports pédagogiques difficiles d'accès (médiation de textes). Pour les membres du New London group, le rôle de l'enseignant est de créer à l'intérieur et à l'extérieur de la classe un environnement socio-sémiotique favorable à l'apprentissage, il serait donc le premier à endosser le rôle de médiateur. Les apprenants le sont, eux, occasionnellement, dès que les activités l'exigent. Mon hypothèse est que l'activité mentale inhérente à la médiation d'une

transposition de formes stimule les mécanismes de la cognition, ce qui peut contribuer à l'apprentissage de la langue, ainsi qu'aux savoirs qu'elle médie.

1.4.2 Le signe linguistique, un outil de médiation pour la pensée

Si le [CECRL](#) et le *Volume complémentaire* (Conseil de l'Europe, 2018) tiennent compte de la nature pédagogique et cognitive de la médiation, ils ne font que l'évoquer, en la posant comme un postulat. Pourtant, B. North et E. Piccardo soulignent l'importance de l'activité mentale dans la médiation. À l'instar du New London group, ils fondent leurs recherches sur les travaux de L. Vygotski, qui décrit la médiation comme une activité à la fois interpsychique et intrapsychique (Piccardo, North & Goodier, 2019 ; North & Piccardo, 2016). Ils avancent trois arguments pour justifier leur thèse :

- (1) Le premier d'entre eux est que les signes linguistiques écrits et oraux permettent d'influencer ses propres pensées par la réflexion, mais également d'influencer celles des autres personnes. Les mots ont le pouvoir de persuader et de convaincre. D'après L. Vygotski (2014), ce sont les activités médiatisées par des outils, la parole et les écrits y compris, qui ont fait entrer l'espèce humaine dans l'ère de la culture, en opposition à l'état de nature. L'acte même de médier la pensée par les textes et les discours est culturel ;
- (2) Le deuxième soutenu par B. North et E. Piccardo est que la pensée — autrement dit, l'activité mentale — est médiatisée par le discours et, donc, par la ou les langue(s) utilisée(s) par le sujet pensant. B. North et E. Piccardo étayent cet argument en se référant à G. W. Hegel. Pour ce dernier, la médiation est l'une des caractéristiques de la raison. Pour accéder au sens, l'être humain doit médier ses propres pensées afin de les objectiver et produire une réflexion. En ce sens, le deuxième argument rejoint le premier, puisqu'il part du principe que le signe est un outil de médiation (Vygotski, 2014) ;
- (3) Le troisième argument est que le concept de *médiation* de L. Vygotski « permet de dépasser complètement [la] dichotomie » qui existe entre les activités interpsychiques et intrapsychiques (Piccardo, 2012 : 293). Pour l'expliquer, E. Piccardo cite B. Schneuwly :

Le mot et sa signification sont d'abord des moyens extérieurs, sociaux, qui interviennent dans le processus de classification, qui le soutiennent, qui le modifient de plus en plus en créant ainsi une nouvelle fonction psychique : la formation des concepts. À un certain point, fonction et moyen, signification du mot et concept, ne forment plus qu'un : moyen et fonction se confondent dans une nouvelle unité psychique créée à partir de moyens extérieurs et ensuite intériorisée (Schneuwly, cité in Piccardo, 2012 : 293).

En choisissant de mettre en œuvre une activité de médiation de pensées en FLE, les enseignants attirent l'attention des apprenants sur l'articulation socio-sémiotique qui existe entre leurs pensées et les signes linguistiques oraux et écrits. Non seulement les enseignants incitent les apprenants à donner du sens à la langue, mais également à se l'approprier en accordant leurs propres pensées aux concepts diffusés à travers la langue afin de pouvoir la comprendre et communiquer à travers elle. L'activité de médiation de pensées agit sur l'apprentissage de la langue à travers une double action mentale. Si B. North et E. Piccardo se focalisent essentiellement sur la médiation de pensées par les mots, d'autres mécanismes mentaux interviennent, dont la remémoration d'images mentales.

1.4.3 La médiation d'images mentales : une opération de remémoration multisensorielle

La remémoration d'images mentales ne consiste pas uniquement à se représenter mentalement des images visuelles élaborées antérieurement au contact du monde vécu (Damasio, 2012, 2002). La perception et l'expérience de la réalité sont des opérations plus complexes, car elles sont multisensorielles. En effet,

en plus de créer des représentations cartographiques, se traduisant par des images perçues, le cerveau réussit une performance tout aussi remarquable : il a la capacité de créer des enregistrements mémoriels des cartes sensorielles et de rejouer une approximation de leur contenu original. C'est ce processus qu'on appelle la remémoration (Damasio, 2012 : 170-171).

Le cerveau communique et interagit en permanence avec le corps : ils fonctionnent en résonance et réagissent ensemble face à ce qu'ils perçoivent. À elle seule, la rétine oculaire compte approximativement 125 millions de photorécepteurs. Par ailleurs, il faut compter plus d'une dizaine de récepteurs différents sur l'ensemble du corps, tels que les nocicepteurs qui captent la douleur, les chimiorécepteurs qui captent les stimuli chimiques et les thermorécepteurs qui captent les variations de température. « En résumé, le cerveau cartographie le monde qui l'entoure et ses propres actions » (*ibid.* : 27). Puis, « ces cartes sont vécues comme des images dans notre esprit, terme qui ne se réfère pas seulement à celles qui sont de type visuel, mais aussi aux images de toute autre origine sensorielle, qu'elle soit auditive, viscérale, tactile ou autre » (*ibid.* : 27). Si les pensées sont médiées par les signes linguistiques, les images mentales peuvent, quant à elles, être médiées par l'ensemble des modes de création du sens.

La remémoration d'images mentales au moment de la création du sens renseigne par conséquent sur le caractère médiatisé et multimodal des mécanismes mentaux entrant dans les processus d'interprétation, de représentation et de communication du sens. Cependant, leurs articulations varient. « Ces images », fait remarquer A. Damasio, « tendent à être liées

logiquement, quand elles correspondent à des événements du monde extérieur ou du corps [...] » (Damasio, 2012 : 91). Cependant, si « le flux d'images avance dans le temps, plus ou moins vite, en ordre ou par bonds », elles peuvent également se présenter en « une seule séquence ou plusieurs. Parfois les séquences sont concurrentes et parallèles ; parfois, elles se croisent et se superposent » (*ibid.* : 91). Lorsque les médiateurs médient leurs images mentales, ils peuvent convoquer leurs savoirs selon de nombreuses modalités. Elles peuvent être médiées isolément ou conjointement par l'ensemble des modes de création du sens, selon une logique articulatoire que tente de reconstituer la grammaire du sens multimodal et la théorie de la multimodalité de G. Kress (2010).

La représentation multisensorielle des images mentales a également pour intérêt de resituer la création du sens dans l'événement de communication. Or, ces données contextuelles sont fondamentales en situation de médiation multilingue et multiculturelle, car les compétences sociolinguistique et pragmatique peuvent s'appuyer sur elles. Elles peuvent en effet apporter des éléments de réponses à des questions que les apprenants peuvent se poser, telles que : ai-je déjà vécu une ou plusieurs situations analogues ? En fonction de ce que j'ai déjà vécu, à quelles normes sociales et culturelles dois-je m'adapter ? Quelles formes du sens dois-je utiliser dans cette situation particulière ? À partir de leurs images mentales qu'ils détiennent de situations de création du sens, les apprenants peuvent analyser la situation de communication qu'ils vivent à travers la médiation, en induire de nouveaux savoirs, et modifier la conception qu'ils ont de cette activité.

1.4.4 Les émotions associées aux images mentales, des transmetteurs d'informations

Si le cerveau garde en mémoire une quantité d'images mentales plus importante que ce qu'il peut traiter, c'est parce qu'il s'en sert de garde-fou pour résoudre de potentiels problèmes. Les émotions jouent un rôle déterminant dans la médiation en créant des analogies entre la situation vécue et les images mentales. Les émotions sont autant d'indices pour les médiateurs afin d'accomplir leurs actions. On peut imaginer que si un médiateur associe à ses actions des images mentales évoquant des émotions positives, comme la satisfaction ou le plaisir, alors il les accomplira. Au contraire, s'il éprouve un sentiment d'insatisfaction ou d'échec, alors il accomplira des actions différentes pour ne pas accomplir ou reproduire des erreurs. Même si les émotions ressenties ne sont pas toujours conscientes (Damasio, 2012), elles constituent des agents actifs dans le déroulement de la médiation, car elles orientent les décisions du médiateur.

J. Aguilar estime que « toute situation d'apprentissage suscite des émotions » (2013 : 139). Il en énumère plusieurs, que A. Damasio (2012) considère comme des sentiments du fait

qu'elles sont conscientisées : l'anxiété, l'inhibition, l'estime de soi, la motivation, l'empathie, la joie, la jalousie et l'amour. Pour lui, « le rapport de l'apprenant avec le matériau discursif, sa vision des valeurs présentées comme propres à la langue et à la culture cibles, son ressenti face à un dispositif issu d'une intervention pédagogique, sont autant de variables dont il faut tenir compte » (Aguilar Rfo, 2013 : 139). S'agissant d'un enseignant, son savoir-être de médiateur, souligne-t-il, « rend [celui-ci] sensible aux aspects émotionnels à l'œuvre chez l'apprenant, ainsi qu'à ses propres émotions » (*ibid.* : 139). Si J. Aguilar considère que la nature performative de la sensibilité aux émotions est admise dans l'enseignement et l'apprentissage des langues et des cultures, il estime que la *compétence émotionnelle* est encore à construire et à théoriser. L'enjeu est de développer et d'étendre les capacités des apprenants à décoder les manifestations corporelles des émotions : les « larmes, sanglots, rire, gestes », etc. (*ibid.* : 138).

En réalité, la compétence émotionnelle ne concerne pas uniquement les enseignants, mais également toute personne en position de médiation du sens, ce qui inclut également les apprenants. En outre, elle devrait inclure l'interprétation, la représentation et la communication des émotions, car les émotions ressenties par les médiateurs peuvent influencer la manière dont le récepteur interprète le sens transmis. Étant donné le caractère culturel et interculturel de la représentation, de l'interprétation et de la communication du sens, la compétence émotionnelle devrait être mise directement en relation avec la compétence interculturelle.

1.4.5 La subjectivité de la médiation de pensées et d'images mentales

Étant donné que les images mentales sont des réminiscences perceptives et émotionnelles, leur valeur subjective est inhérente aux identités plurielles des médiateurs. Lorsque le cerveau cartographie la réalité à travers les modifications chimiques du corps, son action est biaisée par ses propres capacités et compétences à interpréter le monde, par les intentions et l'intérêt qu'il porte aux choses (Damasio, 2012 : 116). De plus, d'après A. Damasio,

nos souvenirs de certains objets sont régis par notre connaissance passée d'objets comparables ou de situations similaires à celles que nous vivons. C'est pourquoi nos souvenirs sont sujets aux préjugés, au sens plein de ce terme, lesquels sont liés à notre histoire passée et à nos croyances. Une mémoire parfaitement fiable est un mythe qui ne vaut que pour des objets triviaux. L'idée selon laquelle le cerveau pourrait avoir un "souvenir de l'objet" isolé ne semble pas tenable. Il garde un souvenir de ce qui s'est passé pendant une interaction, et cette dernière comprend notre passé, ainsi que souvent celui de notre espèce biologique et de notre culture (*ibid.* : 167).

Le continuum temporel dans lequel s'inscrit l'ensemble des images mentales, le neurologue l'appelle la *mémoire autobiographique* (Damasio, 2012, 2002), car chacune de ces images est influencée par les précédentes et que leur somme constitue le fondement sur lequel les personnes construisent leur identité. En tant que constituant de la mémoire autobiographique, les images mentales ont été mémorisées pour soi. Aussi, une personne ayant un monde vécu

multilingue et multiculturel dispose d'une mémoire autobiographique multilingue et multiculturelle sur laquelle elle construit son identité plurielle.

La mémoire autobiographique sur laquelle s'appuient les apprenants pour médier des savoirs et du sens est par conséquent à relativiser au regard de la diversité culturelle et linguistique des interactions exolingues. Les multiliteracies, qui ont été développées à partir des processus de savoir, de l'approche biographique narrative et de la grammaire du sens multimodal, peuvent aider les apprenants à se distancier de l'égocentration de la mémoire autobiographique afin de se mettre à la place des autres participants de la médiation. Elles fournissent également la capacité aux apprenants de hiérarchiser les images mentales que les apprenants peuvent se remémorer et auxquelles ils peuvent se référer pour médier le sens. La médiation de pensées et la médiation d'images mentales constituent par conséquent des médiations à part entière, inhérentes à la médiation d'une transposition de formes.

Après avoir conceptualisé la médiation du sens multimodal, je vais dorénavant m'intéresser à la manière dont la grammaire du sens multimodal pourrait s'appliquer dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE.

2 Un modèle d'enseignement et d'apprentissage de la grammaire du sens multimodal

Les ouvrages *Making sense* (Cope & Kalantzis, 2020) et *Adding sense* (Kalantzis & Cope, 2020) proposent un métalangage pour l'analyse et la création du sens multimodal. M. Kalantzis et B. Cope apportent cependant peu d'indices quant à son application. La grammaire du sens multimodal est flexible, ouverte, à usages multiples et non-dogmatique. Les professionnels de l'enseignement et de l'apprentissage sont donc libres de se l'approprier et de la spécialiser en fonction de leurs besoins didactiques et pédagogiques.

2.1 De la nécessité d'élaborer un modèle d'application spécialisé dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE

Dans le secteur de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE, la grammaire du sens multimodal peut être exploitée de quatre façons distinctes : (1) afin de déterminer les objectifs d'apprentissage et d'enseignement du FLE ; (2) afin de structurer et d'articuler les activités pédagogiques ; (3) afin d'analyser des éléments didactiques et de les conceptualiser en français ; et (4) afin d'analyser la langue dans l'objectif de lui donner du sens.

Le modèle que je propose se focalise essentiellement sur ces deux derniers points, car l'une et l'autre de ces activités se complètent, ainsi que le montre la trame méthodique repère

(désormais, TMR) élaborée par V. Laurens (2020). *Grammaire et didactique des langues* (Besse & Porquier, 1991) et *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues* (Beacco, 2010) constitueront deux autres ouvrages de référence dans la construction de ce modèle. Je tiens à préciser qu'ayant été conceptualisé après la réalisation des mises en application empirico-fonctionnelle, le modèle d'application de la grammaire du sens multimodal bénéficie d'une première réflexion sur la didactisation de la grammaire du sens multimodal et sur ses contraintes pratiques.

2.2 *Tenir compte de la perception métalinguistique des apprenants afin de développer la compétence grammaticale*

En situation d'apprentissage du FLE, l'attention des apprenants est mise en tension entre, d'une part, les objectifs d'enseignement et, d'autre part, leurs intérêts personnels. Les nouveaux savoirs acquis constituent autant de concepts et d'images mentales qui viennent s'ajouter à leur mémoire autobiographique. La grammaire du sens multimodal contribue à cette mécanique en proposant des points d'articulation. Mon hypothèse est que l'automatisation des fonctions et des métafonctions de la grammaire du sens multimodal tendrait à favoriser la création de nouveaux points d'articulation entre les nouveaux savoirs et la mémoire autobiographique et, donc, sur le long terme, la création de nouvelles stratégies d'appropriation du FLE.

En raison du caractère empirique de l'apprentissage et dynamique du sens, B. Cope et M. Kalantzis déprécient les grammaires normatives (*cf. supra* : 86). Pourtant, elles ne sont pas absentes de la grammaire du sens multimodal : au contraire, le rôle fondamental des règles et des normes dans la création du sens l'oblige à les prendre en charge. En effet, les apprenants et enseignants portent en eux les normes socioculturelles de leur monde vécu multilingue et multiculturel. B. Cope et M. Kalantzis reconnaissent, en effet, que

dans tous les modes, le sens est encadré. Il se réfère à d'autres sens par similarité ou contraste, comme le motif, le style, le genre. Il englobe les schémas de causalité et d'émergence qui constituent l'histoire, de ses micro-exemples locaux et momentanés aux macro-cadres de l'histoire mondiale et naturelle (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, 2020 : 48)¹⁸⁹.

Pour les experts du Conseil de l'Europe, « la grammaire de la langue peut être considérée comme l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies (les phrases) » (2005 : 89). Au lieu d'utiliser le terme de *règle*, ainsi que le font B. Cope et M. Kalantzis pour décrire les grammaires normatives, ils préfèrent employer celui de *principe*, qui renvoie moins à sa dimension normative qu'à ses

¹⁸⁹ « across all modes, meanings are framed. They refer to other meanings by similarity or contrast, such as motif, style, genre. It encompasses the patterns of causality and emergence that constitute history, from its micro local and momentary instantiations to the macro frames of world and natural history » (Cope & Kalantzis, 2020 : 48).

rapports constitutifs avec la langue : si, d'une part, la grammaire décrit les propriétés syntaxiques de la langue, elle garantit, d'autre part, l'intercompréhension entre les locuteurs d'une même langue. En outre, la grammaire du sens multimodal se doit d'être ouverte aux grammaires descriptives, car celles-ci participent autant de la perception métalinguistique des apprenants que des enseignants de langues et cultures étrangères. Ne pas tenir compte de ce paramètre reviendrait à ignorer leur mémoire autobiographique, c'est-à-dire la structure linguistique de leurs pensées et la structure multisensorielle de leurs images mentales.

Dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère, tenir compte des perceptions métalinguistiques des apprenants est d'autant plus complexe que ces dernières ont été influencées par des grammaires normatives lors de précédents apprentissages (Besse & Porquier, 1991). Bien que la grammaire du sens multimodal fonctionne de manière phénoménologique, son modèle d'application doit intégrer, du fait même de son empirisme, les représentations métalinguistiques des apprenants, ainsi que les automatismes qu'ils ont créés à partir des grammaires normatives. Ces dernières doivent être considérées comme des points de repère permettant aux apprenants d'articuler le sens selon des techniques spécifiques, visant essentiellement la syntaxe de la langue. Elles contribuent à créer des structures idéales et à mener des actions de création du sens à travers la langue (*cf. supra* : [81](#), fonctions 3.1, 3.2).

Dans cette perspective, la conception des grammaires normatives du New London group rejoint la notion de *compétence grammaticale* des experts du Conseil de l'Europe, qui la définissent comme « la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites » (2005 : 89). Or, pour le New London group :

La grammaire a besoin d'être vue comme une gamme de choix que quelqu'un fait en transformant la communication à des fins spécifiques, y compris un plus grand recrutement de caractéristiques non verbales. Ces choix, cependant, ne doivent pas être seulement vus comme une question d'intention ou de style individuel, mais comme étant connectés par inhérence à différents discours basés sur des intérêts plus grands et des relations de force (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, 2000 : 27)¹⁹⁰.

La compétence grammaticale ne consiste donc pas à mémoriser des règles, des normes ou des principes par cœur, il s'agit d'acquérir une méthode d'analyse de structures linguistiques permettant aux apprenants de créer du sens. Les grammaires normatives, la grammaire du sens multimodal, ainsi que toutes autres grammaires, comme les grammaires visuelles (Kress & van Leeuwen, 1996), contribuent à des degrés divers au développement de cette compétence.

¹⁹⁰ « *grammar needs to be seen as a range of choices one makes in Designing communication for specific ends, including greater recruitment of non-verbal features. These choices, however, need to be seen as not as just a matter of individual style or intention, but as inherently connected to different discourses based on wider interests and relationships of power* » (The New London group, 2000 : 27).

2.3 Pour un apprentissage inductif et progressif du FLE

Il existe plusieurs manières d'enseigner et d'apprendre la grammaire du français. Au vu de la pédagogie des multiliteracies et, plus spécifiquement, des processus de savoir, cet apprentissage est avant tout inductif, progressif et explicite.

2.3.1 Des mécanismes de raisonnements déductif et inductif des apprenants

Quelles sont les caractéristiques d'une réflexion métalinguistique inductive et progressive ? En quoi consistent l'*induction* et son pendant cognitif, la *déduction* ? Dans *Critique de la raison pure* (1944), E. Kant fait la distinction entre les deux en utilisant les termes de *déduction transcendantale* (déduction) et de *déduction empirique* (induction) afin de mettre en exergue les similitudes qui existent dans ces deux raisonnements, ainsi que leurs différences, puisqu'il valorise la nature rationnelle du premier et expérientielle du second. La thèse sous-jacente à la déduction transcendantale est que l'expérience n'est possible qu'à partir du moment où la personne dispose de catégories de concepts antérieurs, alors que la déduction *empirique* « montre comment un concept est fourni par l'expérience et par la réflexion sur cette expérience et qui, par conséquent, ne concerne pas la légitimité de ce concept, mais le fait d'où résulte sa possession » (*ibid.* : 100).

Au niveau cognitif, une exploitation inductive de la grammaire du sens multimodal ne peut être que partielle et momentanée. En effet, on ne peut ignorer le fait que les apprenants disposent déjà d'un appareil conceptuel métalinguistique fonctionnel. Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, les apprenants vont donc s'appuyer sur leurs savoirs métalinguistiques préalables pour entrer dans le fonctionnement de la langue étrangère. Cette opération de transferts cognitifs fonctionne selon les principes de la déduction transcendantale. Cependant, ces transferts sont limités, car ils ne sont pas toujours possibles. Aussi, les apprenants peuvent-ils opter mentalement pour une déduction expérientielle des éléments nouveaux à mémoriser. Lorsque le nouveau savoir métalinguistique de la langue étrangère est induit, il intègre à son tour les répertoires métalinguistiques des apprenants. Dès lors, les apprenants vont à nouveau raisonner selon une logique qui est celle de la déduction transcendantale.

Au niveau des pratiques d'enseignement et des modalités pédagogiques, l'enseignant a la possibilité d'engager les apprenants dans une réflexion métalinguistique déductive ou inductive : soit, en donnant les concepts métalinguistiques avant l'analyse des ressources sémiotiques ; soit, en étayant les apprenants dans le processus d'une analyse à la fois expérientielle, fonctionnelle et critique de la langue, ainsi que dans sa théorisation. Étant donné que la grammaire du sens multimodal est phénoménologique, l'induction est à privilégier. Pour

M. Merleau-Ponty, « les données du problème ne sont pas antérieures à la solution, et la perception est justement cet acte qui crée d'un seul coup, avec la constellation des données, le sens qui les relie, - qui non seulement découvre le sens qu'*elles ont*, mais encore fait qu'*elles aient* un sens » (1945 : 61). Il s'agirait pour les apprenants de procéder à une analyse inductive de la langue française afin de la conceptualiser en la nommant et en la théorisant à partir des savoirs métalinguistiques déjà existants.

Les activités grammaticales de type inductif contraignent les apprenants à réaliser une succession d'opérations cognitives qui consistent principalement à émettre des hypothèses sur le fonctionnement de la langue visée et à les vérifier, soit auprès des enseignants, soit auprès de leurs pairs. « Conceptualiser en nommant n'est pas simplement une question d'enseignement ou de manuel basée sur l'héritage de disciplines académiques, mais un processus de savoir dans lequel les apprenants deviennent des créateurs actifs de concepts, en rendant explicite le tacite et en généralisant à partir du particulier » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cope & Kalantzis, 2015 : 20)¹⁹¹. En plus de développer leurs multiliteracies, les apprenants élaborent des stratégies d'analyse et de compréhension de la langue qui contribuent à créer ou à consolider leurs techniques et stratégies d'apprentissage.

Dans l'application de la grammaire du sens multimodal à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE, le rôle des enseignants consisterait à guider les apprenants dans leurs raisonnements afin que ceux-ci ne fassent pas d'erreurs de conceptualisation, en raison des normes et des règles sociales qui prédominent dans la communication.

2.3.2 Les différences de cultures grammaticales

E. Kasazian (2018) rappelle l'importance qu'il est nécessaire d'attribuer aux notions de *culture* et *pratiques grammaticales*. Pour elle, « les contrastes entre les différentes traditions d'enseignement de la langue de scolarisation dépendent en effet bien plus d'une philosophie que du degré de grammatisation de la langue » (*ibid.* : 162). Elle donne l'exemple, notamment, de l'anglais dont la description grammaticale est le résultat d'une longue tradition, mais dont l'usage a été progressivement banni dans les pays anglophones, ce qui a entraîné un affaiblissement général de la compétence linguistique.

Or, en dépit de la période d'avènement des méthodes directe et audio-orale, l'enseignement du FLE est traditionnellement ancré dans une culture grammaticale qui prédomine dans les

¹⁹¹ « *Conceptualizing by Naming is not merely a matter of teacherly or textbook based on legacy academic disciplines, but a Knowledge Process in which learners become active concept-creators, making the tacit explicit and generalizing from de particular* » (Cope & Kalantzis, 2015 : 20).

pratiques d'enseignement et d'apprentissage. En 2001, par exemple, le [CECRL](#) présente une échelle de descripteurs de la compétence grammaticale, alors que la compétence sémantique n'en possède pas. En outre, les experts du Conseil de l'Europe estiment que « les adultes ont, dans leur ensemble, une image du monde et de ses mécanismes extrêmement développée, claire et précise, en proximité étroite avec le vocabulaire et la grammaire de leur langue maternelle » (2005 : 82). Reformulés autrement, lorsque les apprenants conceptualisent des structures idéales, les savoirs grammaticaux aident à articuler les concepts entre eux, ainsi que les pensées.

D'après E. Kasazian, il est nécessaire en [DLC](#) de faire prendre conscience aux apprenants et enseignants de ces contrastes dans les pratiques grammaticales afin de faire naître chez eux une « attitude métalinguistique » (2018 : 163). Par exemple, lorsqu'ils parlent français, « les arabophones emploient peu la formule "ne + V", alors que les hispanophones emploient le négateur *ne* sous diverses formes intermédiaires, voire *ne* tout seul » (Véronique & al., 2009 : 309). Pour les hispanophones, ce phénomène s'explique par le fait que la forme négative adverbiale *ne pas* se traduit uniquement par *no*. Dans l'ouvrage *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère* que D. Véronique dirige, il est également écrit qu'en fonction des contextes scolaires les temps du passé composé et de l'imparfait ne s'acquièrent pas sur la même durée. Ainsi, il aura fallu en moyenne 200 heures pour des étudiants lusophones au Brésil pour les apprendre, alors qu'il en aura fallu 900 pour des étudiants sinophones inscrits dans une université chinoise (*ibid.* : 310).

Par conséquent, il est légitime de se poser des questions sur les écarts qui pourraient exister entre la grammaire du sens multimodal et les cultures grammaticales des apprenants, mais également sur le temps et les capacités d'adaptation de ces derniers à ce nouveau modèle d'enseignement de la langue.

2.4 Comment expliciter les savoirs métalinguistiques enseignés ?

Qui dit réflexion métalinguistique, dit également métalangage : en d'autres termes, la grammaire du sens multimodal doit-elle être l'objet d'un enseignement *explicite* et/ou *implicite* ?

2.4.1 Privilégier un enseignement implicite ou explicite de la grammaire en DFLE ?

Dans *Grammaires et didactique des langues*, H. Besse et R. Porquier écrivent que la grammaire explicite consiste en « l'enseignement/apprentissage d'une description grammaticale de la langue – cible en s'appuyant expressément sur le modèle métalinguistique

qui la construit (en utilisant en particulier sa terminologie, sous sa forme originale ou simplifiée) » (1991 : 80). La grammaire implicite, quant à elle :

visé "à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical (variations morpho-syntaxiques par exemple)", mais ne "recommande l'explicitation d'aucune règle et élimine le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncés et de formes » (*id.*, p. 254) (Galisson, cité in Besse & Porquier, 1991 : 80).

H. Besse et R. Porquier précisent que si l'enseignement déductif est majoritairement associé à une grammaire explicite, une grammaire implicite peut lui être adjoint. De même, un enseignement inductif peut faire appel à une grammaire explicite et/ou implicite – les termes *et/ou* n'excluant pas la possibilité que les enseignants et apprenants puissent alterner entre les deux, d'une activité grammaticale à une autre, l'une pouvant être considérée comme une alternative à l'autre.

En 2010, J.-C. Beacco remet en question ce modèle binaire en se référant à celui, scalaire, de C. Faerch (1986). Entre, d'une part, une grammaire pleinement implicite, où les apprenants utilisent des règles sans y réfléchir consciemment et, d'autre part, une grammaire pleinement explicite où les apprenants décrivent les règles « en termes métalinguistiques », il existe deux grades intermédiaires : celui où les apprenants peuvent « décider si le discours est ou pas en accord avec la règle » et celui où ils peuvent « décrire la règle » avec leurs mots à eux (Beacco, 2010 : 73). Ces grades ne doivent pas être pour autant assimilés à des stades, puisqu'un apprenant peut, lors d'une première activité, mettre en application une règle intériorisée et, lors d'une seconde, expliciter cette même règle sur la demande de l'enseignant.

Pour J.-C. Beacco (2010), le choix d'opter pour une modalité plutôt qu'une autre doit être motivé par le ratio entre la compétence linguistique des apprenants et l'objet métalinguistique d'apprentissage. En fonction des compétences linguistiques des apprenants, de leurs besoins et attentes, le métalangage peut se révéler une charge cognitive élevée.

2.4.2 Le métalangage, un incontournable pour apprendre à créer du sens ?

Bien qu'il ne soit fait mention dans *Making sense* (Cope & Kalantzis, 2020) et *Adding sense* (Kalantzis & Cope, 2020) des modalités d'utilisation du métalangage, ce dernier doit être considéré, tout du moins sur le plan conceptuel, comme une partie intégrante de la pédagogie des multiliteracies. Cependant, le New London group précise que « la flexibilité est primordiale, car la relation entre catégories descriptives et analytiques et les événements réels est, par leur

nature, en mouvement constant, provisoire, incertaine et relative aux contextes et objectifs de l'analyse » (Pour la traduction ©Amélie Cellier 2023, Cope & Kalantzis, 2000b : 24)¹⁹².

Les enseignants ont ainsi la possibilité de s'appropriier l'arborescence de la grammaire du sens multimodal en changeant les noms de ses fonctions afin de l'adapter à son public. Face à des enfants ou adultes débutant en français, la fonction *prédicat* deviendrait par exemple la fonction *propriété* ou *qualité*, celle de *précédent/consécutif*, *avant/après*, celles des *structures matérielles et idéales*, le *monde réel* et le *monde des idées*. Cette vulgarisation terminologique est d'autant plus nécessaire que la grammaire du sens multimodal comprend des termes techniques spécifiques, tant en anglais que dans leur traduction française, tels qu'*ontologie* et *méta-ontologie* (cf. *supra* : [81](#), fonctions 3.1, 3.4).

Dans les faits, dès 1996, le New London group pose le métalangage comme une conséquence inéluctable du développement des multiliteracies, au même titre que la métacognition : « quand les apprenants juxtaposent différentes langues, discours, styles et approches, ils améliorent substantivement leurs capacités métacognitives et métalinguistiques, ainsi que leur capacité à réfléchir critiqueusement à des systèmes complexes et à leur interaction » (Cazden & al., 1996 : 69)¹⁹³. La pensée s'élabore, se crée et se manifeste à travers le langage. Le savoir a besoin de cette pensée métalinguistique pour se développer. L'explicitation du métalangage constituerait en outre un signe d'appropriation du fonctionnement de la langue. La création et l'explicitation du métalangage pourraient donc faire partie intégrante de l'apprentissage.

Les experts du Conseil de l'Europe font le même constat : le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle tend à faire émerger chez les apprenants une forme de conscience linguistique à laquelle s'adjoindraient des stratégies métacognitives (Coste, Moore & Zarate, 1997). L'apprentissage est alors conçu comme le résultat d'une synergie entre l'objet d'apprentissage, le savoir développé par les apprenants et les enseignants à partir de cet objet et la verbalisation de ce savoir. Étant donné que le savoir est ce qui fait sens pour soi, les enseignants et apprenants doivent accorder du sens à la grammaire du sens multimodal afin de se l'approprier et de l'assimiler à leurs procédés d'analyse et de création du sens.

La question de l'explicitation de la grammaire du sens multimodal doit donc être repensée en termes de savoirs conceptuels qu'il est nécessaire de s'approprier. La fonction *intérêt*, qui

¹⁹² « *flexibility is critical because the relationship between descriptive and analytical categories and actual events is, by its nature, shifting, provisional, unsure and relative to the contexts and purposes of analysis* » (Cope & Kalantzis, 2000b : 24).

¹⁹³ « *when learners juxtapose different languages, discourses, styles, and approaches, they gain substantively in meta-cognitive and meta-linguistic abilities and in their ability to reflect critically on complex systems and their interaction* » (Cazden & al., 1996 : 69).

est la fonction la plus englobante de la grammaire du sens multimodal, comporte les fonctions *Analyser grammaticalement* et *changer* (cf. supra : 81, fonctions 5.5.1, 5.5.2). À ce niveau d'analyse, M. Kalantzis et B. Cope invitent ses utilisateurs à adopter un point de vue métacognitif sur leurs analyses du sens. Ils précisent que la transformation et l'action de créer existent en puissance dans le sens lui-même.

Signifier, c'est transformer. [...] La transformation réfère aux changements qui ont lieu dans le monde en tant que conséquence du sens, où la configuration des intérêts peut dans certaines circonstances rester essentiellement la même (réplication), être modifiée de façon mineure (dévier la reconnaissance ou la redistribution), ou fondamentalement changer les configurations du sens (révolution) (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, *ibid.* : 89-90)¹⁹⁴.

Autrement dit, les personnes qui acquièrent un certain degré de conscientisation de la création du sens sont plus aptes à contrôler les effets du sens qu'ils produisent. Le métalangage est donc présenté par le New London comme un moyen possible d'atteindre cet objectif.

2.4.3 La multimodalité, un nouveau champ d'expression du métalangage ?

Aucune indication n'a été donnée par le New London Group quant aux formes du sens que peut prendre ce métalangage. Les disciplines scientifiques utilisent traditionnellement les formes textuelle et discursive pour produire des connaissances métacognitives, dont le métalangage. On peut supposer que cette convention sociale s'est cristallisée autour de ces formes en raison de leurs propriétés : (1) les langues disposent de lexiques et de règles syntaxiques nuancés et autogénérateurs permettant de représenter le monde et une infinité de concepts ; (2) les textes et discours sont les formes les plus économiques par rapport au ratio : rapidité de diffusion et quantité d'informations ; (3) le discours est l'un des premiers outils de communication que les enfants acquièrent ; (4) la transcription du discours à l'écrit a permis de pérenniser les savoirs dans le temps et de développer un nouveau mode de réflexion et de raisonnement. Après avoir acquis cette fonction, les langues se sont spécialisées, éliminant toutes concurrences langagières.

L'ère du numérique et de la multimodalité pourrait favoriser l'exploration de nouveaux champs d'expression du métalangage par l'intermédiaire d'autres formes du sens. Cette exploration n'est cependant pas récente. À travers l'histoire, de nombreuses œuvres métacognitives et métalangagières ont retenu l'attention d'experts dans le domaine de l'histoire de l'art, en particulier les œuvres qui font usage de la mise en abyme. *Les Ménines* ou *La famille de Philippe IV d'Espagne* (1660) en est un exemple concret : D. Velazquez se peint en train de

¹⁹⁴ « *To mean is to transform. [...] transformation refers to the changes that occur in the world as a consequence of meaning, where the configuration of interests may in some circumstances may remain essentially the same (replication), where they are changed in small ways (hacks of recognition or redistribution), or where fundamental changes are effected in patterns of meaning (revolution)* » (Kalantzis & Cope, 2020 : 89-90).

peindre et par-là même signifie l'acte de peindre à travers la représentation du pinceau, de la toile, de la palette, de la distance avec la toile, du regard porté sur le modèle et de l'atelier. Autre exemple : l'œuvre de R. Magritte, *La trahison des images* (1929). Le commentaire « ceci n'est pas une pipe » en dessous de l'image d'une pipe renvoie au caractère socio-sémiotique et représentatif des images. Il s'agit ici d'une chaîne sémiotique (Newfield, 2017). Le métalangage peut également apparaître dans le théâtre. Dans la pièce *Six personnages en quête d'auteur* de L. Pirandello (1921), les acteurs expriment par le discours et reflètent dans leurs gestuelles et attitudes l'angoisse de ne pas avoir d'auteur, car cela les renvoie à leur existence de personnages. Le sens se crée alors à travers la juxtaposition de plusieurs manifestations du sens. Ces pistes demandent à être développées à partir des recherches des historiens de l'art. L'enjeu serait dès lors de didactiser et pédagogiser ces formes du sens de manière à ce qu'ils contribuent à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE.

Après m'être intéressée aux modalités d'enseignement et d'apprentissage de la grammaire du sens multimodal, je vais me focaliser sur les échantillons langagiers pouvant être utilisés en classe de FLE, ainsi qu'aux activités d'analyse qui peuvent être mises en application à partir de la grammaire du sens multimodal.

2.5 *Des ressources sémiotiques issues de mondes vécus multilingues et multiculturels*

La grammaire du sens multimodal étant phénoménologique, les ressources enseignées et/ou apprises doivent refléter à un certain degré la diversité des apprenants. Aussi, les ressources apprises ne correspondent-elles pas nécessairement aux ressources enseignées.

2.5.1 Ressources sémiotiques enseignées et ressources sémiotiques apprises

Entre les ouvrages d'H. Besse et R. Porquier (1991), de D. Véronique & al. (2009), de J.-C. Beacco (2010) et de B. Cope et M. Kalantzis (2020 ; Kalantzis & Cope, 2020), il existe plusieurs variations de noms pour désigner les supports d'analyse utilisés. Ces appellations sont influencées par la conception que ces auteurs ont de la grammaire en tant qu'objet de didactisation.

Influencés par les méthodes audio-orales et audio-visuelles, H. Besse et R. Porquier (1991) utilisent les termes de *dialogues didactiques* et de *documents authentiques*. En optant pour deux syntagmes distincts, ils interrogent la fictivité des dialogues didactiques et l'enseignabilité des documents authentiques. Pour D. Véronique & al. (2009), les supports à analyser grammaticalement sont secondaires. L'enjeu pour les enseignants est de faire acquérir aux apprenants le fonctionnement de la langue en procédant par des unités langagières, telles que

les unités lexicales et les accords sujet-verbe. J.-C. Beacco (2010) s'interroge sur *l'objet-langue à enseigner* et sur ses modalités d'enseignement : critères de sélection, langue normée ou langue en usage.

B. Cope et M. Kalantzis parlent de *vie quotidienne*, de *monde social et matériel*, de *sens* et de *schémas de sens* (Pour la traduction ©Amélie Cellier)¹⁹⁵ (Cope & Kalantzis, 2020 ; Kalantzis & Cope, 2020). La question n'est pas d'interroger la nature des savoirs linguistiques à enseigner, mais la manière dont les apprenants peuvent produire des savoirs à partir du monde. Tout ce qui fait sens dans le monde est par conséquent enseignable et apprenable. Les syntagmes de *ressources sémiotiques enseignées*, *ressources sémiotiques apprises*, de *ressources sémiotiques des apprenants* et de *ressources pédagogiques* apparaissent plus adaptés à l'écologie de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE. Ces syntagmes mettent en valeur le caractère multimodal, fluctuant et relatif du sens. Pour G. Kress,

les ressources sémiotiques sont créées socialement et portent donc les régularités perceptibles des occasions sociales, des événements et, par conséquent, une certaine stabilité ; elles ne sont jamais fixes, encore moins rigidement fixes. Aucun degré de pouvoir n'agit contre la force socialement transformatrice de l'interaction (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, 2010 : 8)¹⁹⁶.

Le terme de *ressource* renvoie aux constructions sociales et à l'environnement socio-sémiotique élaborés par la société et mis à la disposition de ses membres afin que ceux-ci en fassent usage. Les ressources sémiotiques apprises et enseignées peuvent par conséquent être unimodales, multimodales, didactiques, authentiques, normées ou régies par des usages sociaux non institutionnalisés.

2.5.2 Rencontres entre les ressources sémiotiques institutionnelles et celles issues des mondes vécus des apprenants

Dans la pédagogie des multiliteracies,

les apprenants ont besoin d'être positionnés en tant que créateurs de savoirs et de connaissance, en utilisant des ressources conceptuelles et informationnelles qui leur sont fournies par des cadres disciplinaires, mais toujours en recadrant le monde à partir de la modulation de leur propre voix et en se connectant avec leurs propres et uniques compréhensions et expériences (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & Cope, 2012 : 273)¹⁹⁷.

Le champ des ressources sémiotiques serait déterminé par les mises en contact possibles entre les identités plurielles des apprenants, leurs intérêts, leurs capacités à faire interagir leur monde

¹⁹⁵ *everyday life*, de *social and material world*, *meaning, patterns of meaning* (Cope & Kalantzis, 2020 ; Kalantzis & Cope, 2020).

¹⁹⁶ « *semiotic resources are socially made and therefore carry the discernible regularities of social occasions, events and hence a certain stability ; they are never fixed, let alone rigidly fixed. No degree of power act against the socially transformation force of interaction* » (Kress, 2010 : 8).

¹⁹⁷ « *learners need to be positioned as knowledge designer, using conceptual and informational resources provided to them by disciplinary frameworks, but always reframing the world in the modulations of their own voice and connecting with their own unique understandings and experiences* » (Kalantzis & Cope, 2012 : 273).

vécu, et l'environnement socio-sémiotique sélectionné par les institutions. À ces deux pôles s'additionnent d'autres mondes vécus : ceux des enseignants, de l'enseignement et de l'apprentissage, ainsi que ceux décrits dans les ressources sémiotiques. En FLE, le contenu enseigné peut paraître étranger et étrange aux apprenants. Les enseignants se positionnent alors comme des médiateurs pédagogiques interculturels et interlinguistiques.

En tenant compte des mondes vécus des apprenants dans l'enseignement, les enseignants peuvent être confrontés à deux situations problématiques : (1) la relativisation potentielle des savoirs institutionnalisés et des postures idéologiques adoptées dans les curricula et (2) l'introduction de savoirs et de connaissances non vérifiables dans l'immédiat. Par ailleurs, les savoirs institutionnalisés et les postures idéologiques préconisés dans les curricula sont le reflet de politiques et d'histoires (inter-)nationales. Un événement unique peut être interprété de diverses façons en fonction des contextes et des intérêts idéologiques qu'il dessert. Étant donné que les apprenants sont invités à porter un regard critique sur les ressources sémiotiques qui leur sont présentées, les savoirs institutionnalisés peuvent être discutés et critiqués au regard de leurs mondes vécus. Il est alors du rôle des enseignants de les guider dans la manière d'appréhender ces nouveaux savoirs, en leur proposant notamment de faire des recherches.

Le fait d'accepter que les savoirs issus des mondes vécus des apprenants fassent partie intégrante des ressources sémiotiques implique que les enseignants tissent une relation de confiance avec les apprenants, pour qu'ils puissent le cas échéant adopter une posture critique vis-à-vis de ces savoirs. Si les apprenants sont considérés comme des experts à part entière, les savoirs transmis peuvent être erronés en raison de la diffusion d'informations inexacts ou mensongères dans certains médias. De plus, lorsque les apprenants sont débutants, les informations peuvent être transformées en raison de l'état de leur interlangue. Cette situation contraint en conséquence les enseignants à porter une vigilance accrue sur les incohérences dans le discours.

Après avoir circonscrit le champ des ressources sémiotiques, mon attention va se porter sur les activités d'analyse de la grammaire du sens multimodal.

2.6 *Analyser et conceptualiser le FLE à partir de la grammaire du sens multimodal*

Les activités d'application de la grammaire du sens multimodal s'inspirent majoritairement des processus de savoir.

2.6.1 Le caractère co-extensif des activités d'analyse et de conceptualisation

Les notions de *ressources sémiotiques* et d'*activités d'analyse* entretiennent des rapports dialogiques inhérents l'un à l'autre. Le terme d'*activité* au singulier renvoie à l'ensemble des actions ou opérations menées dans ce cadre, que ce soit sur les plans matériel, social et cognitif. Il faut donc voir les activités d'analyse comme des composantes de l'activité pédagogique, ce qui signifie que la grammaire du sens multimodal contribue essentiellement aux processus de savoir *analyser fonctionnellement* et *analyser avec critique*. De ce point de vue, l'activité pédagogique est le point nodal entre les activités d'enseignement et d'apprentissage.

Pour M. Kalantzis et B. Cope, il est nécessaire d'apprendre à penser, car « dans les mondes vécus du quotidien, nous nous surprenons à user de raison, à appliquer une logique, à imaginer la cause et l'effet, à déduire, à inférer et à prédire » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, 2012 : 246)¹⁹⁸. L'acte d'*analyser fonctionnellement* consiste à étudier le fonctionnement de l'objet d'analyse. Les différents paramètres à prendre en considération sont alors désignés par la grammaire du sens multimodal. Par exemple, si un enseignant montre aux apprenants le tableau *Trahison des images* de R. Magritte (1929), un apprenant peut solliciter la fonction *référence*, qui comprend la singularité, l'état, l'activité, les propriétés et les mesures, pour décrire la pipe en bois. Pour expliquer ses usages, il peut faire appel à la fonction *agentivité* qui inclut les fonctions *cause/effet*, *rôle*, *possibilité*, etc. Avec le processus *Analyser avec critique*, les apprenants apprennent à distinguer le vrai du faux, à repérer les orientations idéologiques, les intérêts particuliers qui s'expriment à travers les représentations du sens. Ainsi, les apprenants, qui décrivent la pipe en langue française, peuvent-ils distinguer l'objet, de l'image peinte, de même qu'ils peuvent comprendre la portée significative de son inscription : « ceci n'est pas une pipe » en se référant à plusieurs fonctions comme celles de la *représentation*, de la *communication*, de l'*image* et de la *réification*.

Cependant, pour qu'il y ait mémorisation et apprentissage, le processus de conceptualisation doit être coextensif aux activités d'analyse. Alors qu'H. Besse et R. Porquier (1991) s'intéressent, dans une démarche globalisante, à ce qu'ils appellent les *activités métalinguistiques d'enseignement et d'apprentissage*, J.-C. Beacco (2010) et D. Véronique (Véronique & al., 2009) distinguent les *activités grammaticales* et de *conceptualisation*. Cette distinction leur permet de mettre en exergue la complexité et la diversité des mécanismes mentaux sollicités pendant les activités métalinguistiques d'apprentissage. Elle met également

¹⁹⁸ « in our everyday lifeworlds, we continually find ourselves using reason, applying logic, figuring our cause and effect, deducing, inferring and predicting » (Kalantzis & Cope, 2012 : 246).

en lumière le fait que la réalisation d'une activité d'analyse grammaticale n'aboutit pas nécessairement à un apprentissage linguistique. Pédagogiquement, pour s'assurer de l'apprentissage du FLE, les enseignants doivent nécessairement associer à l'activité d'analyse les activités de conceptualisation en nommant et en théorisant.

2.6.2 Conceptualiser en FLE ou comment aller à la recherche du sens perdu

Dans *New Learning*, M. Kalantzis et B. Cope comparent le processus de conceptualisation à un procédé de théorisation scientifique. En effet, ils pensent que « les théories scientifiques rendent l'implicite explicite. Elles transforment les expériences en des généralisations utiles qui peuvent être généralement et utilement appliquées à de nouvelles situations » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, 2012 : 245)¹⁹⁹. La qualité de la conceptualisation peut varier. Une, voire plusieurs erreurs peuvent advenir. Les représentations et l'imagination peuvent également altérer la validité scientifique de la conception théorique. La conceptualisation du sens en langue française consiste, d'après J.-C. Beacco,

à amener l'apprenant à solliciter le savoir qu'il élabore spontanément (c'est-à-dire en dehors de cette procédure scientifique même transposée) au contact de la langue cible et, plus précisément, ses propres productions. Elle aboutit à l'élaboration collective de "règles d'apprenants", qui constituent une verbalisation de leurs intuitions épilinguistiques [...]. Cette activité va bien au-delà de certaines formes d'enseignement inductif qui consistent, pour les apprenants, à reconstituer une régularité grammaticale "officielle" (c'est-à-dire telle qu'elle est déjà énoncée dans les grammaires de référence courantes), à partir d'un corpus d'observation composé d'exemples proposés par le manuel ou l'enseignant. Cette démarche "des exemples à la règle" se fonde moins sur la perception que les apprenants ont du fonctionnement de leur interlangue que sur leurs capacités cognitives (observation, classification, déduction et inférence...) sollicitées pour analyser des objets langagiers (2010 : 51).

Plus les apprenants développent leur capacité d'analyse de la langue, plus ils sont à même de conceptualiser de nouveaux savoirs langagiers.

Les processus de conceptualisation en langue étrangère sont d'autant plus complexes que ces savoirs s'additionnent à des répertoires multilingues et multiculturels déjà existants. Par le fait, la découverte d'une nouvelle langue fait émerger de nouveaux concepts. Son observation et son analyse peuvent également remettre en question le travail de catégorisation et de classification de concepts qui a été réalisé lors d'apprentissages précédents. Ce remaniement peut être la source d'un élargissement, de modifications ou d'une fermeture conceptuelle. Par exemple, un hispanophone peut ressentir de la frustration en disant en français *je suis amoureux de toi*, là où en espagnol il peut nuancer ses propos en disant *estoy enamorado de tí* ou *estoy amoroso de tí*, qui peuvent être respectivement traduits par *je suis passionnément amoureux de toi* et *j'éprouve un amour tendre pour toi*. Mais, là encore, ces deux traductions ne véhiculent

¹⁹⁹ « scientific theories make the implicit explicit. They turn experience into useful generalisations that can be applied broadly and helpfully to new situations » (Kalantzis & Cope, 2012 : 245).

pas tous les critères culturels et psychologiques de différenciation entre ces deux sentiments. Aussi, les activités d'analyse doivent-elles prendre en considération ce préexistant conceptuel en laissant aux apprenants le temps de réfléchir à la manière de les agencer pendant les activités d'analyse et de conceptualisation.

Il est en outre probable que les apprenants, en raison de la diversité des cultures éducatives, n'aient pas la même conception des langues et des cultures que celles véhiculées par la pédagogie des multiliteracies. Aussi, est-il nécessaire de faire apparaître dans les activités d'analyse et de conceptualisation les enjeux communicationnels de la création du sens.

Dans une explication socio-sémiotique du sens, les individus, avec leurs histoires sociales, socialement façonnées, situées dans des environnements sociaux, utilisant des ressources socialement construites et culturellement disponibles, sont des agents et des générateurs dans la création de signes et de la communication (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kress, 2010 : 54)²⁰⁰.

La valorisation des tensions ou des paradoxes socio-sémiotiques dans la création du sens tendrait progressivement à amener les apprenants à percevoir les phénomènes linguistiques et les règles des grammaires de référence différemment. Ceux-ci ne seraient plus perçus comme des normes prescrites et autoritaires, mais comme des codes sociaux nécessaires pour communiquer. Ce glissement constituerait dès lors une entrée dans l'analyse du sens. Cela aurait deux conséquences significatives dans l'élaboration des activités : d'une part, les ressources sémiotiques sélectionnées par les enseignants auraient la particularité d'être contextualisées, ou *a minima*, pour que les enseignants et les apprenants puissent émettre des hypothèses sur le sens que les auteurs de ces ressources ont voulu leur accorder ; d'autre part, les consignes des activités d'analyse orienteraient l'attention des apprenants sur le caractère social de l'interprétation, de la représentation et de la communication du sens.

2.6.3 Comment articuler les activités d'analyse et de conceptualisation entre elles ?

Si l'on s'en tient strictement aux outils élaborés par le New London group, la progression des activités se conformerait à la logique des processus de savoir. M. Kalantzis et B. Cope (2012 : 242-243) recommandent un processus d'expérience en sept étapes : (1) décider et faire la mise au point sur le phénomène qui sera étudié dans le monde réel ; (2) réaliser des recherches ; (3) émettre des hypothèses ; (4) tester en agissant et en attendant la réaction ; (5) enregistrer les données ; (6) analyser les données ; (7) corroborer les résultats en répétant l'expérience et/ou en expliquant, argumentant en faveur des résultats étudiés. Présentées ainsi, certaines de ces étapes paraissent peu pertinentes pour l'apprentissage du FLE. Tout d'abord, il

²⁰⁰ « *In a social-semiotic account of meaning, individuals, with their social histories, socially shaped, located in social environments, using socially made, culturally available resources, are agentive and generative in sign-making and communication* » (Kress, 2010 : 54).

se peut que la classe se situe dans un pays non francophone, ce qui réduit la possibilité des apprenants d'étudier des phénomènes langagiers en dehors de la classe, de les tester et de voir la réaction de francophones. Cette trame d'action doit être repensée en regard de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE.

Depuis quelques dizaines d'années, des didacticiens proposent des trames d'activités visant à guider les apprenants dans leur appropriation de phénomènes linguistiques. Par exemple, dans son article sur « La conceptualisation grammaticale : entre grammaire artificielle et grammaire mentale », H. Portine (2018) propose un modèle d'activités de conceptualisation grammaticale qu'il a élaboré à partir du modèle d'H. Besse et de celui de Z. Kadi. Pour H. Portine, il faut une progression en trois étapes pour qu'un apprenant induise une règle grammaticale : tout, d'abord, il effectue un « travail descriptif et explicite » ; ensuite, un « travail d'automatisation et de conceptualisation » ; et, enfin, « un travail de rétro-contrôle » (*ibid.* : 7). Le modèle proposé par Z. Kadi, quant à lui, « se déroule en six étapes : (a) observation du phénomène, (b) manipulation des énoncés et formulation d'hypothèses, (c) vérification des hypothèses, (d) formulation de lois, de régularités ou de règles et établissement de procédures, (e) phase d'exercisation, (f) réinvestissement contrôlé » (*ibid.* : 4).

Dans l'ouvrage de V. Laurens (2020), *Le français langue étrangère, entre formation et pratiques. Construction de savoirs d'ingénierie didactique*, la phase de traitement de la langue comprend deux étapes : une première, exploratoire, dite de repérage, et une seconde dite de conceptualisation. Elle est précédée par une phase de réception et est suivie par une phase de production, qui inclut une étape de systématisation et une autre de tâche finale. Dans ces trois trames d'activités se profile un schéma type d'induction et d'explicitation des phénomènes observés.

2.6.4 Quel modèle de trames d'activités privilégier ?

Tout comme les processus de savoir, les trames proposées par H. Portine (2018), Z. Kadi et V. Laurens (2020) prennent pour point de départ le système perceptif des apprenants. Les sens qui sont sollicités sont essentiellement la vision et l'audition en raison de la bimodalité présumée de la langue française – *présumée*, car, en réalité, par son pouvoir évocateur, elle est capable de décrire des images mentales complexes, multimodales et synesthésiques. L'expérience est un procédé d'acquisition et d'apprentissage complexe qui mobilise de nombreuses fonctions corporelles et mentales, en particulier la mémoire autobiographique (Damasio, 2012). Dès lors, une hiérarchie se met en place dans la cartographie des sens : les

consignes données par les enseignants et les stratégies adoptées par les apprenants tendent à faire varier l'intensité de l'activité sensorielle.

Les fonctions de la cognition s'activent lorsque les apprenants tentent de repérer par l'analyse des régularités dans le fonctionnement des ressources sémiotiques valorisées par les enseignants (Laurens, 2020). À partir de la consigne, ils problématisent leurs pensées, les astreignent à un certain questionnement (Freire, 2005). Si elle est connue de leur part, la grammaire du sens multimodal se pose alors comme un outil de guidage. Ses cinq fonctions principales interrogent la création du sens : « de quoi s'agit-il ? » (*cf. supra* : 81, fonction 1, *référence*), « qui ou quoi est en train d'agir ? » (fonction 2, *agencement*), « qu'est-ce qui le fait se maintenir uni ? » (fonction 3, *structure*), « à quoi d'autre est-ce relié ? » (fonction 4, *contexte*) et « à quoi sert-il ? » (fonction 5, *intérêt*) (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Cope & Kalantzis, 2020 : 72)²⁰¹. L'enjeu didactique est alors d'isoler, puis de comprendre des phénomènes de création du sens à l'intérieur d'un ensemble de ressources sémiotiques limité en usant de procédés critiques, tels que l'analyse comparative et le classement, qui mobilisent les fonctions *assimilation*, *différenciation* et *méthodologie* (fonctions 5.2.1, 5.2.2, 5.1.2).

Au repérage de régularités peut se substituer le repérage d'irrégularités. En effet, l'analyse pédagogique d'erreurs a pour intérêt, d'après H. Besse et R. Porquier (1991), de donner aux apprenants l'accès au fonctionnement de la langue et de leur enseigner ce qui est acceptable d'après les usages et d'après les normes. Le repérage de régularités et/ou d'irrégularités peut s'effectuer à travers la comparaison entre une ou plusieurs formes du sens. Auquel cas, une nouvelle hiérarchie se met en place dans la cartographie des sens. Les apprenants peuvent alors solliciter les méta-fonctions de la grammaire du sens multimodal : soit, la multimodalité, la synesthésie et la transposition de formes. Les processus d'articulation multimodale du sens décrits par G. Kress (2010) et D. Newfield (2017) peuvent être également requis pour décrire avec exactitude les phénomènes socio-sémiotiques repérés.

L'acte de repérage constitue en lui-même un point de départ à la conceptualisation, en ceci qu'il incite les apprenants à catégoriser des phénomènes de création du sens à partir de concepts métalinguistiques. En fonction des phénomènes découverts, les apprenants peuvent autant solliciter leurs répertoires métalinguistiques que leur mémoire autobiographique, voire leur imagination et les outils de recherche qu'ils ont à leur disposition afin de les catégoriser et les

²⁰¹ « *What is it about ?* », « *Who or what is doing it ?* », « *What holds it together ?* », « *What else is it connected to ?* », « *What's it for ?* » (Cope & Kalantzis, 2020 : 72). Le pronom personnel français *il* a été utilisé par commodité pour traduire le pronom impersonnel anglais *it*. Ce dernier peut être traduit par *elle*, si l'objet désigné par ces questions est identifié comme féminin.

nommer. Ils réfléchissent en analysant les données, en émettant des hypothèses, en cherchant des indices qui leur permettraient de reconnaître des savoirs métalinguistiques déjà conceptualisés. La formulation verbale de ces hypothèses n'intervient que lorsque ces procédés mentaux sont insuffisants et qu'une aide extérieure est nécessaire pour lever le doute ou pour procéder à une validation. Ainsi, ces hypothèses peuvent obtenir le statut de savoirs intéressants à mémoriser. Dans cette optique, pour que les apprenants améliorent leur technique, le processus de conceptualisation devrait être lui-même l'objet d'une analyse critique.

La mise en place d'une culture de la réciprocité des savoirs (Kalantzis & Cope, 2012 : 334) se présente alors comme essentielle, car elle offre la possibilité d'ouvrir l'apprentissage à un système de co-étayage, où le social fait partie inhérente des activités d'analyse et de conceptualisation. Cette culture de coopération, de partage et de réciprocité des savoirs permettrait alors de créer le socle de ce que M. Kalantzis et B. Cope appellent une communauté d'apprentissage. Pour eux, le développement de la réflexivité ne peut se faire sans un mouvement « entre différentes façons de savoir, avec des apprenants considérés comme des créateurs de savoirs » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, *ibid.* : 279)²⁰². Chaque apprenant dispose de savoirs métalinguistiques et de stratégies d'apprentissage qu'il peut transmettre. Au-delà de cette idée se dessine la question de la responsabilité éthique envers les autres et, par conséquent, de la nécessité de l'enseigner afin que les savoirs qui circulent à l'intérieur de la classe ne soient pas erronés.

L'activité de conceptualisation ne s'arrête cependant pas à la validation des savoirs induits, car les activités d'application permettent aux apprenants de les confronter à la réalité complexe de la communication en FLE. Dans un premier temps, lors de l'étape de systématisation, ils sont confrontés à un environnement prédéterminé et simulé. Dans un second temps, lors de l'étape de production libre, ils sont mis à l'épreuve de la complexité des processus de la création du sens. Ces savoirs nouveaux subissent une transposition de formes, puisqu'ils quittent le monde des concepts pour s'ancrer dans le monde matériel et médiatisé des formes du sens. Contrairement aux activités d'analyse, l'enjeu n'est pas de repérer de nouveaux phénomènes dans un environnement connu, mais de connecter ces nouveaux savoirs à des réseaux de savoirs déjà existants afin que ces derniers puissent devenir fonctionnels en contexte, mais également que l'ensemble de ces savoirs s'intègre dans un système fonctionnel.

Le schéma du modèle d'application de la grammaire du sens multimodal à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE ci-après reprend les grandes lignes qui viennent d'être dessinées :

²⁰² « *between different ways of knowing, with learners as active makers of knowledge* » (Kalantzis & Cope, 2012 : 279).

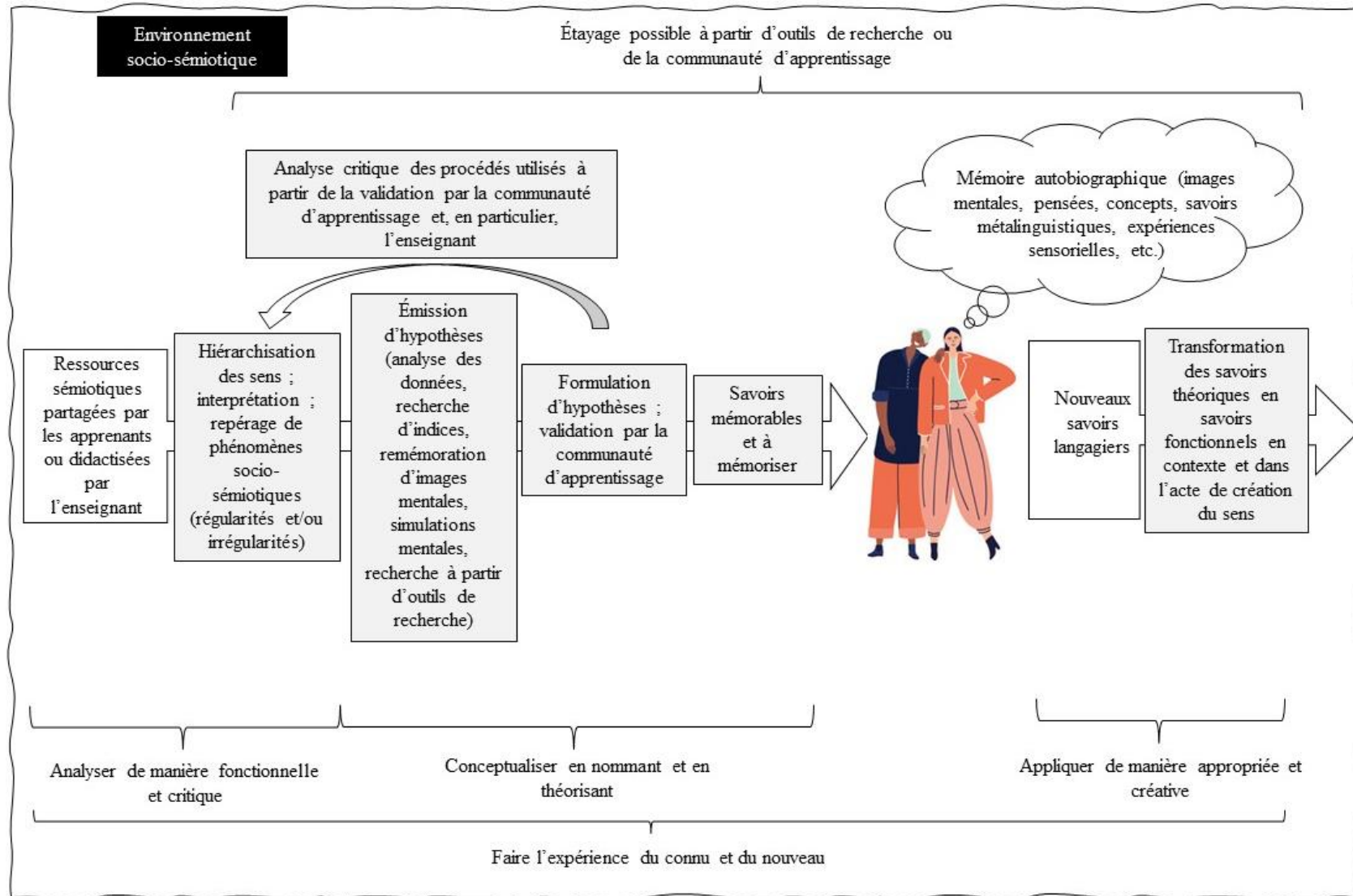


Figure 12. Modèle d'application de la grammaire du sens multimodal à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE. © Amélie Cellier, 2023.

Les personnages dessinés en portrait en pied rappellent que les apprenants investissent tout leur corps et tous leurs sens dans l'apprentissage du FLE. Les sensations visuelle et auditive, ainsi que l'appareil phonatoire et les technologies de l'écriture sont seulement les parties les plus saillantes d'un système cognitif complexe.

Toutefois, est-il possible d'expliquer les fonctions de la grammaire du sens multimodal et les règles grammaticales appliquées aux langues par d'autres formes du sens que le texte et le discours ? De nombreux rapprochements ont déjà été réalisés entre les formes de l'image et du texte afin de créer des systèmes mnémotechniques multimodaux, comme les schémas de la maison ou de la montagne pour se souvenir des verbes conjugués au passé composé avec l'auxiliaire *avoir*. Il est par ailleurs courant que les enseignants illustrent des mots avec des images, des situations de communication avec des vidéos ou des simulations. Il est en outre possible d'expliquer les différentes temporalités verbales à partir d'un schéma linéaire. Mais, comment expliquer l'orthographe ou les déclinaisons verbales avec une autre forme du sens que le texte et le discours ? Malheureusement, pour des raisons de faisabilité et de temporalité, je ne m'avancerai pas davantage dans cette réflexion, même si elle mérite d'être poursuivie.

Conclusion du chapitre : que conclure sur la spécialisation et le développement de la pédagogie des multiliteracies ?

La spécialisation et le développement de la pédagogie des multiliteracies à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE ont fait apparaître des tensions entre les recherches du New London group et le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE. Celles-ci se sont révélées productives. Elles ont permis, d'une part, de spécialiser les multiliteracies et les processus de savoirs et, d'autre part, de développer la médiation du sens multimodal et un modèle d'application de la grammaire du sens multimodal.

Dans le développement de la médiation du sens multimodal, le [CECRL](#) constitue une matrice. Il constitue le fondement notionnel sur lequel se construit tout un édifice pédagogique. La pédagogie des multiliteracies soutient la structure interne du bâti, mais également sa cohérence et son enveloppe externe. L'objet de la médiation du sens multimodal s'étend des relations sociales aux processus cognitifs, tels que l'expression de pensées et la remémoration d'images mentales (Damasio, 2012, 2002). Les différentes variations de la médiation du sens multimodal sont autant d'alternatives possibles qui viennent souligner le caractère pluriel des multiliteracies, ainsi que son origine cognitive : la vicariance fonctionnelle (Berthoz, 2013).

Dans le développement du modèle d'application de la grammaire du sens multimodal à l'enseignement et à l'apprentissage des langues et des cultures, la place du [CECRL](#) est minorée au profit d'ouvrages d'une didactique de la grammaire spécialisée dans les langues étrangères. Sa description des compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques m'a cependant donné le moyen de créer une jonction entre, d'une part, les multiliteracies et la grammaire du sens multimodal et, d'autre part, les grammaires normatives (Beacco, 2010 ; Besse & Porquier, 1991). La trame méthodique repère développée par V. Laurens (2020) a permis d'articuler l'ensemble des activités. Le modèle élaboré présente sept opérations d'apprentissage centrées sur les activités d'analyse de ressources sémiotiques et de conceptualisation en FLE, qui tendent à respecter les aptitudes et fonctions cognitives potentiellement engagées par les apprenants.

Chacun des outils de la pédagogie des multiliteracies — la typologie des multiliteracies, les processus de savoir, l'approche biographique narrative et la grammaire du sens multimodal — est un agent de transformation en puissance. Cependant, leur spécialisation réduit leur potentiel d'actions. La variété des formes du sens est exploitée comme des alternatives potentielles au texte et au discours dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE.

***PARTIE 4 – MISES EN APPLICATION D'UNE APPROCHE
SPÉCIALISÉE EN FLE DE LA PÉDAGOGIE DES
MULTILITERACIES SUR LE TERRAIN DES FORMATIONS
LINGUISTIQUES DE L'OFII***

Introduction : quels sont les enjeux des mises en application de la pédagogie des multiliteracies ?

Cette partie de la thèse constitue le point final de la transposition de la pédagogie des multiliteracies à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE. Les mises en application empirico-fonctionnelle et systématiques ont été réalisées en deux temps : la première en 2020, après la reconstitution de la généalogie critique de la pédagogie des multiliteracies ; la seconde en 2021, après l'élaboration de la médiation du sens multimodal. Le modèle d'application de la grammaire du sens multimodal était alors à l'état embryonnaire.

Dans le processus de transposition, la mise en application empirico-fonctionnelle en milieu universitaire vise (1) à répondre à mes interrogations sur la pédagogie des multiliteracies, (2) à me former et (3) à me préparer aux mises en application systématiques dans un Organisme²⁰³ de formation prestataire de l'[OFII](#).

Lorsqu'un organisme remporte le marché des formations linguistiques de l'[OFII](#), il se doit de respecter l'ensemble des recommandations qui lui sont prodiguées. Elles ont une valeur contractuelle. J'ai ainsi pu constater des paradoxes entre ces recommandations et les besoins du terrain lors de mes expériences professionnelles de 2018 et 2019. En voici quelques-uns : (1) les outils de l'[OFII](#) ne tiennent pas compte de l'hétérogénéité des ressortissants étrangers, ainsi que leur progression dans l'apprentissage ; (2) les déroulés thématiques ne se réfèrent pas aux profils plurilingues et pluriculturels du public accueilli ; (3) les formateurs ont la responsabilité de noter les travaux des apprenants. Or, la moyenne des notes et l'assiduité comptent dans l'octroi des visas par la préfecture ; (4) les formations linguistiques de l'[OFII](#) sont des outils d'*intégration*, mais aucune acception précise n'est attribuée à ce terme.

Le rôle des mises en application systématiques est alors d'évaluer qualitativement l'influence de la pédagogie des multiliteracies sur l'enseignement et l'apprentissage du FLE : dans quelle mesure une approche spécialisée en FLE de pédagogie des multiliteracies à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE peut-elle résoudre ces paradoxes ? Dans quelle mesure s'adapte-t-elle au terrain de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE ? Remplit-elle ses promesses d'égalité de chance face à la diversité linguistique et culturelle ? Quelles sont leurs limites ? Comment les améliorer ?

²⁰³ Dans l'objectif de distinguer l'organisme de formation auprès duquel je suis intervenue, j'utiliserai l'appellation « Organisme », en mettant la première lettre en majuscule.

Introduction : quels sont les enjeux des mises en application de la pédagogie des multiliteracies ?

Afin de comprendre les raisons de ces paradoxes, je vais consacrer le premier chapitre de cette partie aux politiques d'intégration et d'immigration linguistique qui encadrent les formations de l'[OFII](#) afin de déterminer dans quelle mesure elles influencent le travail didactique et pédagogique des formateurs. Le deuxième chapitre mettra au jour les différentes stratégies de recherche mises en œuvre sur le terrain pour effectuer les mises en application systématiques. Ces stratégies tiennent compte des principes de la pédagogie des multiliteracies, mais également du terrain de recherche, de son contexte, ainsi que de la mise en application empirico-fonctionnelle. Le troisième chapitre synthétise l'ensemble des résultats obtenus lors de l'analyse du corpus des mises en application systématiques. Il tend à répondre aux interrogations présentées dans cette introduction et à ouvrir cette recherche-développement à de nouvelles perspectives.

Chapitre 1 – Mises en application systématiques dans un organisme de formation prestataire de l'OFII

En 2018, l'[OFII](#) annonce l'ouverture d'un nouveau marché public sur la période 2019-2021, qui « a pour objet l'organisation et l'animation d'un dispositif d'apprentissage de la langue française au bénéfice des signataires du Contrat d'Intégration Républicaine ainsi que son suivi administratif et opérationnel » (OFII & ministère de l'Intérieur, 2021b : 11). En France, en 2021, 51 700 formations linguistiques, tous niveaux confondus, ont été prescrites (OFII & ministère de l'Intérieur, 2021c : 45). En signant les accords-cadres des marchés de 2016 et de 2019, l'Organisme auprès duquel je suis intervenue s'est engagé à contribuer aux politiques d'intégration et d'immigration françaises. Le présent chapitre a pour visée de déterminer l'influence de ces deux politiques sur les formations linguistiques dispensées dans l'Organisme. Sur le plan méthodologique, il s'agira de reconstituer progressivement le travail de transposition didactique externe (Verret, 1975 ; Chevallard, 1985).

1 Le contexte politique et législatif des formations linguistiques de l'OFII

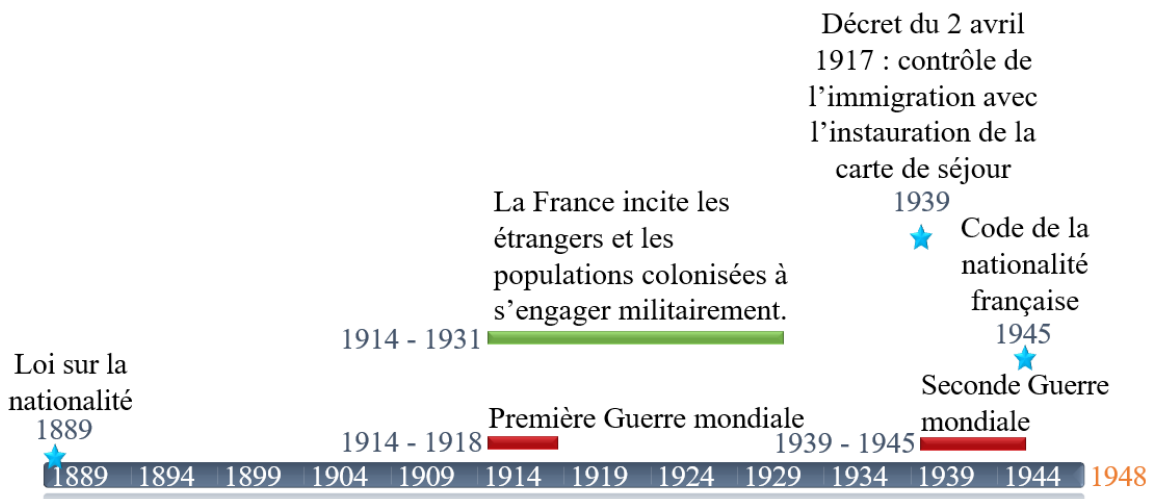
En France, la législation désigne l'ensemble des lois, décrets et actes relatifs aux devoirs et droits des personnes circulant ou habitant sur son territoire dans des domaines donnés. Leurs créations et modifications étant proposées par le Conseil des ministres, puis votées par l'Assemblée nationale, ces lois, décrets et actes résultent de décisions politiques qui se sont succédé dans le temps. L'enjeu de cette division n'est pas de rendre compte de ces décisions, mais de comprendre quels sont les événements politiques qui ont contribué à la formation de la législation en vigueur en 2021, soit l'année de mon intervention sur le terrain.

1.1 La politique d'immigration française : entre accueil et exclusion

D'après M.-C. Blanc-Chaléard, la politique d'immigration contemporaine est indissociable des différentes « histoires de l'immigration », celle « par le haut, celle des grandes phases et des politiques publiques » (2001: 3), mais qui « ne vaut que si l'on retrouve les hommes qui l'ont vécue ou subie (*ibid.* : 4).

1.1.1 Comment s'est construite la politique d'immigration française ?

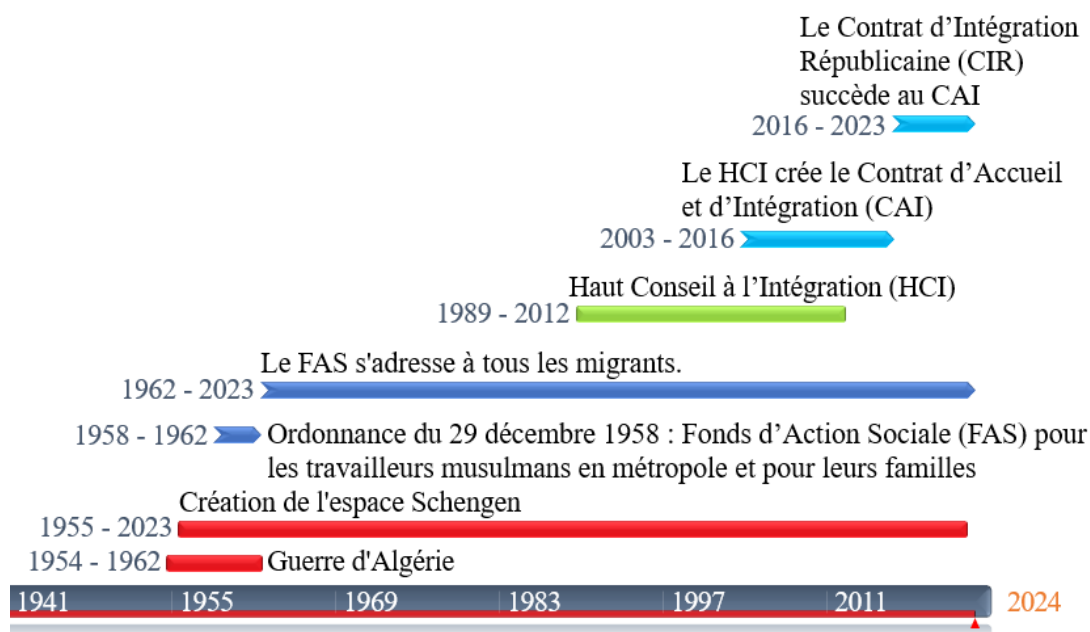
L'altérité est au cœur des débats qui animent la politique d'immigration française, car elle est liée au droit de la nationalité. Dès le 19^e siècle, se pose la question de l'unité nationale. Est alors votée en 1889 une loi qui vient clarifier le droit du sol et le droit du sang. Cependant, ainsi qu'il est possible de le voir dans la frise ci-après, les deux guerres mondiales modifient la relation entretenue entre le gouvernement français et les étrangers :



Frise chronologique 2. Événements qui ont marqué la politique d'immigration française au début du 20^e siècle. © Amélie Cellier, 2023.

Avec la carte de séjour, l'État est capable de compter le nombre de travailleurs dont elle dispose. Pendant l'entre-deux-guerres et la Seconde Guerre mondiale, « le nombre total d'étrangers a diminué de près de la moitié, mais celui des naturalisés a augmenté de 136 % » (Blanc-Chaléard, 2001 : 53). Jusqu'en 1975, la France est traversée par un flux migratoire voulu et contrôlé. Se pose alors la question de la légalité du travail des étrangers et de ses limitations à des domaines d'activités particuliers. Contrairement à la loi de 1889, il n'est plus question d'exclure, mais d'intégrer les étrangers.

À partir de 1974, après le premier choc pétrolier, et jusque dans les années 1980, la France vit une crise économique. Le taux de chômage bat des records et les travailleurs immigrés n'ont plus lieu d'être. Le gouvernement décide de stopper l'immigration, mais c'est un échec. La masse des travailleurs illégaux s'accroît. À partir des années 1980, des dispositifs et institutions sont créés pour aider l'intégration sociale des étrangers :



Frise chronologique 3. La politique d'immigration française au début du 20^e siècle. © Amélie Cellier, 2023.

En dépit d'une ouverture de plus en plus manifeste de la politique d'immigration française, le rapport de T. Tuot (2013) sur la refondation des politiques d'intégration en politique d'inclusion est rejetée par le gouvernement. Même si le curseur s'est déplacé, l'altérité demeure au centre du débat. En 2015, l'incapacité des pays européens à accueillir plus d'un million de ressortissants étrangers, majoritairement en provenance de Syrie et d'Afghanistan, a amené les États membres du Conseil de l'Europe à repenser la question des frontières, de l'immigration et de l'intégration à l'échelle du continent européen (Conseil de l'Europe, 2017).

1.1.2 La politique d'immigration française dans l'Espace Schengen

En 2021, l'immigration française est autant régulée par la législation nationale que par celle de l'Europe. Après la création de l'Espace Schengen, qui compte actuellement 26 États, les membres de l'Union européenne ont adopté en 2008 le Pacte européen sur l'immigration et l'asile. Il ne s'agit plus de penser la France comme un État-nation bordé par des pays frontaliers, mais de penser le territoire français comme un espace ouvert dans un territoire plus vaste. Cette redéfinition politique du territoire européen n'est pas sans conséquence. Dans une note publiée le 24 septembre 2008 par le Conseil de l'Union européenne, il est écrit :

La création d'un espace commun de libre circulation confronte par ailleurs les États membres à des défis nouveaux. Le comportement d'un État peut affecter les intérêts des autres. L'accès au territoire de l'un des États membres peut être suivi de l'accès au territoire d'autres États membres. Aussi est-il impératif que chaque État membre prenne en compte les intérêts de ses partenaires dans la définition et la mise en œuvre de ses politiques d'immigration, d'intégration et d'asile (2008 : 3).

Si, au 20^e siècle, des inégalités existent entre les citoyens et immigrants, après l'adoption du Pacte européen sur l'immigration et l'asile, cette inégalité bipartite devient tripartite. Les ressortissants de l'Espace Schengen et de l'Union européenne et les ressortissants des autres pays n'ont pas le même statut : alors que les premiers peuvent circuler librement en France, les seconds doivent se présenter à la préfecture pour avoir le droit de rester sur le territoire.

En 2005, l'ordonnance du 2 novembre 1945 relative aux droits des étrangers est modifiée pour devenir le [CESEDA](#). T. Fleury Graff révèle que le ministère de l'Intérieur distingue vingt catégories de ressortissants étrangers. Il explique que :

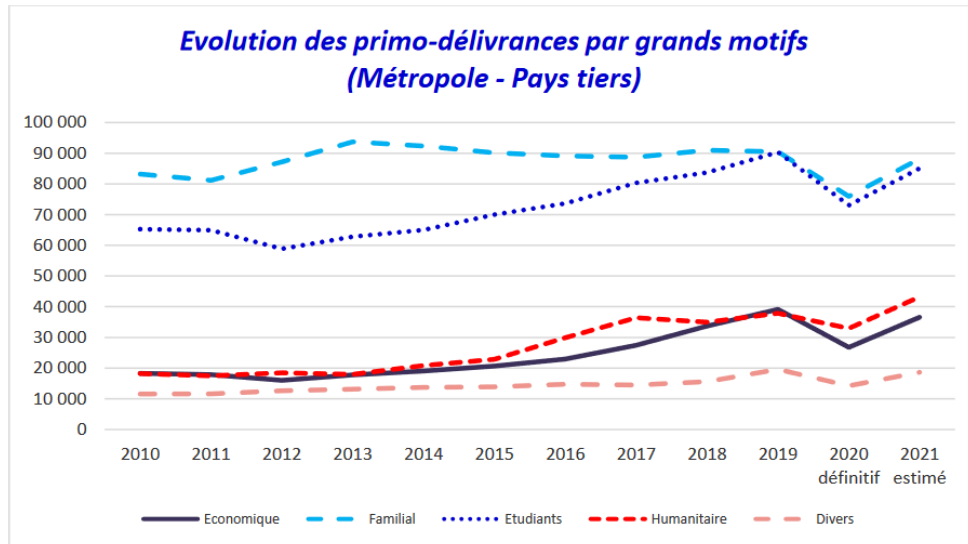
l'objet premier de cette catégorisation est de classer les étrangers en fonction de caractéristiques que l'État, encore très largement souverain en la matière (même s'il ne faut pas négliger ici le rôle grandissant de l'Union européenne), juge nécessaire pour permettre — ou non — l'entrée et le séjour sur son territoire et pour accorder — ou non — certains droits à ceux qui se trouvent déjà sur ce territoire, qu'ils y soient entrés ou non régulièrement (« Les catégories de migrants »)²⁰⁴.

Les ressortissants étrangers qui participent aux formations linguistiques de l'[OFII](#) ne sont pas issus des pays membres de l'Espace Schengen. Ils ne bénéficient pas non plus d'un visa ou d'une carte de séjour portant la mention *étudiant*. La majorité des personnes qui y participent relève de trois catégories : les réfugiés ou les personnes bénéficiant de la protection subsidiaire ; les migrants économiques, anciennement appelés travailleurs étrangers ou manœuvre étrangère ; et, les personnes bénéficiant de la procédure de regroupement familial.

1.1.3 Le flux migratoire actuel, entre conflits militaires et pandémie

Deux événements récents ont impacté les politiques d'immigration française et européenne : la crise migratoire européenne de 2015 et la pandémie de la Covid-19. En 2015, l'intensification des conflits en Syrie et en Afghanistan a créé un afflux important de demandeurs d'asile dans l'Union européenne. En 2020, en raison de la pandémie de la Covid-19, les demandes et les délivrances des titres de séjour — toutes durées confondues — ont chuté, au regard de la croissance qui a lieu depuis 2012. Le tableau ci-après, issu du site internet du ministère de l'Intérieur, est représentatif de la hausse de 2015 et du déclin de 2020. Il montre l'évolution de la délivrance des premiers titres de séjour en fonction des motifs de demande :

²⁰⁴ Fleury Graff, « *Les catégories de migrants* » : <https://www.vie-publique.fr/parole-dexpert/271045-les-categories-de-migrants-refugies-etudiants-sans-papiers>



Source : AGDREF/DSED
 Champ : France métropolitaine/Ressortissants Pays tiers hors britanniques

Figure 13. Évolution des primo-délivrances par grands motifs (Métropole – Pays tiers). Source : ministère de l'Intérieur, 2022 : 2).

Après 2015, la Commission européenne a mis en place de nouvelles mesures pour ralentir, contrôler et mieux répartir sur le continent européen les flux migratoires en provenance d'Asie Mineure et d'Afrique. Ces mesures et dispositifs font toujours débat en raison de leur relative efficacité. Les flux migratoires repartent à la hausse en 2022 avec le déclenchement par la Russie d'une guerre totale en Ukraine. Les Ukrainiens bénéficient d'autorisations provisoires de séjour qui dépendent du droit d'asile (ministère de l'Intérieur, 2023).

1.2 En quoi consiste la politique d'intégration française ?

Si la politique d'immigration de la France est plus que centenaire, celle de l'intégration est, quant à elle, plus récente. Elle émerge dans les années 1970 avec la création de l'Office National pour la Promotion des Cultures Immigrées (désormais ONPCI) et se poursuit dans les années 2000 avec les institutions qui lui succèdent :



Frise chronologique 4. Émergence de la politique d'intégration française. À partir de M.-C. Blanc-Chaléard, 2001, © Amélie Cellier 2023.

L'objectif de ces institutions d'intérêt public est « de favoriser par tous les moyens l'échange et le dialogue interculturel en vue de l'insertion sociale et professionnelle des populations étrangères et d'origine étrangère dans la société française » (Direction de l'information légale et administrative, « Immigration : l'évolution de la politique pour l'intégration des immigrés »)²⁰⁵.

1.2.1 Quelle est la politique d'intégration en vigueur en France en 2021 ?

En 2013, F. Hollande repositionne la politique d'intégration au centre de la société. L'intégration n'est pas seulement un processus décisionnel individuel qui se réalise au contact d'une société étrangère, mais un processus qui concerne la société dans son intégralité. Pour que des ressortissants étrangers puissent s'intégrer, il faut que la société soit disposée à les accueillir (Schnapper, 2007). Pour la Direction de l'intégration et de l'accès à la nationalité (DIAN), qui est une composante de la Direction générale des étrangers en France (DGEF), la nationalité constitue l'étape finale dans le parcours d'intégration.

Le réseau institutionnel impliqué dans l'élaboration et l'exécution de la politique d'intégration française révèle la complexité de ce système, ainsi qu'il est possible de le voir dans le schéma ci-après :

²⁰⁵ Direction de l'information légale et administrative, « Immigration : l'évolution de la politique pour l'intégration des immigrés » : <https://www.vie-publique.fr/eclairage/20189-immigration-evolution-de-la-politique-pour-lintegration-des-immigres>

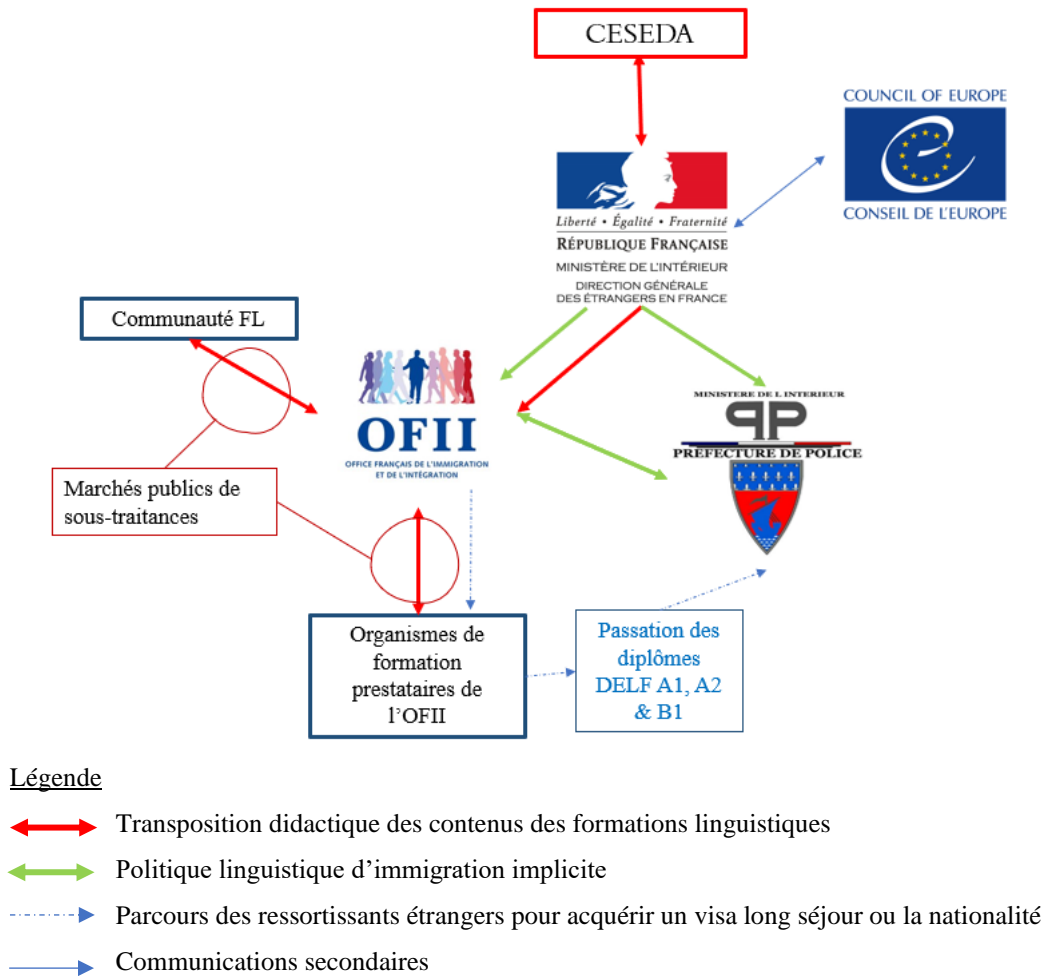


Figure 14. Institutions actives dans la politique d'intégration française. ©Amélie Cellier, 2023.

L'[OFII](#) est un des opérateurs publics du ministère de l'Intérieur et, plus particulièrement de la Direction Générale des Étrangers en France ([DGEF](#)), qui comprend la Direction de l'Intégration et de l'Accès à la Nationalité (désormais [DIAN](#)). Au même titre que les organismes de formation, la Communauté [FL](#) est en sous-traitance avec l'[OFII](#). Ses membres ont pour mission de développer l'ingénierie des formations linguistiques, dont la mallette pédagogique qui inclut « la charpente méthodologique, la distribution des contenus, les déroulés pédagogiques, les principes généraux liés à l'apprentissage du français pour les non-lecteurs/non-scripteurs, le livret des apprentissages, les évaluations » (OFII & ministère de l'Intérieur 2019h : 11). Les préfectures ont pour rôle, quant à elles, de contrôler, valider ou rejeter les demandes de visa, de cartes de séjour et de nationalité.

Sur le plan législatif, les dispositifs et parcours d'intégration sont régulés par le [CESEDA](#), dans lequel figure la définition législative des ressortissants étrangers : « sont considérées comme étrangers au sens du présent code les personnes qui n'ont pas la nationalité française, soit qu'elles aient une nationalité étrangère, soit qu'elles n'aient pas de nationalité » (ministère

de l'Intérieur 2019-2021 : art. L110-3), ainsi qu'une description des actions et responsabilités de l'[OFII](#). Le [CESEDA](#) fournit également une définition de l'intégration, en tant qu'elle constitue l'une des missions administratives de l'[OFII](#) :

[L'[OFII](#) participe] à l'intégration en France des étrangers, pendant une période de cinq années au plus à compter de la délivrance d'un premier titre de séjour les autorisant à séjourner durablement en France ou, pour la mise en œuvre des dispositifs d'apprentissage et d'amélioration de la maîtrise de la langue française adaptés à leurs besoins, le cas échéant en partenariat avec d'autres opérateurs, quelle que soit la durée de leur séjour (*ibid.* : art. L121-1).

Telle qu'elle est décrite par l'article L121-1, l'intégration des ressortissants étrangers paraît reposer sur deux principes fondamentaux : (1) l'obtention de l'autorisation de séjourner légalement sur le territoire français et (2) une maîtrise de la langue française adaptée aux besoins particuliers des ressortissants dans la société française. L'intégration en tant que processus d'acculturation identitaire n'est pas évoquée. En effet, d'après le [HCI](#),

On ne peut exiger du citoyen français issu de l'immigration une intégration éthique, c'est-à-dire qu'il renonce à toutes les composantes de sa culture, on ne doit lui demander qu'une intégration politique, c'est-à-dire l'intégration à une culture politique commune définie par la constitution et le droit commun. C'est cette culture politique commune seule qui relève du contrat, du droit et de la loi républicaine (2005 : 25).

L'État français est donc disposé à accueillir des ressortissants étrangers, mais à condition que ceux-ci fassent la démarche de s'adapter politiquement à la société française. Or, pour pouvoir le faire, il est nécessaire, toujours d'après le [HCI](#), d'acquérir le français, car elle constitue la seule langue administrative en vigueur en France.

1.2.2 En quoi consistent les dispositifs d'intégration de l'OFII ?

L'article L311-9 du [CESEDA](#) précise que l'accompagnement de l'[OFII](#) s'inscrit dans une démarche républicaine et que l'ensemble des dispositifs qu'il propose s'insère dans le parcours personnalisé d'intégration républicaine. Celui-ci vise l'autonomisation des ressortissants étrangers dans la société française. Le schéma ci-après détaille l'ensemble des étapes du parcours personnalisé d'intégration :

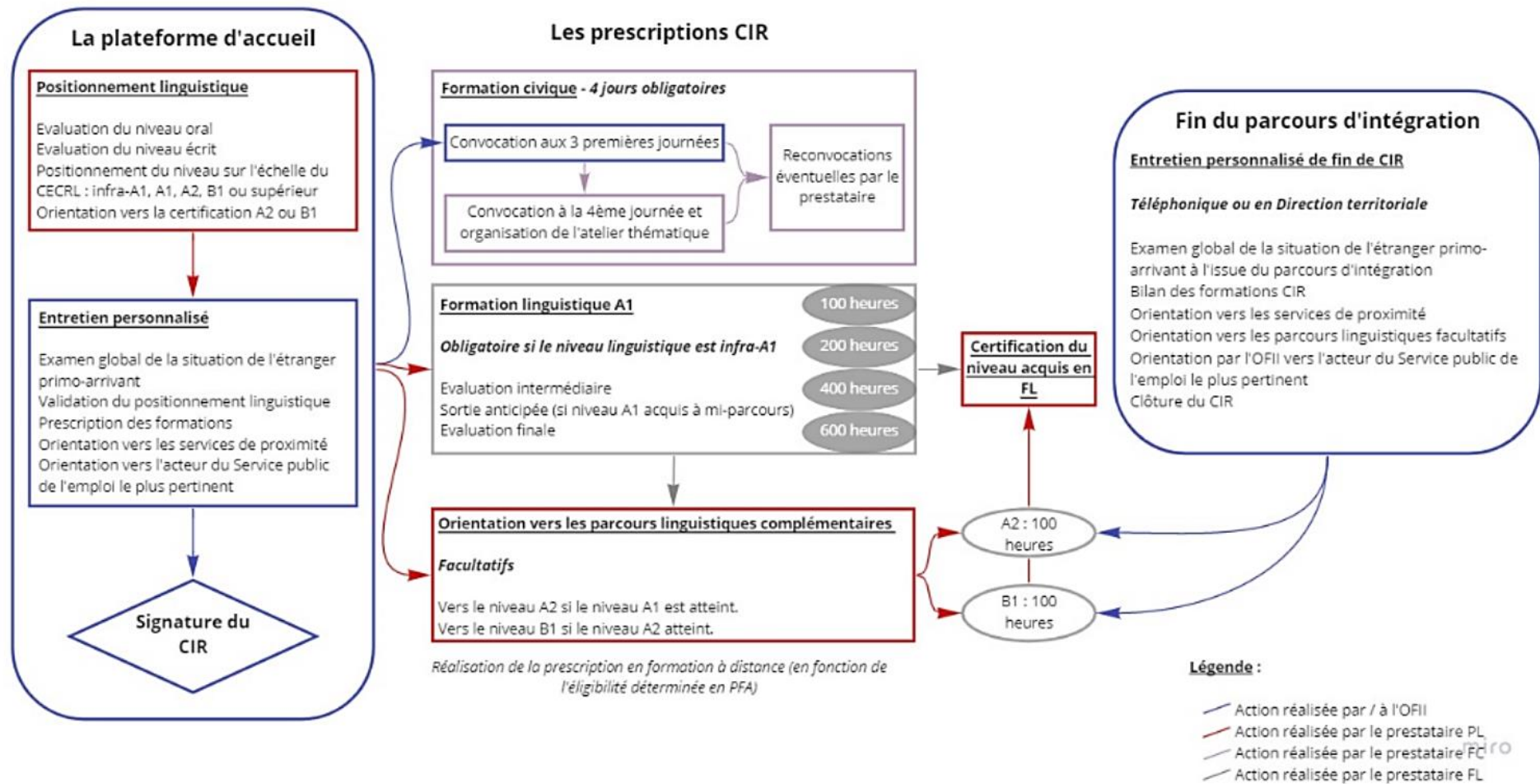


Figure 15. Le contrat d'intégration républicaine. Source : OFII, 2019h : 8.

Le parcours personnalisé d'intégration républicaine débute par un test de positionnement linguistique. Les exercices portent sur les valeurs de la République française, la culture générale française et la vie personnelle et professionnelle des ressortissants. Le parcours est obligatoire pour les primo-arrivants justifiant d'un niveau de langue inférieur au A1. Il est optionnel pour les primo-arrivants justifiant d'un niveau A1 acquis et ayant un niveau inférieur au B1. Il peut être accompli jusqu'à cinq ans après l'arrivée sur le territoire.

Le coût du parcours est entièrement pris en charge par l'État. Bien qu'il soit obligatoire pour les non-francophones, le parcours personnalisé d'intégration républicaine demeure un moyen pour des personnes qui n'en ont pas la capacité financière, d'accéder à des formations linguistiques gratuitement. En ce sens, il tend à compenser les inégalités d'accès à l'enseignement du français nécessaire pour résider sur le territoire français.

Les personnes concernées signent alors le Contrat d'Intégration Républicaine (désormais CIR). Le rôle du [CIR](#) est de poser le cadre légal dans lequel s'engagent les ressortissants. Il y est fait mention des conditions d'obtention de la carte de séjour pluriannuelle, ainsi que les engagements de l'État et les obligations du signataire. L'article L123-1 du [CESEDA](#) indique que l'objet du [CIR](#) est de « favoriser l'intégration des étrangers en situation régulière en facilitant notamment leur accès à l'emploi, au logement et à la culture ». Plus précisément, le parcours inclut :

- 1° La formation civique prescrite par l'État, relative aux principes, aux valeurs et aux institutions de la République, à l'exercice des droits et devoirs liés à la vie en France ainsi qu'à l'organisation de la société française ;
- 2° La formation linguistique prescrite par l'État, visant à l'acquisition de la langue française ;
- 3° Un accompagnement adapté [aux] besoins [de l'étranger] pour faciliter ses conditions d'accueil et d'intégration (ministère de l'Intérieur, 2019-2021 : art. L311-9).

Ce troisième volet correspond à l'aide apportée par les assistantes sociales à la recherche professionnelle et au logement. Outre la dimension légale, le [CIR](#) anticipe l'absentéisme et veille à l'accomplissement du parcours personnalisé de l'intégration républicaine. Aussi, peut-il « être résilié par le préfet sur proposition de l'[OFII](#) si vous ne respectez pas les conditions d'assiduité et de sérieux et que vous avez manifesté un rejet des valeurs essentielles de la société française et de la République » (OFII, s.d. : 2). La délivrance du titre de séjour pluriannuel est alors remise en question.

La formation linguistique A1 du parcours personnalisé d'intégration républicaine est obligatoire. Les formations linguistiques A2 et B1 du parcours sont quant à elles facultatives depuis 2019. De surcroît,

à partir de 2020, le niveau de français des candidats à la nationalité n'est plus en aucun cas évalué en préfecture, mais seulement par la preuve d'un diplôme délivré à l'issue d'études suivies en français, d'un diplôme de langue ou du [TCF ANF](#) [test de connaissance du français pour l'accès à la nationalité française]

et TEF naturalisation [test d'évaluation du français naturalisation], validant au moins le niveau B1 (à l'oral et à l'écrit) (Pradeau, 2021 : 178).

La formation linguistique A1 vise l'obtention d'un visa court séjour, la formation linguistique A2 d'un titre de séjour de dix ans et la formation linguistique B1 de la nationalité française. En fonction des niveaux de compétences, la première peut durer 100, 200, 400 ou 600 heures, les deux autres 100 heures.

À la mi-parcours et à la fin de la formation, les ressortissants étrangers sont évalués à partir de tests élaborés par la Communauté [FL](#). Les notes attribuées, ainsi que les émergences quotidiens, sont envoyées à l'[OFII](#) pour prouver leur assiduité et leur adhésion aux valeurs républicaines. Une attestation de formation leur est alors délivrée. Depuis 2019, les ressortissants étrangers voulant obtenir le titre de séjour de 10 ans ou acquérir la nationalité doivent également justifier de leur niveau de langue en fournissant le [DELF](#) A2 ou B1 à la préfecture. C'est en raison de cette instrumentalisation de la langue dans le contrôle de l'immigration que C. Pradeau (2021) préfère parler de politique linguistique d'immigration afin de mettre en évidence la régulation migratoire sous-jacente à la politique d'intégration française.

1.3 *Entre politique d'intégration et politique linguistique d'immigration*

Dans *Politiques linguistiques d'immigration et didactique des langues* (2021), C. Pradeau lève le voile sur les implicites qui sont contenus dans la politique d'intégration française. D'après elle, les stratégies qu'elle met en œuvre ne vont pas de soi : « si je choisis de parler de politiques linguistiques d'immigration, plutôt que de politiques linguistiques d'intégration, c'est qu'il est encore à prouver que leurs aménagements soient en faveur de l'intégration des populations concernées » (*ibid.* : 23). La politique d'intégration française servirait davantage l'intérêt de la société d'accueil que celui des ressortissants étrangers (HCI, 2005).

1.3.1 Pourquoi repenser la politique d'intégration en termes de politique linguistique d'immigration ?

C. Pradeau s'interroge sur les prérequis linguistiques de l'[OFII](#) et de la préfecture : sont-ils un « vecteur d'intégration » ou un « levier de sélection migratoire » (2021 : 172) ? Elle révèle que, depuis 2007, le Conseil de l'Europe et l'Association des centres d'évaluation en langues en Europe (ALTE) mènent des enquêtes auprès des États membres sur les politiques d'intégration appliquées aux ressortissants étrangers voulant immigrer dans le pays d'accueil. Le premier constate qu'un « nombre croissant d'États membres définissent des exigences linguistiques spécifiques s'appliquant aux personnes sollicitant un statut lié à la résidence ou à

la citoyenneté » (Conseil de l'Europe & ALTE, 2008 : 5) en s'alignant sur le [CECRL](#), sans pour autant questionner son instrumentalisation politique et migratoire. En réalité, depuis 1991, le Conseil de l'Europe réfléchit aux relations intercommunautaires sur son territoire, dont participe l'accueil des immigrants non européens (Conseil de l'Europe, 1995). Même si la question migratoire est minorée dans le [CECRL](#), ses échelles ont également été créées pour cet usage.

En 2011, une proposition de recommandations a été déposée par des membres de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe afin d'interroger les tests d'intégration. Après avoir publié un rapport en 2013, puis une résolution en 2014,

L'Assemblée note que la connaissance de la langue ou des langues de la société d'accueil facilite la bonne intégration des migrants. Elle reconnaît cependant que cet instrument n'a pas été conçu comme un mécanisme permettant d'établir si un certain niveau de langue correspond ou non à un niveau d'intégration. Il s'agit uniquement d'une mesure des capacités linguistiques (2013 : 4).

Elle ajoute :

d'aucuns craignent que certains de ces tests ne soient, en réalité, une entrave à l'intégration et ne conduisent à l'exclusion. En effet, le fait de soumettre les migrants à des tests avant l'entrée sur le territoire peut constituer un obstacle au regroupement familial, et les soumettre à des tests d'intégration alors qu'ils sont dans le pays d'accueil risque de priver certains d'entre eux de droits de séjour sûrs. [...] D'autres craignent également que, dans plusieurs États membres, l'objectif premier (ou, du moins, une conséquence prévisible) de ces tests ne soit de réduire le nombre de migrants arrivant ou restant dans les pays concernés. Si tel est le cas, ils constituent une régression (*ibid.* : 1).

En dépit des propos nuancés de ce rapport, l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe encourage le projet européen d'*Intégration linguistique des migrants adultes* (ILMA) à poursuivre ses travaux.

La dernière enquête effectuée en 2018 met au jour l'évolution des politiques d'intégration européennes. Ainsi que le montre le graphique ci-après, l'apprentissage des langues prime sur les connaissances de la société d'accueil :

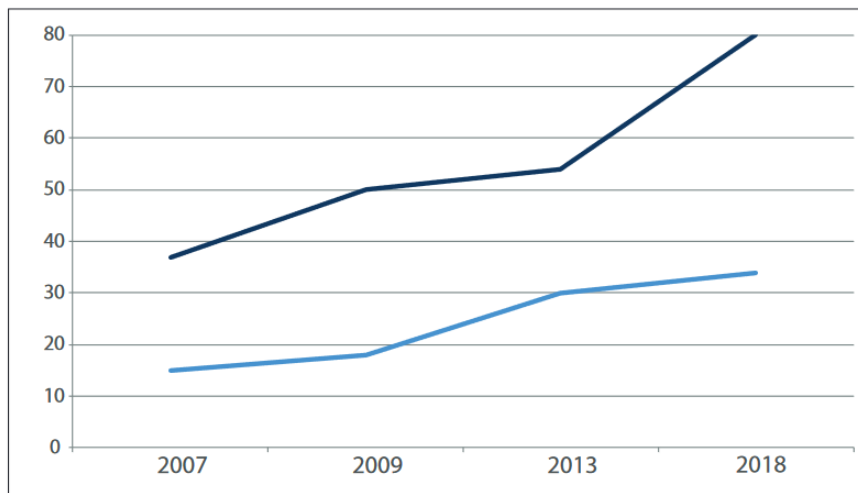


Figure 16. Évolution des tests de langues et des tests de connaissance de la société dans 40 États membres du Conseil de l'Europe. Source : Conseil de l'Europe & ALTE, 2018 : 3.

Le Conseil de l'Europe et ALTE précisent qu'« entre 2007 et 2018, davantage de pays ont commencé à faire passer des tests de langue (bleu foncé) et des tests de connaissance de la société (bleu clair), notamment pour l'obtention de la nationalité » ; de plus, « les compétences linguistiques sont presque toujours décrites à l'aide des niveaux du CECR, mais le niveau exigé pour obtenir un même avantage varie beaucoup selon les États membres » (2018 : 3).

L'augmentation progressive des niveaux de compétences linguistiques requises pour l'obtention des visas, des cartes de séjour et la nationalité (Huver, 2016) et la nécessité de présenter un diplôme agréé par l'État à la préfecture au lieu de l'attestation de formation signée par les formateurs linguistiques (ministère de l'Intérieur, 2018a) sont révélateurs d'un durcissement et d'une formalisation de la politique linguistique d'immigration en France. À titre d'illustration, en 2020, les candidats devaient justifier un niveau B1 à l'oral et A2 à l'écrit pour la nationalité, alors qu'en 2021, le niveau est de B1 à l'oral et à l'écrit (ministère de l'Intérieur, 2019b). En ce sens, les niveaux des descripteurs du [CECRL](#) servent davantage la politique linguistique d'immigration de l'État français que sa politique d'intégration.

1.3.2 Comment mesurer l'intégration d'un ressortissant étranger dans la société d'accueil ?

À partir de quels indicateurs et de quels critères l'intégration est-elle mesurable ? Et, comment tenir compte de la variété des processus et parcours d'intégration ? En 1995, le Conseil de l'Europe publie la brochure *Les mesures et indicateurs d'intégration*. Après avoir admis qu'il était impossible de définir les termes de *migrant* et d'*intégration* en raison de la diversité politique et culturelle de leurs acceptions et qu'il n'existait pas d'unité de mesure de l'intégration, les experts ont tenté « d'identifier des faits et des phénomènes susceptibles d'apporter un éclairage sur les rôles politique, économique, culturel et social des migrants et leur évolution dans le temps dans une société donnée » (Conseil de l'Europe, 1995 : 12-13).

Avant de s'intéresser à l'intégration du point de vue des ressortissants étrangers, les experts du Conseil de l'Europe se sont focalisés sur les dispositions des sociétés à les accueillir, car elles constituent des facteurs de conditionnement à l'intégration. Ces indicateurs se rapportent au marché du travail, au logement, aux aides sociales, à l'éducation, au secteur culturel, au juridique (statut et (in)égalité des droits et devoirs vis-à-vis des citoyens nationaux) et à la participation au processus politique.

Il ressort de cette étude que le seul indicateur fixe, qu'il est impossible de relativiser, est celui de l'acquisition de la langue :

Il est plus difficile encore de trouver une unité de mesure efficace lorsqu'il s'agit d'évaluer le degré d'intégration culturelle. Exception faite de la compétence langagière, relativement facile à mesurer, il est presque impossible de définir des indicateurs de l'intégration culturelle acceptables par tous. Le problème commence avec le terme "culture" lui-même : qu'est-ce que la culture ? La religion ? La musique ? La cuisine ? Puis, viennent les difficultés déjà évoquées : qu'est-ce exactement que l'intégration culturelle ? Renoncer à écouter la musique de son pays, ou le fait que cette musique soit tolérée par la culture majoritaire ? (Conseil de l'Europe, 1995 : 14).

Même si la préfecture française tient compte de critères économiques, sociaux et familiaux pour accorder aux ressortissants étrangers des visas long séjour et la nationalité, *Un niveau-seuil* (Conseil de l'Europe, 1976) et le [CECRL](#) ont contribué à ce que l'intégration soit évaluée par rapport au niveau de langue. En ce sens, ces deux référentiels ont renforcé le développement d'une politique linguistique d'immigration (Pradeau, 2021).

1.3.3 L'influence des politiques d'intégration et linguistique d'immigration sur l'apprentissage de la langue française

Le syntagme de *politique linguistique d'immigration* choisi par C. Pradeau interpelle, car il met au jour l'influence qu'exercent les politiques d'immigration et d'intégration sur la langue. Du fait que le français est considéré comme un moyen favorisant l'intégration, son instrumentalisation relève de la politique linguistique. Pour C. Pradeau, « ces aménagements sont le fruit d'une planification linguistique, permise grâce à une législation linguistique que l'on qualifiera "d'immigration" » (*ibid.* : 23).

Parmi ces aménagements figure dans le décret instaurant le label qualité Français Langue d'Intégration (désormais [FLI](#)) qui a été créé

afin de reconnaître et de promouvoir les organismes de formation dont l'offre vise, pour des publics adultes immigrés dont le français n'est pas la langue maternelle, l'apprentissage de la langue française ainsi que des usages, des principes et des valeurs nécessaires à l'intégration dans la société française (Ministère de l'Intérieur, 2011 : art. 1).

Valable pour une durée de trois ans renouvelables, le label qualité [FLI](#) est attribué par la Commission de labellisation aux organismes de formation qui en font la demande et qui présentent les qualités requises pour en bénéficier.

Le référentiel de l'audit d'évaluation repose sur cinq critères qui portent sur « l'organisation et la gestion de l'organisme de formation », « les modalités d'accueil des publics », « les objectifs et les contenus des formations », « les compétences des formateurs » et « la capacité à évaluer les niveaux acquis à l'issue des formations » (*ibid.* : art. 2). Le décret est abrogé le 9 juillet 2018 mettant fin au label (ministère de l'Intérieur, 2018a). Il sera ensuite intégré aux marchés publics de l'[OFII](#) relatifs à la formation linguistique.

Le *Guide des organismes de formation candidats* du Label qualité [FLI](#) (ministère de l'Intérieur, 2012) est un document de référence qui détermine les objectifs et contenus des

formations. L'apprentissage du français y est décrit comme un moyen d'atteindre les objectifs de la vie quotidienne en agissant dans la société française. Pour ce faire, les apprenants doivent acquérir et développer des compétences afférentes aux interactions orales et écrites et à la réalisation de tâches de la vie quotidienne.

Un volet en particulier vise à attirer l'attention des organismes sur le statut particulier des ressortissants étrangers non-scripteurs entrant dans le monde de l'écrit. Il est donc demandé aux formateurs d'adopter le point de vue des apprenants pendant la formation. La liste des savoirs et compétences exigées de la part des formateurs linguistiques compte à elle seule cinquante critères d'évaluation relatifs à douze champs de compétences spécifiques. On leur demande notamment de connaître

les apports des disciplines convoquées pour assurer une formation [FLI](#) : la didactique des langues-cultures étrangères, la didactique du [FLE](#) (Français Langue Étrangère), du [FLS](#) (Français Langue Seconde) des sciences de l'éducation, mais aussi le [FOS](#) (Français sur Objectif Spécifique), le [FLP](#) (Français Langue Professionnelle) et dans certains cas le [FLM](#) (Français Langue Maternelle) (*ibid.* : 48).

L'amplitude de variété des ressortissants étrangers qui participent aux formations linguistiques de l'[OFII](#) est telle que les formateurs doivent s'adapter aux apprenants. Dans une même formation linguistique, le rapport et le sentiment des apprenants vis-à-vis de la langue varient.

H. Adami et V. André estiment qu'en tant qu'elles constituent un secteur professionnel particulier du fait de son ancrage politique, les formations linguistiques ne peuvent être considérées comme des situations spécifiques du [FLE](#), du [FLS](#) ou du [FOS](#). « Néanmoins », écrivent-ils, « si la formation linguistique des adultes migrants possède effectivement des caractéristiques très spécifiques, les bases théoriques et méthodologiques sont communes avec la [DFLE](#) ou encore le [FLS](#). Nous parlions déjà, il y a près d'une décennie, de "faux-jumeaux didactiques" » (2013 : 139).

Si le [FLI](#) se réfère à plusieurs catégories de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue française, c'est qu'il tend à définir son objet et à le circonscrire à partir de catégories qui lui préexistent, mais qui se révèlent insuffisantes. D'après H. Adami et V. André,

ce qui caractérise le dispositif [FLI](#), et comme son appellation l'explique sans ambiguïté, c'est le fait qu'il inscrive la formation linguistique des migrants dans un parcours d'intégration économique, sociale et citoyenne. Or, cette notion d'intégration n'est pas consensuelle et suscite un débat politique, y compris parmi les didacticiens (*ibid.* : 139).

Ainsi, revient-on à la question posée par D. Schnapper en 2007 : *Qu'est-ce que l'intégration ?* L'une des caractéristiques du [FLI](#) est qu'il tend à répondre, d'après les acteurs des politiques d'intégration et linguistique d'immigration, aux besoins des ressortissants étrangers et de la société française. De fait, tant qu'il n'y aura pas de consensus politique autour de la définition d'*intégration*, il n'y aura pas de consensus autour du [FLI](#), celle-ci étant l'un de ses constituants.

Si, sur le plan politique, le label qualité [FLI](#) fusionne en 2018 avec le cahier des charges du marché de l'[OFII](#), le travail d'ingénierie mené par M. de Ferrari sur les référentiels de l'[OFII](#) tend, sur le plan didactique, à minorer la dimension [FLI](#) au profit d'une approche de type [FLS](#) (cf. *infra* : [240](#)). Par ailleurs, la littérature scientifique sur le domaine a tendance à utiliser des expressions connexes comme *le français enseigné aux migrants* ou *le français enseigné dans les formations linguistiques* pour se détacher de l'instrumentalisation politique du label [FLI](#) (Adami, 2020).

Après avoir discuté du contexte politique qui encadre les formations linguistiques de l'[OFII](#), je vais m'intéresser à certains textes législatifs et juridiques afin de comprendre dans quelle mesure leurs statuts influencent les opérations de transposition didactique.

2 Que disent les textes législatifs et juridiques encadrant les formations linguistiques de l'OFII ?

Le concept de *transposition didactique* (cf. *supra* : [29](#)) sera utilisé dans cette division, car même si les formateurs linguistiques doivent s'adapter à la diversité des publics, le contenu des formations est décrit dans trois documents de référence : (1) le [CESEDA](#), (2) le [CIR](#) et (3) les accords-cadres des marchés de l'[OFII](#) 2019 et 2022 (2021a, 2019h). Je procéderai à mon analyse en respectant cet ordre afin de respecter l'ordre législatif et didactique.

2.1 Le CESEDA, un code à la fois législatif et didactique

Sur l'ensemble du [CESEDA](#), seuls deux textes portent sur la didactique du français des formations linguistiques de l'[OFII](#) : l'Arrêté du 1er juillet 2016 relatif aux formations civique et linguistique prescrites aux étrangers signataires du contrat d'intégration républicaine créé par la loi no 2016-274 du 7 mars 2016 relative au droit des étrangers en France (ministère de l'Intérieur, 2016) et l'Arrêté du 27 février 2019 modifiant l'arrêté du 1er juillet 2016 relatif aux formations civique et linguistique prescrites aux étrangers signataires du contrat d'intégration républicaine créé par la loi no 2016-274 du 7 mars 2016 relative au droit des étrangers en France (ministère de l'Intérieur, 2019a).

2.1.1 Les contenus des formations linguistiques et civiques

Dans le [CESEDA](#), les formations linguistiques sont adossées législativement au [CECRL](#), en conformité avec la « recommandation CM/Rec (2008)7 du 2 juillet 2008 » (Conseil de l'Europe, 2008b : art. 2), qui vise, notamment, à

instaurer et/ou maintenir les conditions favorables à l'utilisation du CECR comme outil pour une éducation plurilingue cohérente, transparente et efficace, en vue de promouvoir la citoyenneté démocratique, la

cohésion sociale et le dialogue interculturel, conformément à la politique du Conseil de l'Europe telle que réaffirmée par le Troisième Sommet des Chefs d'État et de gouvernement des États membres (Varsovie, 2005) (*ibid.* : art. 2).

Toutefois, cet adossement est partiel. En effet, les tests oraux et écrits réalisés pendant l'entretien personnalisé d'accueil se réfèrent à ses échelles. Les ressortissants étrangers peuvent ainsi être dispensés de formation en fournissant un « diplôme attestant d'un niveau de connaissance du français au moins équivalent au niveau A1 du cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe » (ministère de l'Intérieur, 2016 : art. 3).

Dans le contexte de ces deux arrêtés, le niveau A1 est

le niveau élémentaire d'utilisation de [la] langue et se caractérise par la capacité, pour l'apprenant, à interagir simplement, comprendre et exprimer, à l'écrit comme à l'oral, des messages peu complexes, dans des domaines qui le concernent ou lui sont familiers (*ibid.* : art. 2).

Les éléments relatifs à l'intégration à la société d'accueil n'apparaissent pas dans ces deux arrêtés.

Au niveau du [CESEDA](#), les formations linguistique et civique sont distinctes. Dans l'Arrêté de 2016, la formation civique présente deux modules d'une durée totale de douze heures, dont les thématiques sont, dans le module « Formation civique » :

1. La France : son territoire, son organisation, son histoire ;
2. La République française : une et indivisible, laïque, démocratique et sociale ;
3. Les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité et le principe de laïcité ;
4. Les institutions de la République française : les pouvoirs exécutif, législatif et l'autorité judiciaire (ministère de l'Intérieur, 2016 : 21) ;

Et dans le module « Vivre et accéder à l'emploi en France » :

Préambule : les services publics de proximité.

1. Vie quotidienne.
2. Accès à la santé.
3. Accès à l'éducation et à la scolarité.
4. Se loger.
5. Vivre en France : un équilibre entre droits et obligations.
6. Accès à l'emploi et à la création d'activité » (*ibid.* : 25).

Dans l'Arrêté de 2019 qui modifie l'Arrêté de 2016, les deux modules sont remplacés par quatre sessions totalisant vingt-quatre heures de formation. Le contenu compte dès lors quatre thèmes supplémentaires (**). Deux autres ont été modifiés (*) :

- la vie quotidienne et la société française* ;
- l'accès à la formation, à l'emploi et à la création d'activité* ;
- les principales étapes de la construction européenne** ;
- les responsabilités et les dispositifs de soutien liés à la parentalité** ;
- la petite enfance et les modes de garde** ;
- la vie associative** (ministère de l'Intérieur, 2019a : 51).

L'ajout de la construction européenne constitue une forme de reconnaissance du rôle de l'Union européenne et du Conseil de l'Europe dans l'évolution actuelle des politiques d'immigration et d'intégration françaises. Les ressortissants étrangers en France sont des acteurs du vivre-

ensemble européen, d'autant qu'en acquérant la nationalité française, ils acquièrent automatiquement la citoyenneté européenne.

2.1.2 Le CESEDA, un ouvrage législatif en voie d'élaboration ?

Les arrêtés et décrets du [CESEDA](#) portant sur les formations linguistiques de l'[OFII](#) sont lacunaires sur le plan de transposition didactique. Ils s'intéressent essentiellement aux engagements juridiques qui lient l'État aux ressortissants étrangers par l'intermédiaire de l'[OFII](#) ou de la préfecture, ainsi qu'il est possible de le remarquer dans le tableau ci-après :

Textes du CESEDA	Éléments didactiques
Arrêté du 30 décembre 2021 abrogeant l'Arrêté du 1er juillet 2016 (ministère de l'Intérieur, 2021)	Tests de positionnement ; CIR ; Attribution des formations linguistiques A1, A2 et B1 ; évaluation intermédiaire et finale
Arrêté du 27 février 2019, modifiant l'Arrêté du 1 ^{er} juillet 2016 (ministère de l'Intérieur, 2019a)	Contenu de la formation civique ; attestation pour les formations de niveau A1
Décret n° 2019-1507 du 30 décembre 2019 (ministère de l'Intérieur, 2019b)	Nécessité d'acquérir le niveau B1 pour la nationalité
Arrêté du 21 février 2018 (ministère de l'Intérieur, 2018b)	Nécessité d'acquérir le niveau A2 pour le VISA long séjour
Arrêté du 1er juillet 2016, abrogé par l'Arrêté du 30 décembre 2021 (ministère de l'Intérieur, 2016)	Description des compétences à acquérir au niveau A1

Tableau 9. Arrêtés et décret du CESEDA portant sur les formations linguistiques. © Amélie Cellier, 2023.

Aucun décret ou arrêté du [CESEDA](#) portant sur les formations linguistiques ne décrit leur contenu ou n'émet de recommandation quant à une approche d'enseignement à adopter. Certains pourraient affirmer que le propos du [CESEDA](#) n'est pas de définir les moyens d'enseigner la langue française, que les législateurs ne sont pas des experts et que cette décision doit être prise par les formateurs linguistiques, dont c'est le métier. Pourtant, l'Arrêté du 27 février 2019, modifiant l'Arrêté du 1^{er} juillet 2016, décrit le contenu des formations civiques. De plus, plusieurs arrêtés du ministère de l'Éducation préconisent de former les professionnels de l'Éducation nationale à la perspective actionnelle (ministère de l'Éducation, 2019, 2017).

En ce qui concerne la « recommandation CM/Rec (2008)7 du 2 juillet 2008 » du Comité des ministres des États membres du Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, 2008b), seules neuf recommandations ont été retenues dans le [CESEDA](#) sur vingt-huit et de manière partielle. Par exemple, si le [CESEDA](#) se réfère au [CECRL](#) pour promouvoir une citoyenneté démocratique, rien n'indique qu'il le fasse dans la perspective d'instaurer une éducation plurilingue, ainsi que cela est écrit dans la première recommandation (Conseil de l'Europe, 2008b : 2). De même, la recommandation 2.4.1 encourage les professionnels du champ de l'enseignement et de l'apprentissage des langues à « adopter une approche centrée sur l'apprenant, actionnelle et

fondée sur les compétences » (*ibid.* : 3). Or, le [CESEDA](#) n'apporte aucune indication sur l'approche à adopter.

Dans les faits, toutes les recommandations visant à « promouvoir le plurilinguisme » du Conseil de l'Europe (*ibid.* : 1) sont exclues des textes relatifs à l'accueil et à l'intégration des ressortissants étrangers en France. Les recommandations retenues concernent uniquement la promotion d'une citoyenneté démocratique, la coopération entre les institutions, l'assurance d'une cohérence dans les objectifs d'apprentissage et les évaluations afin de pouvoir harmoniser et formaliser les certifications.

Après le [CESEDA](#), qui régit l'entrée et le séjour des ressortissants étrangers sur le territoire français, le document le plus important est le [CIR](#), car il les engage juridiquement, ainsi que l'[OFII](#), à accomplir le parcours personnalisé à l'intégration républicaine.

2.2 *Le CIR et la prescription de formation(s) linguistique(s)*

Le [CIR](#) constitue un tournant dans la transposition didactique des formations linguistiques de l'[OFII](#) : il établit la relation entre l'État et ses signataires et, ce faisant, influence celle entre les futurs apprenants et les formateurs linguistiques.

2.2.1 L'autoritarisme de l'État français vis-à-vis des ressortissants étrangers

Le [CIR](#) est un document à valeur juridique délivré par l'[OFII](#) lors de l'entretien personnalisé d'accueil des ressortissants étrangers. Il arbore le logo de la République française, le drapeau tricolore, ainsi que l'article 1 de la Constitution française du 4 octobre 1958 dans lequel est stipulée l'obligation de respecter la laïcité, l'égalité devant la loi, et d'assumer la responsabilité professionnelle et sociale. Le [CIR](#) est signé par deux parties : d'une part, le ressortissant étranger et, d'autre part, l'État français représenté par le préfet départemental. D'une longueur de deux pages, le [CIR](#) est présenté aux ressortissants étrangers dans un français simplifié et dans la langue du pays d'origine. Il présente également la particularité de s'adresser directement aux signataires en utilisant les marques de respect du vouvoiement.

Bien que le [CIR](#) montre des signes de bienveillance envers les contractants, son contenu et la tournure de ses phrases attestent de la posture d'autorité adoptée par l'État français. En tant que contrat, le [CIR](#) est un accord définissant les obligations des parties. Cependant, pour les bénéficiaires, tout y est conditionné : l'obtention de la carte de séjour pluriannuelle, la carte de résident, ainsi que la nationalité (OFII, s.d. : 1). Le [CIR](#) explicite également les attentes comportementales de l'État français vis-à-vis des ressortissants voulant séjourner durablement sur son territoire.

Le lexique employé dans le [CIR](#) crée une opposition géométrique entre la position juridique des ressortissants étrangers et celle de l'État français. Les verbes qui renvoient au dispositif d'intégration sont connotés positivement. Par exemple, il est écrit : « Vous *disposerez*²⁰⁶ ainsi de connaissances en langue française vous *permettant* de communiquer dans la vie de tous les jours » (*ibid.* : 1). En revanche, les verbes d'action afférents aux ressortissants étrangers évoquent le devoir. Le terme d'*obligation* est même répété à plusieurs reprises, comme dans l'exemple ci-après :

II. Vos obligations

Vous vous engagez à :

- respecter les valeurs essentielles de la société française et de la République ;
- participer avec assiduité et sérieux à la formation civique et à la formation linguistique ;
- vous rendre à l'entretien de fin de contrat auquel vous convoquera l'[OFII](#) (*ibid.* : 2).

De surcroît, l'utilisation de verbes à l'infinitif en début de phrases, rendue possible grâce à la présentation sous forme de liste, octroie à cette partie du texte la valeur de l'impératif. La locution adverbiale *ne pas* est utilisée, quant à elle, une seule fois dans le [CIR](#). Cependant, elle vient souligner la négativité du non-respect de ces actes et de leurs conséquences, puisqu'il s'agit de l'associer à une sanction : « Le [CIR](#) peut également être résilié par le préfet sur proposition de l'[OFII](#) si vous *ne respectez pas* les conditions d'assiduité et de sérieux et que vous avez manifesté un rejet des valeurs essentielles de la société française et de la République » (*ibid.* : 2). Ce qui est évalué ici par l'État français n'est pas tant le niveau de langue que le comportement. Si les ressortissants étrangers se comportent selon les attentes de l'État français, ceux-ci sont récompensés : le droit de prétendre à la carte de séjour pluriannuelle, à la carte de résident et à la nationalité ; sinon, ils sont sanctionnés.

2.2.2 Les conséquences indirectes du CIR sur le travail des formateurs linguistiques

Dans sa thèse *Formations linguistiques contractuelles et intégration d'adultes migrants : quelle pertinence à l'obligation de formation ?* É. Mercier (2020) critique la validité contractuelle du [CIR](#). D'après ses recherches, un contrat se caractérise par la réciprocité entre les parties. Or, le [CIR](#) est déséquilibré de ce point de vue : les ressortissants étrangers obtiennent le droit de prétendre à l'obtention de la carte de séjour et de la nationalité, sans aucune garantie de les acquérir de la part de la préfecture. É. Mercier rappelle également que les ressortissants étrangers d'un niveau inférieur au A1 ont l'obligation de signer le contrat : avant même toute consultation, avant même l'entretien personnalisé d'accueil. Leur consentement est par conséquent préalablement admis (Mercier, 2020 : 45). Pour lui, le droit à la formation des

²⁰⁶ Je souligne.

ressortissants étrangers s'est transformé au fil du temps en une obligation d'intégration à la société française :

ces dispositifs successifs conçoivent les formations linguistiques (au cœur des contrats) prioritairement sous l'angle de l'obligation, pour un modèle d'intégration de plus en plus unilatéral (à travers des impératifs symboliques, et des exigences concrètes croissantes envers les migrants) s'accordant dès lors difficilement avec la réciprocité affichée par la notion de contrat elle-même (*ibid.* : 53-54).

De ce fait, les formateurs détiennent une forme d'autorité sur les ressortissants étrangers dans la mesure où ils ont le pouvoir d'influencer la décision de la préfecture quant à la délivrance de la carte de séjour ou de la nationalité en rapportant des problèmes de comportement. *Détenir l'autorité et avoir le pouvoir de* ne signifient pas pour autant que les formateurs adoptent une attitude autoritaire.

Au vu de mon expérience, rares sont les cas déclarés de non-respect des valeurs républicaines. Le problème le plus courant est celui de l'assiduité des primo-arrivants, car il soidenvet trouver un travail pour subvenir à leurs besoins et, éventuellement, à ceux de leur famille. Seuls les ressortissants étrangers détenant le statut de demandeurs d'asile, puis de réfugiés, bénéficient d'une allocation financière sans condition préalable de travail. Pour une personne seule, bénéficiant d'un logement, le montant journalier versé est de 6€80, soit 210€80 pour un mois de 31 jours. Sans l'aide au logement, il est de 14€20, soit 440€20 pour un mois de 31 jours (Administration française, « En quoi consiste l'Allocation pour demandeur d'asile ? »)²⁰⁷. Pour les plus précaires, les formations civiques et linguistiques ne répondent pas toujours aux besoins les plus urgents.

Le rapport hiérarchique institutionnel instauré par le [CIR](#) amplifie la part de responsabilité des formateurs linguistiques dans le parcours personnalisé d'intégration républicaine. En plus des responsabilités didactiques et pédagogiques, ils endossent une part de responsabilité juridique et éthique.

Si le [CIR](#) engage les ressortissants étrangers ainsi que l'État français, les accords-cadres du marché de l'[OFII](#) engagent les organismes de formation et l'[OFII](#) en tant que représentant exécutif du ministère de l'Intérieur. Les accords-cadres contiennent les contenus des formations linguistiques, en particulier le cahier des clauses particulières, les cadres référentiels et les déroulés thématiques.

²⁰⁷ Administration française, « En quoi consiste l'Allocation pour demandeur d'asile ? » : <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F33314>

2.3 Les accords-cadres du marché de l'OFII : le cahier des clauses particulières

Le cahier des clauses particulières est avant tout un cadre juridique qui régule le marché de l'[OFII](#). Il a une valeur contractuelle qui court pendant toute la durée du marché.

2.3.1 Des recommandations pédagogiques discordantes, inspirées de l'approche communicative et de la perspective actionnelle

Le Cahier des Clauses Particulières (désormais [CCP](#)) est un document important dans l'accord-cadre signé entre l'acheteur public, l'[OFII](#), et l'organisme de formation ayant remporté le marché. Il regroupe les clauses contractuelles techniques que les organismes de formation s'engagent à respecter pendant toute la durée du marché. Elles incluent sept articles portant sur l'objet du marché, le public bénéficiaire, le parcours et l'organisation des formations, le contenu pédagogique, les moyens matériels et humains, ainsi que le contrôle des formations par l'[OFII](#) (OFII & ministère de l'Intérieur, 2021b : 11-27).

Entre le marché 2019 et 2022, des changements ont été opérés dans le [CCP](#) en raison de la pandémie de la Covid-19 (OFII & ministère de l'Intérieur, 2019h, 2021b). La plus importante est la clause portant sur la formation à distance. Elle s'accompagne d'un *Guide en bonnes pratiques de formation à distance* qui apporte des conseils aux formateurs (outils à adopter, préparation du matériel, conception pédagogique, déroulement d'une séance, pratiques d'apprentissage)²⁰⁸. En 2022, la formation à distance compte à elle seule 15 % de l'évaluation totale, ainsi qu'il est possible de le voir dans le tableau ci-après :

Marché 2019		Marché 2022	
Coût de la formation linguistique	30 %	Coût de la formation linguistique	20 %
Critères techniques	60 %	Critères techniques	70 %
- Compréhension du dispositif ;		- Compréhension globale du besoin (25 %)	
- Méthodologie employée et appropriation du dispositif ;		- Formation à distance (15 %)	
- Moyens humains		- Moyens humains et logistiques (15 %)	
- Moyens matériels		- Fiabilité du suivi administratif (15 %)	
- Présentation générale du dossier			
Développement durable	10 %	Développement durable	10 %

Tableau 10. Critères de sélection des marchés de l'[OFII](#) 2019 et 2022. © Amélie Cellier, 2023.

Le pourcentage de formation à distance dépend du niveau de langue visé (80 % les parcours B1, A2 et A1 100 et 200h ; 50 % les A1 400h ; 33 % les A1 600h). Sont exclus du dispositif les

²⁰⁸ Je ne rentrerai pas dans le détail, car je n'ai pas utilisé ces modalités d'enseignement pendant les mises en application systématiques dans l'Organisme où je suis intervenue. Cependant, l'adoption de la formation à distance a fait surgir en 2020 et 2021 des conflits sociaux, ce qui a provoqué — indirectement — des effets sur la mise en application sur le terrain d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies.

allophones non-scripteurs et ceux ne disposant pas d'un appareil numérique ou d'un accès suffisant à internet. Les personnes à qui l'organisme propose la formation à distance ont en outre le droit de décliner l'offre afin de privilégier une formation en présence.

Le [CCP](#) est précis dans sa description des formations linguistiques A1, A2 et B1. L'objectif didactique est de développer chez les ressortissants les compétences langagières nécessaires à la vie quotidienne et de leur permettre « d'acquérir des méthodes et de connaître les outils susceptibles de les rendre autonomes » (OFII & Ministère de l'Intérieur, 2019h : 9). Le [CCP](#) prodigue en outre des recommandations aux coordinateurs pédagogiques et formateurs. Ainsi,

L'enseignement de cette langue doit tenir compte :

- des « points de départ » de chacun des apprenants. Ces prérequis peuvent être très disparates, selon que ceux-ci sont ou non lecteurs et/ou non-scripteurs et selon leur univers linguistique originel ;
- de l'hétérogénéité des publics, caractéristique constituant elle-même l'une des conditions de la pédagogie. La démarche pédagogique doit garantir une réelle progression pour atteindre les niveaux de langue cibles (*ibid.* : 9).

Bien que le [CECRL](#) constitue l'unique référence dans la différenciation des formations par niveaux, la démarche pédagogique privilégiée par l'[OFII](#) et la Communauté [FL](#) reste l'approche communicative (*ibid.* : 10) issue d'*Un niveau-seuil* (Conseil de l'Europe, 1976). Outre la centration sur les apprenants, le [CCP](#) fait référence aux principes d'utilisation de « documents authentiques issus de l'environnement des apprenants », d'acquisition de compétences dans une finalité communicative, de « participation active des apprenants », de même que de « mise en situation » communicationnelle (*ibid.* : 10).

Dans la perspective de recréer des situations de communication réalistes, 20 % du temps de formation doit s'effectuer à l'extérieur de l'organisme, des intervenants extérieurs pouvant également intervenir en classe. Dans le [CCP](#) de 2019, un encadré recommande aux organismes de formation de « mettre en place une pédagogie à visée actionnelle dans le respect de la charpente méthodologique figurant dans la mallette pédagogique » (OFII & ministère de l'Intérieur, 2019h : 12). Il n'apporte cependant aucun détail sur ce qu'est une pédagogie à visée actionnelle. Le [CCP](#) de 2022 tient le même discours, mot pour mot, que le [CCP](#) de 2019 (*ibid.* : 9-10 ; OFII & ministère de l'Intérieur, 2021b : 13-14), à un détail près, puisque, dans le [CCP](#) de 2022, l'encadré a disparu et, avec elle, la recommandation de mettre en place une pédagogie à visée actionnelle.

2.3.2 L'ingénierie des formations linguistiques ou l'émergence d'un nouveau champ en DFLE ?

L'encadré de l'article 4.3 du [CCP](#) du marché 2019 est intéressant à plusieurs titres, en particulier pour délimiter l'espace d'ingénierie accordé aux organismes de formation (OFII &

ministère de l'Intérieur, 2019h : 11-12). L'article 4.3 porte sur la diffusion et les usages des ressources fournies par l'[OFII](#) dans la mallette pédagogique. Elle inclut (1) la charpente méthodologique, (2) la distribution des contenus, (3) les déroulés, (4) les principes généraux liés à l'apprentissage du français pour les non-lecteurs/non-scripteurs, (4) le livret des apprentissages et (5) les évaluations. Ces documents ont été préalablement produits par la Communauté [FL](#) en 2018. Les organismes de formation s'engagent, quant à eux, à les utiliser dans le cadre des formations linguistiques et à les développer pendant la durée du marché.

Le développement de l'ingénierie pédagogique concerne en premier lieu les responsables et coordinateurs pédagogiques. Il leur est demandé de participer à des ateliers de création d'ingénierie organisés par le ministère de l'Intérieur et l'[OFII](#). « Les productions issues de ces ateliers », prévient l'[OFII](#), « procèdent toutes d'un principe de coproduction versée au domaine public » (*ibid.* : 12). L'usage de ces biens n'est donc pas régi par le droit exclusif de la propriété intellectuelle. Les ressources pédagogiques peuvent potentiellement être exploitées par l'ensemble des acteurs du secteur des formations linguistiques. Les organismes de formation constituent alors des observatoires pour l'[OFII](#)²⁰⁹.

Dans le [CCP](#) du marché 2019, l'[OFII](#) demande aux organismes de formation de contribuer à l'élaboration d'une pédagogie propre à ses formations linguistiques :

Le Titulaire s'engage : - à mettre en place une pédagogie à visée actionnelle dans le respect de la charpente méthodologique figurant dans la mallette pédagogique ; - à développer une réelle pédagogie de l'oral et de l'écrit formalisée et explicite en adéquation les profils des apprenants, de leurs besoins et des facteurs contextuels propres à chacun ; - à participer de manière active aux ateliers de développement de l'ingénierie pédagogique commune des parcours, et des modalités d'évaluation engagés par le ministère et l'[OFII](#) au bénéfice des coordinateurs pédagogiques, des responsables pédagogiques et des formateurs ; - à co-concevoir et proposer les déroulés de séquences dans la lignée des objectifs établis ; - à prendre en compte et diffuser, dans les meilleurs délais, les innovations et outils apportés pour aider leurs collaborateurs à atteindre le niveau de qualité requis en matière d'ingénierie et d'évaluation ; - à organiser, au sein de sa structure, les évaluations des compétences linguistiques qui jalonnent les parcours et qui feront l'objet d'une saisie rigoureuse et immédiate. Les productions issues de ces ateliers procèdent toutes d'un principe de coproduction versée au domaine public (*ibid.* : 12).

Les collaborations qui se nouent à travers les marchés successifs de l'[OFII](#) contribueraient de fait à construire les bases didactiques et méthodologiques d'un enseignement et d'un apprentissage du [FLI](#) (Adami & André, 2013). L'approche communicative et le [CECRL](#) en seraient les bases.

C. Pradeau porte un autre regard sur la question. Pour elle, il ne s'agit pas seulement d'une « structuration progressive de la formation linguistique aux adultes "migrants" » (2021 : 237), mais d'une « hyperspécialisation » de la [DFLE](#) (*ibid.* : 238) et, donc, d'une disciplinarisation

²⁰⁹ Propos rapportés lors d'une discussion informelle par la coordinatrice pédagogique de l'Organisme. Voir également : https://ec.europa.eu/migrant-integration/news/la-formation-continue-des-formateurs-du-contrat-dintegration-republicaine_fr consulté le 20 août 2022.

du champ des formations linguistiques de l'[OFII](#). Elle argumente en affirmant que « par *disciplinarité*, on entend d'abord — au sens étroit du terme — le poids, les formes ou les conditions de reconnaissance institutionnelle de la DdFL [Didactique du français et des langues] ; et par *disciplinarisation* les changements qu'elle a subis [...] » (Savatosky, 2011 : 25, cité in Pradeau, 2021 : 239).

Autrement dit, par leurs actions, l'[OFII](#) et le ministère de l'Intérieur font bouger les lignes du champ de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE. D'un côté, pour respecter les critères d'évaluation du marché de l'[OFII](#), les organismes de formation procèdent à des changements, en s'équipant de moyens matériels et humains qui leur permettent d'être concurrentiels. Les formateurs linguistiques adaptent en outre leurs pratiques pour répondre aux exigences de l'[OFII](#). D'un autre côté, les acteurs universitaires ne cessent de s'interroger sur les actions menées par ce réseau institutionnel mu par des politiques nationales et transnationales d'intégration des ressortissants étrangers (Pradeau, 2021 ; Mercier, 2020 ; Adami & André, 2013). Or, à travers ces changements, les accords-cadres constituent un ouvrage didactique et pédagogique de référence.

2.4 *Les référentiels des accords-cadres du marché de l'OFII : pour un enseignement socio-langagier et par compétences de la langue française*

Les accords-cadres du marché de l'[OFII](#) ont une valeur contractuelle. Les organismes de formation signataires ont l'obligation de respecter ses clauses financières, administratives et didactiques. Les cadres référentiels et les déroulés pédagogiques ont été regroupés dans ce que la Communauté [FL](#) appelle la mallette pédagogique.

En tant que membre de la Communauté [FL](#), M. de Ferrari a été amenée à coopérer avec le Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP)/France Éducation internationale (FEI), afin de développer l'ingénierie de la mallette pédagogique de l'OFII, dont les cadres référentiels de 2016. L'objectif est alors de les harmoniser avec le [CECRL](#) afin que « ces 2 référentiels dissociés s'articulent dans une entrée compétences, rattachée à des situations où sont mobilisés des contenus thématiques concernant la vie pratique, la vie citoyenne et la vie professionnelle – trois entrées thématiques du référentiel précédent » (de Ferrari & Liziard, 2019 : 186). Pour cette raison, les deux référentiels se présentent sous forme de tableaux à double entrée. Voici un extrait se focalisant uniquement sur l'axe des abscisses :

Niveaux CECRL	→ A1		Progression vers A2
Étapes :	Consolidation	Élargissement	Généralisation 1
Macro-descripteurs			
PE - Essais et rapports (rendre compte d'activités ou d'un événement)		→ Explique en 20-30 mots ce qu'il/elle a appris, donne un avis, ou caractérise un événement vécu dans un langage très simple.	→ Explique en 30-40 mots ce qu'il/elle a appris, ce qu'il/elle pense, caractérise un événement vécu, ou décrit des lieux dans un langage simple.
Supports / documents / ressources		Formulaires avec champs pour commentaires : questionnaire de satisfaction en fin de formation, de participation à un forum emploi, sondage en ligne d'évaluation d'un service.	Formulaires avec champs pour commentaires : questionnaire de satisfaction (fin de formation, participation à un forum/salon emploi, évaluation d'un service) // Formulaire d'état des lieux.

Tableau 11. Découpage du cadre référentiel des compétences pour l'acquisition de la lecture – écriture. Axe des abscisses. Source : [OFII](#) & ministère de l'Intérieur, 2019a.

Les deux cadres référentiels suivent une logique de progression allant du A0 au B1. Le A1.1 comprend les phases de découverte, exploration et appropriation, le A1, celles de consolidation, élargissement et généralisation 1, le A2, celle de généralisation 2 et le B1, celles de B1.1 et B1.2. Dans le cadre des formations linguistiques de l'[OFII](#), le [CECRL](#) n'est pas assez précis pour décrire la progression des niveaux débutants. Pour faire face à l'hétérogénéité des publics accueillis et mettre en œuvre une pédagogie différenciée, les formateurs linguistiques doivent pouvoir distinguer ces niveaux infra, tant à l'écrit qu'à l'oral. Les descripteurs de la mallette pédagogique ont été adaptés aux spécificités du contexte des formations de l'[OFII](#).

Sur l'axe des ordonnées, les deux cadres référentiels donnent des indications sur les activités sociolangagières, les macro-descripteurs et les composants linguistiques, ainsi qu'il est possible de le voir dans le tableau du cadre référentiel de l'écrit ci-après :

Activités socio-langagières	Compréhension écrite	Macro-descripteur s	Comprendre la correspondance ...
	Production écrite		Essais et rapports ...
	Interaction écrite		Écrire pour interagir ...
Composantes linguistiques	Etendue du vocabulaire		
	Cohérence et cohésion		
	Correction grammaticale		
	Orthographe		
Evaluer et former	Modalités		
	Questions types		
	Types d'activités		
	Nombre d'activités ou de questions dans une fiche		
	Formulation des consignes pour les activités		

Tableau 12. Découpage du cadre référentiel des compétences pour l'acquisition de la lecture – écriture. Axe des ordonnées. Source : OFII & ministère de l'Intérieur, 2019a.

Les deux cadres référentiels respectent les activités de [CO/CE](#), [PO/PE](#) et [IO/IE](#) évaluées à l'examen du [DELFL](#). Du côté de la compétence linguistique, une simplification a eu lieu : les composantes linguistiques ne correspondent pas aux composantes indiquées dans le [CECRL](#) (compétences lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique et orthoépique), mais aux intitulés des échelles de descripteurs utilisées pour évaluer les compétences des candidats au [DELFL](#) (étendue du vocabulaire, cohérence et cohésion, correction grammaticale, orthographe et maîtrise du système phonologique). Ce référencement montre la volonté de la Communauté [FL](#) et des institutions d'aligner les formations linguistiques de l'[OFII](#) sur les modalités d'évaluation des apprenants.

Cette simplification des emprunts au [CECRL](#) a conduit la Communauté [FL](#) à rendre implicites les compétences sociolinguistique et pragmatique. Elles sont considérées comme allant de soi dans une situation d'enseignement et d'apprentissage que la Communauté [FL](#) qualifie d'*immersive* (OFII & ministère de l'Intérieur, 2019a, 2019b). Ses experts les ont donc assimilées aux activités sociolangagières en [CO/CE](#), [PO/PE](#) et [IO/IE](#). Si les activités sont décrites à partir de descripteurs non contextualisés, les exemples de contenus à enseigner, quant à eux, les ancrent dans des situations sociolangagières pratiques (OFII & ministère de l'Intérieur, 2020). Les questions relatives aux marqueurs sociaux, aux expressions idiomatiques, aux registres et aux dialectes (Conseil de l'Europe, 2005 : 93-96) n'apparaissent pas. Seuls les marqueurs de politesse sont introduits lors de la phase de découverte. La compétence pragmatique, quant à elle, est abordée à travers les différents supports authentiques qui sont proposés par la Communauté [FL](#).

Paradoxalement, ni les deux référentiels (OFII & ministère de l'Intérieur, 2019a, 2019b), ni le fascicule de *Prestation d'accompagnement au changement par une formation-action de la communauté des formateurs et coordinateurs FL* (OFII & ministère de l'Intérieur, 2020) n'évoque l'acquisition de savoir-apprendre, alors que les formations linguistiques ont pour objectif d'autonomiser les ressortissants étrangers. Il en est de même pour la compétence plurilingue et pluriculturelle, puisque les ressortissants en font usage dans leur apprentissage. Pourtant, le développement de nouvelles stratégies d'apprentissage et de la compétence plurilingue et pluriculturelle peut amener les apprenants à acquérir une conscience interculturelle (Conseil de l'Europe, 2005 : 123) et à comprendre comment la société d'accueil se représente leur(s) culture(s) (*ibid.* : 83).

Le terme même de *culture* est absent. On parle d'activités *sociolangagières*, comme si, en quelque sorte, les ressortissants étrangers devaient s'approprier le fonctionnement social de la société française à travers l'apprentissage de la langue. M. de Ferrari rappelle que l'enjeu de cette ingénierie est de contextualiser les descripteurs du [CECRL](#) et que, pour cette raison l'« entrée compétences croise à la fois la logique discursive — c'est à dire demander, expliquer, justifier, rendre compte d'événements, par exemple — avec les contextes et les situations de mobilisation de ces discours » (de Ferrari & Liziard, 2019 : 187). Autrement dit, le fonctionnement social est culturel, mais il n'est pas explicitement assumé comme tel. Les formations linguistiques sont donc essentiellement monolingues et sociolangagières.

En s'intéressant à l'interculturalité de la communication en langue étrangère, les experts de la Communauté [FL](#) pourraient compléter les deux cadres référentiels avec les échelles de la médiation, en particulier celle concernant la création d'un espace pluriculturel (Conseil de l'Europe, 2018 : 128-129). Ces activités auraient dès lors pour objectif de développer chez les ressortissants étrangers une conscience interculturelle facilitant leur intégration à la société française.

2.5 Les déroulés des accords-cadres du marché de l'OFII

Les changements que M. de Ferrari et le CIEP/FEI ont réalisés sur les cadres référentiels de l'oral et de l'écrit (de Ferrari & Liziard, 2019) les ont amenés à repenser les déroulés thématiques. Comparables à des curricula, les déroulés sont partagés en cinq grands thèmes : les déplacements, l'éducation et la culture, la famille et la santé, le logement, ainsi que la vie professionnelle (OFII & ministère de l'Intérieur, 2019c, 2019d, 2019e, 2019 f, 2019g). En dehors des valeurs républicaines, ces déroulés reprennent le contenu de la formation civique inscrit dans le [CESEDA](#) (ministère de l'Intérieur, 2019a).

2.5.1 Des déroulés thématiques dénués d'interculturalité ?

Dans ces déroulés, il est demandé aux formateurs d'enseigner aux ressortissants étrangers les droits et les devoirs des personnes dans la société française, sans pour autant en faire une analyse critique. Si l'animation de discussion et de débat n'est pas proscrite, elle n'est pas pour autant suggérée par la Communauté [FL](#). Les seules activités qui s'en rapprochent apparaissent dans les déroulés *La famille/la santé* et *L'éducation et la culture*. Il s'agit pour les formateurs d'organiser (1) un « travail par groupe de pairs pour faire émerger les représentations » des apprenants (OFII & Ministère de l'Intérieur, 2019c : 1), (2) de créer un « échange sur des exemples du respect de la pluralité et des minorités » (*ibid.* : 2), (3) de mener une « mini-enquête autour des tâches domestiques (en sous-groupes) » (*ibid.* : 4) et (4) de réaliser une « analyse de situations réelles à partir des situations fictives proposées par le film étudié » (2019e : 4). Ces activités sont ouvertes à l'interculturalité, car elles peuvent faire appel aux savoirs culturels des apprenants. Cependant, cet aspect demeure une conséquence directe de la diversité des apprenants.

Pourtant, le label qualité [FLI](#), qui a été intégré aux accords-cadres de l'[OFII](#), tenait compte du caractère interculturel de l'intégration des ressortissants étrangers à la société française. Il était demandé aux formateurs linguistiques de « maîtriser les connaissances sur les cultures, la démarche interculturelle, transculturelle ou co-culturelle, l'objectivation des comportements en milieu plurilingue et pluriculturel avec pour objectif l'intégration et l'adhésion à la société française » (Ministère de l'Intérieur, 2012 : 48). Leur mission d'enseignement comprenait le fait de « comparer les spécificités langagières et socioculturelles françaises, les usages, la vie dans la société française à leur propre langue et culture, aux coutumes, traditions, usages ainsi que les principes fondamentaux de la République française et de leur pays » (*ibid.* : 28), de même que d'« aider les apprenant(e)s à surmonter leurs différences pour pouvoir participer au corps social commun » (*ibid.* : 28).

Quelles qu'en soient les raisons, ces non-dits sur l'interculturalité laissent la liberté aux formateurs linguistiques d'adopter ou non une approche interculturelle de l'enseignement et de l'apprentissage du français. Si les formateurs ne peuvent se référer à la mallette pédagogique pour bénéficier d'un accompagnement, ils peuvent trouver des ressources dans le [CECRL](#) et dans la boîte à outils du Conseil de l'Europe. Cette boîte à outils s'adresse aux acteurs du secteur du FLE, qui accueillent des réfugiés. Elle leur recommande, notamment, de mener une démarche interculturelle attentive à leur parcours de vie afin de pouvoir gérer des questions sensibles, qui ne concernent pas uniquement les réfugiés, comme certaines situations

familiales : l'homosexualité, le veuvage, le célibat à un certain âge ou la mort de parents (Conseil de l'Europe, « Liste des outils »)²¹⁰.

2.5.2 Les déroulés thématiques : des points de repère dans la didactisation des contenus

À l'instar des cadres référentiels de l'oral et de l'écrit (OFII & ministère de l'Intérieur, 2019a, 2019b), les déroulés se présentent sous forme de tableaux à double entrée. L'axe des ordonnées est divisé en unité de temps, selon un rythme hebdomadaire cyclique (S1, S2, S3, etc.), tandis que l'axe des abscisses porte sur (1) le champ et le domaine étudiés ; (2) les objectifs pédagogiques, qui incluent les compétences et faits de langue à apprendre ; (3) le contenu, qui inclut un aspect du thème étudié et la doxa ; (4) les modalités pédagogiques ; ainsi que (5) les supports et outils (*cf.* annexes vol. 2 : 9-14).

En l'espace de plusieurs semaines de formation, les déroulés balaient plusieurs niveaux, du A1 600h au A2 100h. Il est donc de la responsabilité des formateurs d'induire les niveaux de compétences des apprenants par rapport aux cadres référentiels et aux déroulés afin d'établir le point de départ de la formation. Les déroulés étant insuffisants pour le nombre d'heures de formation, il leur revient également de compléter l'ingénierie de la mallette pédagogique en respectant les thèmes imposés.

Les déroulés fournissent aux formateurs linguistiques des repères didactiques et pédagogiques. Les descripteurs de compétences sont appliqués à des situations données, qui sont directement reliées au contenu d'apprentissage. Ce dernier est, quant à lui, adapté à la situation d'enseignement et d'apprentissage de la formation linguistique. Par exemple, dans le déroulé thématique sur la vie professionnelle, il est préconisé aux formateurs de « sensibiliser [les apprenants] à la notion de "métiers en tension" en lien avec son territoire pour mieux former son projet professionnel » (OFII & Ministère de l'Intérieur, 2019g : 1). L'enseignement est centré sur les apprenants et leurs besoins immédiats. De même, dans le respect de l'approche communicative (Bérard, 1991), les supports sont majoritairement des documents authentiques accessibles via des sites internet, ce qui signifie que le contenu des formations évolue au fur et à mesure de leur actualisation. Ces documents sont issus de services publics français (Pôle emploi, la SNCF, l'INSEE, les sites gouvernementaux), de structures reconnues d'utilité publique (Blablacar, le Bon coin, Seloger.com) ou, moins fréquemment, d'institutions internationales (Human Rights). Seul le déroulé sur le logement évoque la possibilité d'utiliser un manuel de FLE (OFII & ministère de l'Intérieur, 2019f : 2).

²¹⁰ Conseil de l'Europe, « Liste des outils » : <https://www.coe.int/fr/web/language-support-for-adult-refugees/list-of-all-tools>

2.5.3 Comment organiser les contenus des déroulés thématiques ?

Pour avoir une idée sur la manière d'organiser les séances des déroulés thématiques, il est nécessaire de se rapporter au document *Prestation d'accompagnement au changement par une formation-action de la communauté des formateurs et coordinateurs FL* (OFII & ministère de l'Intérieur, 2020 : 5-6). La méthode décrite s'appuie sur une série de données didactiques : (1) les compétences ciblées ; (2) les situations de communication entrant dans le cadre de ces situations, ce qui fait écho à la didactique d'immersion de M. de Ferrari (de Ferrari, Laurens & Bruley, 2016) ; (3) les supports privilégiés et (4) la réalisation de « traces » permettant aux formateurs et ressortissants étrangers de visualiser leur progression (OFII & ministère de l'Intérieur, 2020 : 9). La Communauté [FL](#) propose trois trames :

Pour les personnes ayant un A2 à l'oral et un B1 à l'écrit	Pour les personnes ayant un B1 à l'oral et un A2 à l'écrit	Pour les personnes ayant un A2 à l'oral et à l'écrit
1. Évaluer les acquis en début de formation pour un éventuel réajustement de la répartition du temps consacré à telle ou telle compétence, et aider le formateur à développer les stratégies de transfert et autocorrection ;	1. Évaluer les acquis en début de formation pour un éventuel réajustement de la répartition du temps consacré à telle ou telle compétence ;	1. Évaluer les acquis en début de formation pour un éventuel réajustement de la répartition du temps consacré à telle ou telle compétence ;
2. Proposer un travail de compréhension de documents audiovisuels/audio qui nourrira le travail de production ;	2. Proposer un travail de compréhension de documents écrits qui nourrira le travail de production ;	2. Pour l'ensemble du groupe, commencer à chaque fois par une compréhension globale du support audio ou audiovisuel, puis différencier : - Introduction oral : poursuivre la compréhension orale - Introduction écrit : compréhension d'un document écrit en lien avec le support audio ou audiovisuel ;
3. Appuyer le travail de production (notamment la présentation d'une demande ou candidature) sur les sujets compris en activités de compréhension ;	3. Appuyer le travail de production (notamment la production d'arguments) sur les sujets compris en activités de compréhension ;	3. Différencier le travail de la production en l'appuyant sur les sujets compris en activités de compréhension, que ce soit pour la production orale ou écrite (notamment l'expression d'un point de vue) ;
4. Faire réaliser la trace en plusieurs fois sur plusieurs séances ;	4. Faire réaliser la trace en plusieurs fois sur plusieurs séances ;	4. Faire réaliser la trace en plusieurs fois sur plusieurs séances ;
5. Centrer l'évaluation finale sur les deux compétences de production orale.	5. Évaluer au final les compétences de compréhension et production/interaction écrite.	5. Évaluer au final les compétences de compréhension et production/interaction écrite.

Tableau 13. Suggestions pédagogiques de la Communauté FL pour la formation B1. Source : OFII & ministère de l'Intérieur, 2020.

Ces trois trames d'activités fonctionnent selon une logique binaire : les formateurs doivent fournir de nouveaux savoirs socio-langagiers pour que les ressortissants étrangers les réinvestissent en situation de communication. L'enchaînement des activités favoriserait la compréhension et l'apprentissage. La *trace* permettrait, quant à elle, d'archiver les savoirs appris et, *in fine*, de mesurer le degré de cet apprentissage. Il revient aux formateurs de définir comment articuler ces activités avec le contenu des déroulés. Cependant, les activités visent essentiellement la préparation au [DELF](#) et à l'entretien de naturalisation. Les productions attendues en étape 3 sont, par exemple, un « récit de parcours depuis l'arrivée en France » et une « présentation pour appuyer sa demande de nationalité » (OFII & Ministère de l'Intérieur, 2020 : 10).

Les formateurs linguistiques sont toutefois libres de s'approprier ces trames afin de les appliquer aux formations A1 et A2, à la différence que, contrairement à la formation B1, elle vise prioritairement le développement des compétences en situation sociolinguistique.

2.5.4 Pour une didactique de l'immersion spécifique aux formations linguistiques de l'OFII

Pour M. de Ferrari, l'objectif du travail d'ingénierie qu'elle a opéré n'est pas de favoriser une approche communicative, voire actionnelle de l'apprentissage, mais de développer une didactique de l'immersion visant l'autonomisation des ressortissants étrangers. « Les espaces sociaux et professionnels deviennent des objets d'apprentissage à part entière, au même titre que les activités langagières impliquées dans leur utilisation » (de Ferrari, Laurens & Bruley, 2016 : 120). L'enjeu est de créer un dialogue entre le contenu des formations et les tâches réalisées par les ressortissants étrangers en immersion dans la société française. Ce dialogue doit alors faire écho à leurs besoins présents et à venir.

Les activités pédagogiques décrites dans les déroulés regroupent par conséquent des exercices types [DELF](#) (exercice d'appariement, questionnaire, QCM, etc.), mais également des activités de simulation de la vie quotidienne, comme des « mini-jeux de rôles autour de la rentrée » scolaire (OFII & ministère de l'Intérieur, 2019e : 3), des activités en *intra-* ou *extra-muros*, telles que « demander des renseignements sur une activité à l'office de tourisme, à la mairie, à son entourage » (2019c : 5) ou « travail[er] en groupes pour organiser une visite » (2019e : 5). En fonction des modalités appliquées par les formateurs, certaines de ces activités peuvent constituer de simples jeux de rôles communicationnels ou des tâches actionnelles.

Les modifications apportées par M. de Ferrari à la mallette pédagogique accroissent la part du [FLS](#) dans les formations linguistiques de l'[OFII](#). Or, ainsi que le rappelle F. Chnane-Davin, « en France métropolitaine, le français est la langue de toute communication scolaire et sociale.

[...] De ce fait, nous pouvons dire qu'il est langue seconde pour les non natifs, mais que toute réussite scolaire et sociale est liée à la maîtrise de cette seule langue » (2022 : 2-3). En effet, précise V. Spaëth,

le français est une langue non maternelle, mais elle joue un rôle social et collectif majeur (c'est une langue officielle) et construit en partie la personne (c'est la langue de l'école, la langue d'enseignement). C'est bien une langue étrangère du point de vue du locuteur, de l'apprenant, mais pas du point de vue institutionnel et collectif (2020 : 10).

Dans ce contexte, les catégories du [FLI](#) et du [FLS](#) semblent dès lors aller de pair, puisqu'elles visent l'insertion des ressortissants étrangers dans la société française, l'une se focalisant davantage sur le civisme et les démarches administratives, l'autre sur les pratiques sociales de la vie quotidienne. Les déroulés thématiques associent par ailleurs les deux. Par exemple, il est demandé aux formateurs, dans le déroulé « vie professionnelle », d'accompagner les ressortissants étrangers dans la formation de leur projet professionnelle, mais également de les initier au Code du travail et au rôle des conventions collectives dans l'entreprise (OFII & ministère de l'Intérieur, 2019g).

Paradoxalement, bien que leur relation semble aller de soi, l'union du [FLI](#) et du [FLS](#) est rapidement rattrapée par la réalité pluraliste de la société française. Apprendre le français en immersion, c'est aussi savoir communiquer au quotidien en situation d'interactions exolingues et interculturelles. En effet,

l'interculturel est lié à l'évolution langagière, à l'adaptation de l'individu à des situations d'échanges caractérisées par la diversité linguistique et culturelle telles que celles d'un apprenant de FLE, car qu'on le veuille ou pas nos cultures et nos sociétés sont aujourd'hui toutes "métissées", "tigrées", "tatouées", "arlequinées" (Serres, 1991) (Chnane-Davin, 2021 : 168).

Pour rappel, en 2021, 10,3 % de la population totale de la France hexagonale sont des immigrants (INSEE, « L'essentiel sur les immigrés et les étrangers »)²¹¹ et 10,9 % des descendants d'immigrés de deuxième génération (Commission Européenne, « Immigrés et descendants d'immigrés en France »)²¹². Le développement de la part du [FLS](#) des déroulés thématiques remet en question la politique unilingue d'intégration actuelle de l'[OFII](#) et ouvre une porte au pluralisme.

Après avoir reconstitué le contexte didactique des formations linguistiques de l'[OFII](#) à partir du [CESEDA](#), du [CIR](#) et des accords-cadres du marché de l'[OFII](#), je vais me focaliser sur l'Organisme de formation dans lequel je suis intervenue pour réaliser les mises en application systématiques de la pédagogie des multiliteracies.

²¹¹ INSEE, « L'essentiel sur les immigrés et les étrangers » : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212>

²¹² Commission Européenne, « Immigrés et descendants d'immigrés en France » : https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/immigres-et-descendants-dimmigres-en-france_fr

3 *Un Organisme en particulier*

L'Organisme dans lequel je suis intervenue est une entreprise proposant un ensemble de formations dans les domaines du sanitaire et social, de l'hôtellerie-restauration et de la formation linguistique. Elle dispense des formations de langue anglaise à visée professionnelle et, depuis 2016, de langue française dans le cadre du marché de l'[OFII](#). En 2021, l'Organisme compte 72 formateurs linguistiques. Les conditions sont précaires : seuls deux d'entre eux disposent d'un CDI. Les autres ont conclu un CDD d'usage²¹³ de quelques mois ou sont autoentrepreneurs. En 2021, l'[OFII](#) a lancé une nouvelle consultation pour renouveler l'accord-cadre relatif à la politique d'intégration des primo-arrivants sur le territoire français. Après avoir candidaté pour la troisième fois, l'Organisme a perdu le marché.

3.1 *Pourquoi avoir choisi cet organisme de formation ?*

De 2018 à 2019, j'ai été formatrice linguistique dans deux organismes de formation prestataires de l'[OFII](#) aux niveaux A2 et A1 (600 et 400 heures). J'ai ainsi pu faire l'expérience d'un enseignement à destination de publics divers et hétérogènes en matière de compétences langagières, d'inégalités sociales et éducatives. Ces expériences m'ont permis d'établir un premier contact avec les deux coordinatrices pédagogique et administrative. Toutes deux reconnaissent, par ailleurs, que certains profils d'apprenant sont problématiques et qu'il est nécessaire de développer de nouvelles stratégies d'enseignement dans le cadre de ces formations.

3.2 *La crise de la Covid-19, un agent catalyseur de la transition numérique*

En raison de la pandémie de la Covid-19 et du confinement de 2020, la demande de formations linguistiques dans le cadre du [CIR](#) a augmenté de manière exponentielle. Afin d'y faire face, l'Organisme a monté une équipe d'experts pour élaborer un espace pédagogique numérique respectant la mallette pédagogique de l'[OFII](#). Elle est présentée comme une extension aux formations en présentiels et un substitut possible en cas de confinement, puisqu'elle propose un service de salles de classe virtuelle et des espaces d'exercices à réaliser en autonomie. La plateforme propose aux apprenants des activités de compréhension de l'environnement numérique, telles que la création d'une adresse e-mail, ainsi que des activités

²¹³ Contrairement au CDD, le CDD d'usage n'est soumis à aucune restriction quant au nombre de renouvellements. Le salarié est considéré comme un « extra », une personne recrutée pour réaliser une mission temporaire. (Administration française, « Embauche en contrat d'extra (CDD d'usage) » : <https://www.service-public.fr/professionnels-entreprises/vosdroits/F33693>)

de préparation aux [DELF](#) A1. La partie à destination des formations A2 est encore en phase d'élaboration (environ 30 % du contenu disponible en juin-juillet 2021), de même que celle des formations B1 (0% sur la même période).

À la publication par l'[OFII](#) du règlement de consultation du marché 2022 (OFII & ministère de l'Intérieur, 2021a), la plateforme pédagogique est devenue une condition *sine qua non* à son obtention. En effet, il est stipulé, dans l'évaluation des dossiers de candidature, que 15 points sur 100 sont attribués à la formation à distance (OFII & ministère de l'Intérieur, 2021b : 13). Elle équivaut aux « moyens humains et logistiques adaptés (15 points) » et à « la fiabilité du suivi administratif (15 points) ». Sa valeur est cependant supérieure à celle du développement durable (10 points) et inférieure aux « prix des prestations (20 points) » et à la « compréhension globale du besoin » de l'[OFII](#) (20 points) » (*ibid.* : 12-13). Le développement de la plateforme numérique constitue donc un enjeu tant financier que social pour l'Organisme et ses formateurs.

Pourtant, cette plateforme numérique a provoqué des conflits internes à l'Organisme. En 2020, la direction a pris la résolution de faire basculer les groupes-classes de niveaux A1 100 et 200 heures en distanciel, après 50 heures de formation en présence, dont certaines consacrées à l'utilisation de la plateforme. Certains formateurs se seraient alors opposés à un système qu'ils estiment inadapté à un public non ou peu scripteur. En outre, leur téléphone et abonnement téléphonique ne leur permettent pas d'y avoir accès facilement. Ce conflit a entraîné quatre démissions au niveau des services administratifs.

Lors de mon intervention dans l'Organisme, le conflit social est toujours d'actualité. Dans la volonté d'instaurer un *statuquo*, la direction a pris la décision de laisser le choix aux formateurs d'intégrer la plateforme à leur enseignement. Face à cette situation, j'ai adopté une posture favorisant un « climat de compréhension » (Grawitz, 1990 : 932), d'autant que l'expression de mon positionnement en faveur d'un parti ou d'un autre aurait pu compromettre ou dégrader les conditions des mises en application d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies. Le but est de mettre les formateurs en confiance afin de préserver l'authenticité de leurs pensées et pratiques.

3.3 *Les formations linguistiques A2 : un niveau propice pour les mises en application de la pédagogie des multiliteracies*

D'après le [CECRL](#), l'acquisition de compétences au niveau A2 requiert des apprenants le développement d'un usage créatif de la langue. En effet, en termes d'aisance linguistique, un apprenant de niveau A1 « peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés » (Conseil de l'Europe, 2005 : 28). Son répertoire sociolinguistique est limité et le

restreint à produire des énoncés mémorisés qu'il lui est difficile de moduler. Ses compétences limitent sa capacité à exprimer ses pensées. Le [CECRL](#) précise, cependant, qu'un apprenant ayant développé des compétences de niveau B1 « peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée » (*ibid.* : 25). Les compétences développées pour atteindre le niveau A2 constituent donc une progression vers une application créative de la langue ciblée. Une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies constituerait un étai dans ce processus d'apprentissage.

L'espace de créativité pédagogique de la formation linguistique est en outre un facteur déterminant. Le contenu des parcours A1 a été balisé par le CIEP/FEI sous la forme de déroulés thématiques et de cadres référentiels. Son degré d'élaboration est dû au fait que le parcours A1 est obligatoire pour les apprenants. Le parcours A2 étant optionnel, celui-ci est moins cadré : les déroulés l'effleurent sans pour autant l'approfondir. Ainsi, les formateurs doivent faire preuve de créativité en se fondant sur les déroulés et cadres référentiels de l'oral et de l'écrit. Sur la demande du formateur B, ou FB, les dispositifs que j'ai élaborés complèteront l'offre de la plateforme numérique.

Autre facteur : la temporalité. Étant donné que les formations A2 et B1 sont optionnelles, la demande est moindre comparée aux formations A1. Il faut parfois attendre plusieurs semaines avant de pouvoir réunir un nombre d'apprenants suffisant pour ouvrir une formation. En outre, tandis que les formations A1 durent 100, 200, 400 ou 600 heures, les formations A2 et B1 durent respectivement 100 et 50 heures²¹⁴. Cette digression s'explique par l'autonomisation des apprenants en situation homoglotte. Étant extérieure à l'Organisme, il m'était impossible de prendre en charge une formation dans son intégralité. Les deux formateurs avec lesquels j'ai collaboré, F.A. et F.B., m'ont attribué un nombre limité d'heures de mises en pratique. C'est pour ces raisons que le parcours A2 est apparu de fait comme étant le plus propice aux mises en application de la pédagogie des multiliteracies.

3.4 *Organisations des formations linguistiques qui m'ont été attribuées*

Après plusieurs phases de discussion avec les coordinatrices, il a été convenu que je mettrai en application la pédagogie des multiliteracies auprès de deux groupes-classes, l'un le matin, l'autre l'après-midi. Le tableau ci-après synthétise les données relatives à l'organisation des

²¹⁴ Et ce, jusqu'en décembre 2021. À partir de janvier 2022, la formation linguistique B1 est de 100h.

deux formations auprès desquelles je suis intervenue. Pour des raisons pratiques, je les ai nommées, dans le respect de l'ordre chronologique, formation A2.A et formation A2.B :

Formation A2.A		
Temporalité	Durée	100 heures
	Calendrier	Du 1 ^{er} juin au 9 juillet 2021
	Nombre d'heures hebdomadaires	16h, du mardi au vendredi, de 14h à 18h
Plages horaires par formateur	Formateur A (F.A.)	Mardi, jeudi et vendredi
	Formateur B (F.B.)	Mercredi
	Amélie Cellier (A.C.)	Sur les plages horaires de F.A. ²¹⁵
Spatialité	Centre comportant 7 salles de classe et une salle informatique	
Matériel fourni par l'Organisme de formation	Imprimante couleur Salle non équipée d'un rétroprojecteur, mais possibilité d'échanger ponctuellement avec une salle équipée d'un rétroprojecteur fixe	
Nombre d'apprenants	10 (l'un d'eux n'a pas consenti au dispositif de recherche)	
Nationalités des apprenants	Guinéenne (1), philippine (1), bangladaise (2), argentine (1), géorgienne (1), serbe (1), thaïlandaise (1), afghane (1)	
Modalité d'évaluation	Évaluations intermédiaires et finales labellisées OFII et ministère de l'Intérieur.	

Tableau 14. Organisation de la formation linguistique A2.A. © Amélie Cellier, 2023.

Formation A2.B		
Temporalité	Durée	100 heures
	Calendrier	Du 11 juin 2021 au 4 septembre 2021
	Nombre d'heures hebdomadaires	Du mardi au vendredi, de 9 heures à 12 heures
Plages horaires par formateur	F.B.	Du mardi au vendredi, de 10h30 à 12 h.
	A.C.	Pratique : mardi, jeudi et vendredi, de 9 h à 10h30
		Observation de F.B. : mardi, jeudi et vendredi, de 10h30 heures à 12 heures.
		Du 11 juin au 27 juillet 2021, soit 66 heures
Formateur C ou F.C.	Les deux derniers vendredis, en remplacement de F.B.	
Spatialité	Centre de 3 salles	
Matériel fourni par l'Organisme de formation	Imprimante bureautique noir et blanc Rétroprojecteur mobile à partager	
Nombre d'apprenants	9, puis 8 (un apprenant a trouvé du travail et a quitté la formation)	
Nationalités des apprenants	Sri lankaise (2), chinoise (2), indienne (1), bangladaise (1), sénégalaise (1), iranienne (1), libanaise (1)	
Modalité d'évaluation	Évaluation intermédiaire type DELFL et évaluation finale labellisée OFII et ministère de l'Intérieur	

Tableau 15. Organisation de la formation linguistique A2.B. © Amélie Cellier, 2023.

²¹⁵ Après avoir été contaminée par la Covid-19, j'ai dû observer un isolement de 10 jours à domicile, puis attendre que le test PCR soit négatif pour intégrer la formation.

3.5 *La diversité socioculturelle et linguistique des apprenants*

La pluralité des mondes vécus des apprenants met en exergue la diversité des formations A2.1 et A2.B. En apprenant la langue française, certains enrichissent leur répertoire d'une troisième, voire d'une sixième ou d'une septième langue. Quelques-uns d'entre eux ont quitté leur pays en raison de conflits ou de la pauvreté. Tous ont été scolarisés. Cependant, leur niveau scolaire varie du primaire à l'université. De la même manière, leur arrivée en France varie : entre 14 ans et 6 mois. La diversité des apprenants dans le cadre des formations linguistiques de l'[OFII](#) est d'autant plus manifeste que cet espace d'enseignement et d'apprentissage n'est pas réglementé par un code social spécifique. Il ne s'agit pas d'apprendre une langue pour s'inscrire dans un groupe social restreint, mais de s'intégrer à une société. Le tableau ci-après donne un aperçu de la diversité des participants des formations A2.A et A2.B. Pour des raisons d'anonymisation, les apprenants sont désignés par des pseudonymes.

	Genre	Tranche d'âge	Nationalité	Langue(s) parlée(s)	Présence en France	Scolarité	Profession	Motivations	Particularités
Formation A2.A									
Malia	Femme	± 40 ans	Guinéenne	Bambara, arabe, français	Depuis 10 ans	Primaire	Aide à la personne, inactive.	/	Francophone, français de scolarisation
Marilyn	Femme	± 30 ans	Philippine	Tagalog, Anglais	Depuis 12/2020	Université	Assistante personnelle, inactive	Insertion sociale et professionnelle	A vécu à San Francisco, mariée à un Français.
Fahim	Homme	± 50 ans	Bangladais	Bengali, anglais, hindi, arabe, ourdou	/	/	Vendeur dans deux magasins d'alimentation	/	/
Nayeem	Homme	± 50 ans	Bangladais	Bengali, arabe, anglais	/	/	Cuisinier	/	Intimidée par la prise de parole en public.
Juan	Homme	± 50 ans	Argentin	Quechua, aymara, castillan	Depuis 14 ans.	/	Musicien et fabricant d'instruments de musique	A été arrêté et a décidé d'apprendre le français depuis cet événement.	Autodidacte, il perçoit la langue de manière créative. Marqué par l'invasion de l'Argentine par les Espagnols. Parents non scolarisés.
Otar	Homme	± 50 ans	Géorgien	Géorgien, russe, anglais	Depuis 2019	Université	{Homme politique}, banquier, inactif	Insertion sociale et professionnelle	Réfugié, motif politique. A fait la formation A1 en 2019.
Lamaï	Femme	± 20 ans	Thaïlandaise	Thaï, anglais	/	Université	Inactive	Insertion sociale et professionnelle	Est mariée à un Français.
Reza	Homme	25 ans	Afghan	Dari, anglais	/	Bac	A débuté une formation de technicien spécialisé dans la fibre	Insertion sociale et professionnelle	Réfugié, motif de guerre.

Formation A2.B									
Amrit	Homme	±30/40 ans	Indien	Indi, arabe, tamoul, anglais	Entre 2 et 5 ans	/	/	Insertion professionnelle	A arrêté la formation après avoir trouvé un travail
Chahab	Homme	44 ans	Iranien	Farsi, anglais	01/2021	Bac + 5	Ingénieur mécanique non actif	Insertion sociale et professionnelle	Réfugié. Un mois de cours de français avant son arrivée en France.
Suren	Homme	51 ans	Sri lankais	Singalais, tamoul, anglais, hindi	2012	/	Cuisinier	/	Travail de nuit dans un club, marié avec deux enfants. Au Sri Lanka, a travaillé comme livreur pour un laboratoire.
Ndongo	Homme	±30/40 ans	Sénégalais	Peul, français	/	Primaire	Tailleur, non actif	Insertion sociale et professionnelle	Francophone, regrette de ne pas avoir été à l'école au-delà du primaire.
Ming	Femme	±40/50 ans	Chinoise	Mandarin, cantonais, anglais	2019	Collège	Non active	Insertion sociale	Est mariée à un Français, médecin.
Waël	Homme	46 ans	Libanais	Arabe, anglais	Depuis 12/2020	Formation après collège	Cadreur, réalisateur d'émissions télévisées d'information, non-actif	Insertion sociale et professionnelle	A fui le Liban à cause de la crise politique. A une femme arabophone et francophone. A appris le français en primaire, mais a oublié.
Sohel	Homme	±40/50 ans	Bangladais	Ourdou, hindi, arabe, singhalais, italien (CO), anglais	Depuis 2015	Études de biologie à l'université	Chef cuisinier dans un restaurant italien	Mieux communiquer avec ses collègues	A fui le Bangladesh, à cause des conditions de vie. Est passé par l'Inde avant de venir en France.
Ramesh	Homme	42 ans	Sri lankais	Tamoul, anglais	Depuis 2011	/	Cuisinier	Regroupement familial	Réfugié. Est marié, a quatre enfants. Il travaillait dans le bâtiment au Sri Lanka.
Xiangxi	Femme	50 ans	Chinoise	Mandarin, chinois	2016	/	Serveuse	/	Mariée. A un enfant de 22 ans

Tableau 16. Diversité socioculturelle et linguistique des formations A2.A et A2.B. © Amélie Cellier, 2023.

Le tableau suivant vise à représenter l'hétérogénéité des formations A2.A et A2.B. Il s'agit d'une évaluation approximative qui a été réalisée à partir de plusieurs sources. L'évaluation des compétences de la formation A2.A a été réalisée à partir du corpus et des résultats des évaluations de l'[OFII](#). L'évaluation des compétences de la formation A2.B a, quant à elle, été réalisée uniquement à partir du corpus, les résultats des évaluations de l'[OFII](#) n'ayant pas été fournis par F.B. Il est à noter que, pendant les activités, les apprenants avaient le droit d'utiliser leur téléphone portable.

	Compréhension orale	Compréhension écrite	Production orale	Production écrite
Formation A2.A				
Malia	B1 minimum	A2	B1	A2
Marilyn	A2	A2	A2	A2
Fahim	Infra A1/A1	Infra A1/A1	Infra A1/A1	Infra A1/A1
Nayeem	Infra A2	Infra A1/A1	Infra A1/A1	Infra A1/A1
Juan	B2 minimum	B2 minimum	B2 minimum	B1
Otar	A2	A2	Infra A2	A2
Lamaï	A2	A2	Infra A2	A2
Reza	Infra A2	Infra A2	A2	Infra A2/A2
Zlatan	Infra A2	A2	A2	A2/infra B1
Formation A2.B				
Chahab	²¹⁶	A2	A2	A2
Suren	/	A2	Infra A2	Infra A2/A2
Ndongo	/	B2	B1	Infra A2
Ming	/	Infra A1	Infra A1	Infra A1 ²¹⁷
Waël	/	A2	A2	A2
Sohel	/	A1/Infra A2	A1	A1
Ramesh	/	A1/Infra A2	A1	A1
Xiangxi	/	Infra A2	Infra A2	A1
Amrit ²¹⁸	/	/	/	Infra A2/A2

Tableau 17. Niveaux de compétences des apprenants en langue française – formations A2.A et A2.B²¹⁹ © Amélie Cellier, 2023.

²¹⁶ Données insuffisantes pour évaluer le niveau de compétences des apprenants.

²¹⁷ Les productions écrites de Ming ne sont pas représentatives de son niveau, car elles ont toutes été réalisées à partir de google traduction.

²¹⁸ Amrit a abandonné la formation pour avoir trouvé du travail.

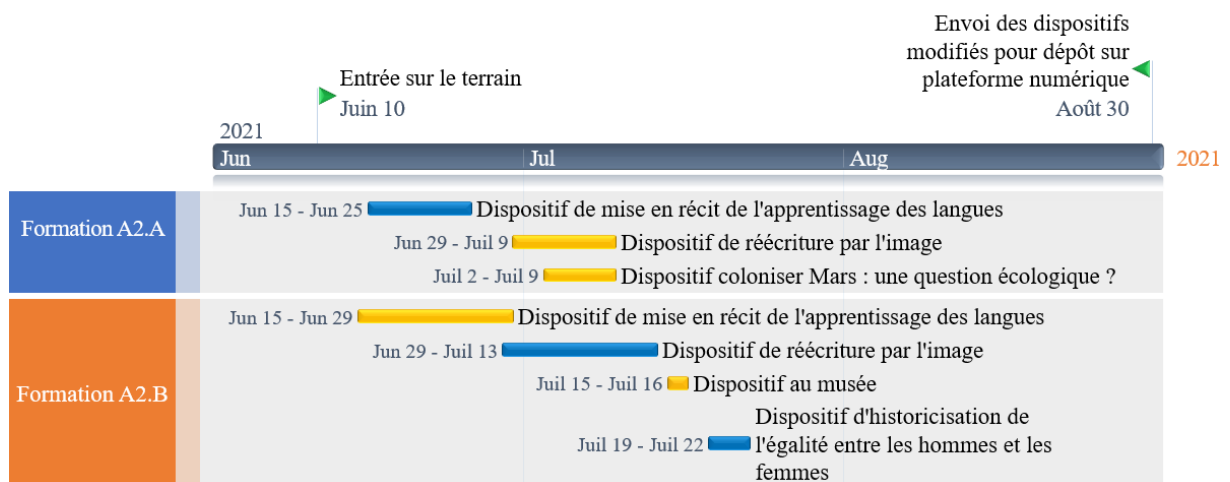
²¹⁹ Évaluation estimative valable dans les limites du corpus.

4 *Présentation des dispositifs pédagogiques élaborés à partir de la pédagogie des multiliteracies*

La présente division a pour objectif de décrire les dispositifs tels qu'ils ont été élaborés avant leur mise en application sur le terrain²²⁰. Il s'agit (1) de la réécriture par l'image, (2) de la mise en récit de l'apprentissage des langues et (3) de l'historicisation de l'égalité entre les hommes et les femmes. Ces présentations visent à mettre en exergue les processus de leur élaboration, ainsi que mes attentes et représentations vis-à-vis de leurs portées pédagogiques et didactiques. Elles font le pendant des trames utilisées lors des mises en application empirico-fonctionnelle et systématiques (*cf.* annexes vol. 2 : 15-20).

Les moyens matériels qui ont été investis dans ces dispositifs correspondent aux moyens mis à la disposition des formateurs par l'Organisme, hormis pour le dispositif sur l'égalité entre les hommes et les femmes qui nécessite l'achat de parfums — dont le parfum *Chanel n° 5* — et de bandelettes de tests. Le dispositif demeure cependant faisable avec des parfums à moindre coût.

Deux autres dispositifs ont également été élaborés : l'un porte sur l'écologie et l'autre sur les œuvres d'un musée. Le premier a été mis en application que partiellement. Le second a été élaboré seulement quelques jours avant sa réalisation. Il était donc impossible d'obtenir l'autorisation pour le recueil des données. Ils apparaissent en jaune dans le tableau chronologique des mises en application systématiques ci-après :



Frise chronologique 5. Calendrier des mises en application systématiques des dispositifs. © Amélie Cellier, 2023.

Par ailleurs, pour des raisons de faisabilité, le dispositif de mise en récit de l'apprentissage appliqué à la formation A2.B et celui de réécriture par l'image de la formation A2.A n'ont pas

²²⁰ Deux autres dispositifs ont également été élaborés : l'un porte sur l'écologie et l'autre sur les œuvres d'un musée. Cependant, leur application partielle et les mauvaises conditions de recueil des données ne permettent pas de les exploiter.

été pris en compte. En effet, il aurait été impossible de traiter autant de données dans un délai aussi court.

4.1 *Dispositif de réécriture par l'image*

Le dispositif de réécriture par l'image n'a pas été élaboré à partir des déroulés thématiques de la mallette pédagogique de l'[OFII](#) (cf. annexes vol. 2 : 17-18). Il répond néanmoins aux besoins des apprenants en termes d'interactions exolingues et interculturelles.

L'idée de ce dispositif m'est apparue lors d'un cours de dessin. La consigne était de dessiner une perspective à partir d'extraits de textes littéraires, historiques ou écrits par des pairs. C'est lors de cette dernière expérience que j'ai pris conscience du pouvoir de l'image et de sa capacité à rendre visible le parcours interprétatif du lecteur (Eco, 1985). L'auteur du texte peut alors visualiser les moments de transmodalité de son lecteur et en induire la part d'imagination. Dans ce schéma, l'image tient le rôle d'agent de conscientisation et de remédiation textuelle. Le dispositif de réécriture par l'image suit un scénario pédagogique qui tente d'épouser le raisonnement supposé des apprenants (Musial, Pradère & Tricot, 2011).

Cette idée n'est cependant pas innovante en [DFLE](#). Elle s'inscrit dans une approche exploratoire du dessin en tant que support réflexif qui existe déjà (Castellotti & Moore, 2009). Toutefois, le dispositif de réécriture par l'image se focalise sur le rôle du lecteur dans l'acte d'écriture. Les questions que les apprenants seraient amenés à se poser seraient : quel est le rôle du lecteur dans l'acte d'écriture ? Comment le lecteur interprète-t-il le texte que j'ai écrit ? Quels sont les facteurs de la mésinterprétation ? Comment les anticiper ? Après avoir établi l'intérêt didactique du dispositif, l'enjeu est d'établir le raisonnement potentiellement emprunté par les apprenants. Je m'appuie donc sur les différentes étapes d'une interaction écrite type :

- (1) Dans un premier temps, les apprenants décrivent un paysage réel qu'ils ont personnellement observé et mémorisé. Sur le schéma (cf. *infra* : [254](#)), cette étape correspond à l'activité de médiation d'une transposition de formes. Il s'agit pour les apprenants de traduire des images mentales en texte. Les processus de savoir dominants sont : faire l'expérience du connu et du nouveau, analyser de manière fonctionnelle, conceptualiser en nommant et appliquer de manière créative ;
- (2) Dans un deuxième temps, l'enseignant réalise des activités de compréhension des erreurs systémiques commises par les apprenants. Puis, ils corrigent leur production, en suivant les indications de l'enseignant. Les processus de savoir dominants sont : faire l'expérience du connu et du nouveau, analyser de manière fonctionnelle, conceptualiser en théorisant et appliquer de manière appropriée ;

- (3) Dans un troisième temps, les apprenants réalisent l'activité de traduction des textes en images. Elle a pour visée de rendre visibles les parcours interprétatifs des apprenants. Les processus de savoir dominants sont : faire l'expérience du connu et du nouveau, analyser de manière fonctionnelle et appliquer de manière appropriée et/ou créative ;
- (4) Dans un quatrième temps, les apprenants réalisent une analyse comparative guidée à partir d'un questionnaire du texte qu'ils ont produit et de l'image de leur pair. Les processus de savoir dominants sont : faire l'expérience du nouveau, conceptualiser en théorisant et analyser de manière fonctionnelle ;
- (5) Enfin, dans un cinquième temps, les apprenants réécrivent leur texte. Ces deux dernières étapes coïncident avec une activité de remédiation linguistique. Les processus de savoir dominants sont : analyser de manière fonctionnelle, conceptualiser en nommant et appliquer de manière appropriée.

La didactisation des savoirs a lieu à travers les décisions successives des apprenants. Étant donné que le contenu de la médiation d'une transposition de formes est issu de leur mémoire autobiographique, les apprenants sont les seuls à pouvoir évaluer la valeur socio-sémiotique des textes qu'ils ont produits et remédier aux erreurs socio-sémiotiques qui ont pu être commises par le lecteur-dessinateur. Les images produites par les lecteurs constituent des points de repère à l'évaluation. Chaque apprenant identifie ainsi ses propres besoins. Mon rôle est dès lors minimisé (reformulation des consignes, animation de la classe, rôle d'étai). Le schéma ci-après²²¹ synthétise les activités pédagogiques réalisées par les apprenants :

²²¹ Le schéma a été conçu à partir des résultats d'analyse de la mise en application empirico-fonctionnelle.

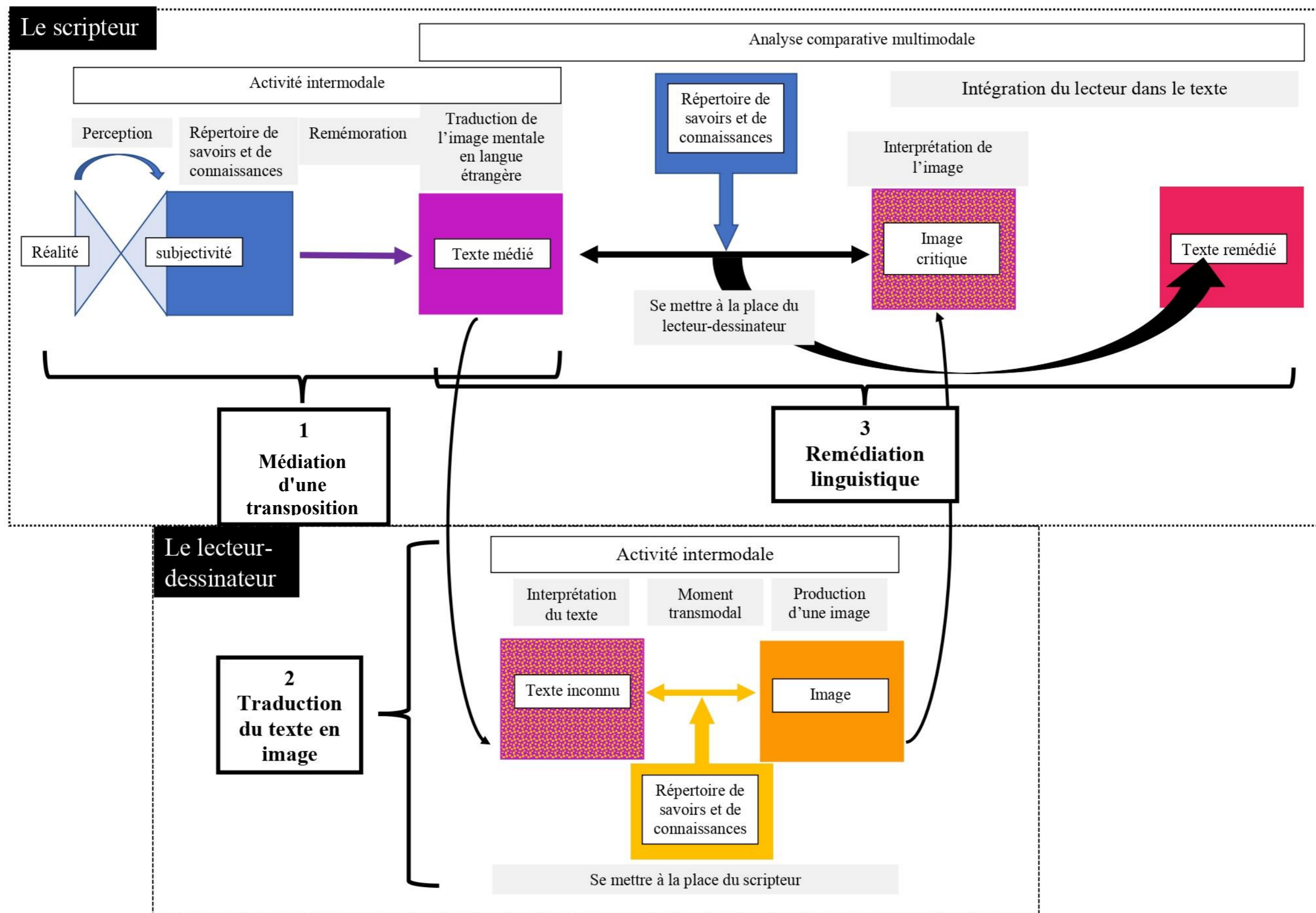


Figure 17. Scénario pédagogique du dispositif de réécriture par l'image. © Amélie Cellier, 2023.

4.2 *Dispositif de mise en récit de l'apprentissage des langues*

Le dispositif de mise en récit de l'apprentissage des langues part du postulat que la majorité des apprenants participant aux formations A2 de l'[OFII](#) disposent de connaissances sur le fonctionnement de la société et du système scolaire français. L'enjeu didactique est donc d'actualiser et d'enrichir leurs savoirs socioculturels et langagiers dans le domaine de l'éducation en se référant au déroulé thématique afférent (*cf.* annexes vol. 2 : 15-17). Ayant été scolarisée en France, j'ai décidé de transformer mon expérience en support pédagogique en m'inspirant de l'approche biographique narrative (*cf. supra* : [161](#))²²². Je présume que le récit autobiographique peut redessiner en termes pédagogiques la frontière entre le public et le privé.

Après cette première activité, les apprenants sont invités à préparer un exposé sur leur apprentissage des langues. Il s'agit de la tâche finale. Étant donné que la formation A2 de l'[OFII](#) ne dure que 100 heures, la consigne donnée aux apprenants est de se focaliser sur un moment précis. La question que les apprenants seraient amenés à se poser serait : comment mettre en récit un événement qui a marqué mon apprentissage d'une ou de plusieurs langues étrangères ?

Dans la perspective d'anticiper l'hétérogénéité de compétences des apprenants, la tâche est subdivisée en plusieurs activités optionnelles, ce qui signifie que les exposés seront de complexités variables au moment de leur exécution. Les activités (1), (2), (3) et (7) sont des activités obligatoires, tandis que les activités (4), (5) et (6) sont modifiables et supprimables par l'enseignant et les apprenants. La liste des activités ci-après recense l'ensemble des activités réalisables pendant le dispositif :

- (1) Dans un premier temps, les apprenants entendent mon récit autobiographique, puis une série de questions ouvertes et évocatrices sur l'apprentissage des langues visant à rouvrir les archives de la mémoire autobiographique des apprenants. Les processus concernés sont : l'analyse fonctionnelle et critique, l'expérience du connu et du nouveau ;
- (2) Dans un deuxième temps, les apprenants écrivent un court récit autobiographique sur un aspect particulier de leur apprentissage des langues dans la limite de leurs compétences. Il s'agit alors pour les apprenants de médier leur(s) expérience(s) d'apprentissage en réfléchissant aux enjeux de l'événement narré. Ils tendent à appliquer des savoirs connus d'une manière appropriée et créative, tout en conceptualisant en nommant en FLE ;

²²² Lors de la diffusion des trames des dispositifs auprès des formateurs de l'Organisme, deux variations de ce dispositif ont été proposées afin de tenir compte de la diversité des cultures éducatives (*cf.* annexes vol. 2 : 23).

- (3) Dans un troisième temps, après avoir corrigé les productions écrites, je mets en œuvre des activités d'analyse et de conceptualisation des erreurs systémiques. Les apprenants corrigent leur propre production, en suivant mes indications. Les processus de savoir dominants sont : faire l'expérience du connu et du nouveau, analyser de manière fonctionnelle, conceptualiser en théorisant et appliquer de manière appropriée ;
- (4) Dans un quatrième temps, les apprenants ont la possibilité de partager un élément de leur patrimoine culturel. Après avoir écrit un texte ou enregistré un discours en langue première ou seconde, les apprenants le traduisent en langue française. Là encore, ils tendent à appliquer des savoirs connus de manière appropriée et créative, tout en conceptualisant en nommant ;
- (5) Dans un cinquième temps, les apprenants ont la possibilité de partager en groupe et à l'oral l'un des textes qu'ils ont écrits — récit autobiographique ou textes relatifs à leur patrimoine culturel — afin d'opérer une co-correction guidée. L'attention des apprenants est principalement focalisée sur l'analyse fonctionnelle de la langue et sur son application appropriée ;
- (6) Dans un sixième temps, les apprenants qui le souhaitent peuvent m'envoyer une série d'images (photographies, schémas, cartes géographiques issues de Google ou d'archives personnelles) que je projeterai pendant l'exposé. L'enjeu didactique est d'offrir aux apprenants la possibilité d'appuyer leur discours sur un étai visuel ;
- (7) Dans un septième et dernier temps, les apprenants ont la possibilité de présenter leur(s) production(s) à la classe. Toute leur concentration est alors orientée sur la mise en application appropriée de leurs savoirs et connaissances de la langue française à l'oral.

Bien qu'il n'existe pas d'articulations explicites entre les exposés, ceux-ci créent un panorama d'expériences multiculturelles de l'apprentissage des langues. En outre, même si les apprenants ne produisent pas d'autobiographies langagières visant à les amener à réfléchir à la trajectoire de leur mobilité, ces courts récits de vie sont « fondé[s] sur l'idée selon laquelle le rapport entre l'individu et le monde, loin d'être direct et immédiat, est toujours médiatisé à la fois par l'activité collective, par le langage et par l'activité formatrice » (Molinié, 2006b : 171).

4.3 *Dispositif d'historicisation de l'égalité entre les hommes et les femmes*

Dans le déroulé sur la famille et la santé de la mallette pédagogique de l'[OFII](#) (cf. annexes vol. 2 : 18-20), il est spécifié que la question de l'égalité entre les hommes et les femmes est abordée à travers trois axes :

- « le partage des tâches domestiques, les dates clés, les évolutions les plus marquantes, la notion d'égalité en lien avec le partage des tâches » (OFII & ministère de l'Intérieur, 2019c : 4) ;
- l'« égalité dans l'éducation des enfants. Exercice de l'autorité parentale, obligation alimentaire » (*ibid.* : 6) ;
- l'« égalité dans l'éducation des enfants. Le rôle des parents dans la scolarité des enfants » (*ibid.* : 7).

La doxa précise que les formateurs doivent porter l'attention des apprenants sur la « compréhension de la multiplicité des champs d'application du principe de l'égalité homme-femme » (*ibid.* : 4)

Paradoxalement, le contenu dédié à l'égalité entre les hommes et les femmes dans la mallette pédagogique est restreint aux domaines du domestique, de l'éducation et, dans une moindre mesure, de l'alimentation, alors que l'OCDE met en exergue des problèmes de parité dans les domaines de l'emploi, de l'entrepreneuriat, de la santé, du développement et de la gouvernance politique (OCDE, « Égalité des genres »)²²³. Étant donné que les enjeux sociaux, sociétaux et politiques de l'égalité entre les hommes et les femmes se jouent là où les histoires personnelles et (trans)nationales s'entrecroisent et se connectent, il apparaît pertinent de montrer ce rapport d'échelles en prenant pour point de départ des personnes ou des événements qui ont contribué à l'égalité des hommes et des femmes à une échelle mondiale dans une perspective temporelle, voire historique.

Pour M. Foucault, l'histoire

c'est ce qui transforme les *documents* en *monuments*, et qui, là où on déchiffrait des traces laissées par les hommes, là où on essayait de reconnaître en creux ce qu'ils avaient été, déploie une masse d'éléments qu'il s'agit d'isoler, de grouper, de rendre pertinents, de mettre en relations, de constituer en ensembles (1969 : 15).

Le travail scientifique de l'historien est donc d'organiser le *déjà-là*, le constituer en corpus afin de l'analyser de manière critique et de proposer une interprétation dans un contexte factuel et intertextuel. Or, dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE, le déjà-là constitue le savoir à didactiser. En classe, les faits ne sont pas bruts, dénués d'interprétation. Au contraire, ils sont revêtus d'un point de vue personnel ou collectif. En introduisant des faits historiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues et des cultures, l'enseignant soulève un ensemble de questions relatives à la subjectivité et à l'objectivité des faits évoqués, de leurs orientations culturelles et politiques. Participer à ce dispositif revient donc à s'interroger sur l'historicisation

²²³ OCDE, « Égalité des genres » : <https://www.oecd.org/fr/genres/donnees/>

d'événements. Les apprenants sont incités à mener des recherches sur la manière dont l'égalité des hommes et des femmes s'est construite à travers le temps.

L'objectif pédagogique est de réaliser une frise chronologique multimodale, qui met en exergue les dates clés de l'égalité entre les hommes et les femmes. L'idée d'utiliser un objet collectif comme support de cristallisation est née à la lecture de l'article de G. Budach (2018), « "Les objets qui font parler" : vers une pédagogie de la création ». Pour l'auteure,

les objets jouent un rôle clé en tant que lien, chaînon ou interface et aident à la création de relations humaines, à la co-construction du savoir et à l'échange de différentes interprétations du monde, matériel et symbolique, qui circulent, sous forme de significations différenciées, à travers le temps et l'espace (Kell, 2009) (*ibid.* : 3).

L'objet réalisé cristalliserait dès lors différents moments de la construction de l'égalité entre les hommes et les femmes. D'après M. Kalantzis et B. Cope, le développement de la pensée critique consiste à « apprendre à voir le monde à partir de plusieurs points de vue » et à « apprendre à questionner les textes et à interpréter les intérêts humains qui s'expriment à travers les textes » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & al., 2016 : 179)²²⁴. Or, le développement de la pensée critique concourrait à construire une pensée éthique (Conseil de l'Europe, 2019a, 2019b, 2019c). L'objectif d'enseignement porterait de ce fait autant sur le développement de compétences sociolangagières que sur le développement d'une conscience socioculturelle et civique ancrée dans l'identité démocratique du pays d'accueil. Le dispositif se présente sous la forme d'une tâche divisée en cinq activités de médiation :

1. Dans un premier temps, j'anime un débat sur l'égalité entre les hommes et les femmes de manière à faire émerger un panorama multiculturel sur la question. Cette activité se fonde sur les répertoires de savoirs pluriculturels des apprenants. La parole est libre et vise à construire une carte mentale sur la réalité qui se cache derrière ce paradigme politique qui, parfois, remet en question des traditions culturelles. Il s'agit pour les apprenants de réaliser une analyse critique et de conceptualiser en nommant ;
2. Dans un deuxième temps, les apprenants découvrent le portrait de Coco Chanel, à travers plusieurs supports pédagogiques authentiques : la publicité *Train de nuit – Chanel n° 5* avec Audrey Tautou et le parfum *Chanel n° 5* en tant que flacon et objet olfactif. L'objectif est de montrer que l'égalité entre les hommes et les femmes ne s'est pas seulement construite avec des lois, sinon à travers des initiatives individuelles. Ici, les analyses fonctionnelles et critiques dominent l'activité ;

²²⁴ « *learning to see the world from multiple points of view* » et « *learning to question texts and interpret the human interests expressed in texts* » (Kalantzis & al., 2016 : 179).

3. Dans un troisième temps, la consigne est donnée aux apprenants de rédiger la suite de la publicité *Train de nuit – Chanel n° 5*. Ils appliquent de manière appropriée et créative leurs nouveaux savoirs langagiers ;
4. Dans un quatrième temps, après avoir corrigé les productions écrites, je réalise une activité de compréhension des erreurs formelles systémiques. Puis, les apprenants corrigent leur propre production, en suivant mes indications. Les processus de savoir dominants sont : faire l'expérience du connu et du nouveau, analyser de manière fonctionnelle, conceptualiser en théorisant et appliquer de manière appropriée ;
5. Dans un cinquième et dernier temps, les apprenants ont pour tâche de produire une frise chronologique sur le thème de l'égalité entre les hommes et les femmes. L'objet constitue un support de cristallisation où s'entent les nouveaux savoirs des apprenants. Tous les processus de savoir sont mis à contribution.

La dernière étape vise à encourager les apprenants à s'approprier le dispositif individuellement et collectivement. La langue française est alors un moyen de réaliser la tâche et de créer une cohésion dans le groupe afin de faire de la diversité un facteur d'apprentissage de nouveaux savoirs.

Conclusion du chapitre : les données contextuelles

Les formations linguistiques de l'[OFII](#) résultent d'une transposition politique et didactique de la langue française. Elles sont les héritières d'un questionnement qui a émergé à la fin du 19^e siècle (Pradeau, 2021 ; Blanc-Chaléard, 2001). La France est une terre d'accueil. Dès lors sa société, ou tout du même, son administration publique doit se développer en ce sens (Schnapper, 2007). Ce processus inclut la création de plusieurs institutions, dont le [HCI](#) (1989-2012) et l'[OFII](#) (depuis 2009), ainsi qu'un cadre législatif, le [CESEDA](#) (ministère de l'Intérieur, 2019-2021). Les formations linguistiques répondent par conséquent autant aux besoins des ressortissants étrangers qu'à ceux de l'État. D'une part, elles permettent à des francophones non-scripteurs et des allophones d'un niveau inférieur au A1 d'accéder gratuitement à des formations de langue et, d'autre part, elles permettent à l'administration française de catalyser l'intégration de ces primo-arrivants.

En instaurant l'évaluation de la langue française comme critère d'intégration, l'État français propose un modèle politique clos de l'immigration et de l'intégration, qui lui permet de contrôler l'offre et la demande de formation. La politique d'intégration française étant annexée au droit à la nationalité et à la politique d'immigration, le travail d'ingénierie est en constante

construction. Le [CCP](#) et la mallette pédagogique du marché de l'[OFII](#) 2019-2022 en sont l'aboutissement actuel. Ils synthétisent d'anciens dispositifs, comme le label qualité [FLI](#), et de nouveaux, comme l'application d'une didactique de l'immersion et l'ouverture d'une offre de formation à distance.

Les coordinatrices et quelques formateurs de l'Organisme où je suis intervenue en 2021 participent de la Communauté [FL](#). J'ai ainsi pu collaborer avec l'un d'entre eux dans la formation A2.B, qui compte neuf apprenants. La formation A2.A en compte, quant à elle, huit, ce qui fait un total de 12 langues parlées dans le premier groupe et 15 dans le second. Tous sont motivés par l'idée d'acquérir un visa long séjour de 10 ans. Leur niveau en français varie entre l'infra A1 et le B2 à l'écrit et à l'oral.

Le tableau ci-après synthétise les caractéristiques des dispositifs que j'ai élaborés à partir d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies :

	Réécriture par l'image	Mise en récit de l'apprentissage des langues	Historicisation de l'égalité entre les hommes et les femmes
Déroulés thématiques		Éducation et culture	Éducation et culture
Processus de savoir	L'ensemble des processus de savoir	L'ensemble des processus de savoir	L'ensemble des processus de savoir
Modèle d'application de la grammaire du sens multimodal	X	X	X
Médiation du sens multimodal	Médiations de transposition de formes, de textes, d'images	Médiation multimodale (texte, image, discours)	Médiations de communication, olfactive, multimodale (texte, discours, image)
Plurilinguisme	Recours aux traducteurs en ligne	Activités plurilingues	Recours aux traducteurs en ligne
Interculturalité	Diversité productive ; inclusion	Diversité productive ; inclusion ; identité plurielle	Diversité productive ; inclusion ; pluralité civique
Multimodalité	Stratégies d'enseignement	Supports multimodaux	Supports multimodaux
Formations concernées	Formations A2.A et A2.B	Formations A2.A et A2.B	Formation A2.B

Tableau 18. Caractéristiques d'ingénierie pédagogique des dispositifs. © Amélie Cellier, 2023.

L'élaboration de ces dispositifs a fait émerger les premières limites d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies. Premièrement, aucun indice n'est donné par le New London group, B. Cope et M. Kalantzis sur la structuration des activités. J'ai donc opté pour trois alternatives : le scénario pédagogique (réécriture par l'image), la variation structurelle (mise en récit de l'apprentissage des langues) et la tâche (historicisation de l'égalité entre les hommes et les femmes). Deuxièmement, si les activités de représentation (ou de production)

peuvent s'adapter aux ressources sémiotiques et compétences des apprenants, la question des supports n'est pas abordée, alors qu'elle fait débat depuis le début du 20^e siècle en [DFLE](#). On peut supposer qu'elle mériterait d'être réinterrogée au regard de la phénoménologie qui caractérise la pédagogie des multiliteracies. Le temps limité de la présente recherche-développement ne permet pas d'approfondir ces réflexions, même si elles s'avèrent nécessaires dans le développement d'une approche spécialisée de la pédagogie des multiliteracies à l'enseignement et l'apprentissage du FLE davantage opérationnelle.

Maintenant que le contexte politique et didactique des mises en application systématiques a été défini, je vais m'intéresser aux modes de recueil et d'analyses des données que j'ai appliqués, ainsi que la mise en application empirico-fonctionnelle que j'ai réalisée en milieu universitaire.

Chapitre 2 – Quelles méthodes de collecte et d'analyse de données pour des mises en application qualitatives ?

Étant donné que je pose comme hypothèse qu'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies peut contribuer à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE sur le terrain des formations de l'[OFII](#), les mises en application systématiques présentent une approche hypothético-déductive qualitative. En ce sens,

les sujets ou les groupes ne sont pas réduits à des variables, mais sont considérés comme un tout : le chercheur qualitatif étudie le contexte dans lequel évoluent les personnes ainsi que le passé de ces derniers ; le chercheur est attentif à l'effet qu'il produit sur les personnes concernées par son étude : cet effet d'interaction inévitable doit être pris en compte dans l'analyse des données ; le chercheur essaie de comprendre les sujets à partir de leur système de référence : il observe la signification sociale attribuée par les sujets au monde qui les entoure ; [...] tous les sujets sont dignes d'études mais restent uniques ; la recherche qualitative exige, plus que l'utilisation de techniques, un savoir-faire : elle n'est pas standardisée comme une approche quantitative et les manières d'y parvenir sont souples ; le chercheur crée lui-même sa propre méthodologie en fonction de son terrain d'observation (Blanchet, 2012 : 34-35).

1 *Modes de collecte des données et des observables et considérations éthiques*

Si les organismes de formation prestataires de l'[OFII](#) ont la particularité de recueillir un public hétérogène plurilingue et pluriculturel, parfois sensible, en raison de la présence de réfugiés, la pandémie de la Covid-19 a complexifié les modalités de recueil de données sur le terrain. Parce que j'ai été contaminée, les mises en application systématiques ont été retardées de dix jours et la phase diagnostique a été tronquée.

1.1 *Recueillir le consentement informé et éclairé d'apprenants allophones à des fins de recueil et d'exploitation de données*

Étant donné que les apprenants des formations A2.A et A2.B sont débutants en français, j'ai élaboré un dispositif de demande de consentement qui leur permette de comprendre les enjeux de mon intervention sur le terrain, ainsi que mes engagements vis-à-vis du recueil et de l'exploitation de leurs données.

1.1.1 *Élaborer un dispositif de demande de consentement éthique et accessible pour tous*

En France, la recherche scientifique est soumise à la réglementation et à la législation des hautes instances européennes. Ainsi, le règlement du Parlement européen et du Conseil de l'Europe daté du 27 avril 2016 précise que

le consentement devrait être donné par un acte positif clair par lequel la personne concernée manifeste de façon libre, spécifique, éclairée et univoque son accord au traitement des données à caractère personnel la concernant, par exemple au moyen d'une déclaration écrite, y compris par voie électronique, ou d'une déclaration orale (art. 32).

En outre,

pour que le consentement soit éclairé, la personne concernée devrait connaître au moins l'identité du responsable du traitement et les finalités du traitement auquel sont destinées les données à caractère personnel. Le consentement ne devrait pas être considéré comme ayant été donné librement si la personne concernée ne dispose pas d'une véritable liberté de choix ou n'est pas en mesure de refuser ou de retirer son consentement sans subir de préjudice (*ibid.* : art. 42).

Afin de respecter ce règlement, j'ai élaboré un dispositif de demande d'autorisation de consentement qui tient compte des niveaux en langue française des apprenants des formations A2.A et A2.B²²⁵. Celui-ci met en œuvre un ensemble de stratégies visant à garantir la compréhension par les apprenants des nombreux enjeux liés à leur consentement. L'objectif est d'informer les apprenants, d'une part, de l'objet de la thèse, des enjeux des mises en application, de l'intérêt de la pédagogie des multiliteracies vis-à-vis de leur apprentissage et des formations linguistiques de l'[OFII](#) et, d'autre part, des modalités de recueil des données, de l'étendue de leurs exploitations et de leurs droits dans ce cadre. Le tableau ci-après décrit les différentes étapes de ce dispositif :

²²⁵ Pour des raisons temporelles et d'expertise, la traduction des autorisations dans la langue des apprenants était exclue *de facto*.

Étapes	
Ma présentation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expériences professionnelles antérieures dans l'Organisme ; 2. Motivations pour faire un doctorat ; 3. Enseignements à l'université.
Présentation du projet de thèse	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explication de la pédagogie des multiliteracies à partir des mots de <i>pédagogie</i> et de <i>multiliteracies</i> (litéracie/multimodalité/multiculturalité/multilinguisme) ; 2. Portée de ma recherche.
Présentation des quatre dispositifs	<ol style="list-style-type: none"> 1. La mise en récit de l'apprentissage des langues ; 2. Réécriture par l'image ; 3. Historicisation de l'égalité entre les hommes et les femmes ; 4. Coloniser Mars : un enjeu écologique ?
Présentation de la demande d'autorisation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enjeu du consentement vis-à-vis de ma recherche ; 2. Explication du droit au refus, sans conséquence sur le déroulé de la formation ; 3. Explication du procédé d'anonymisation à partir de pseudonymes.
Illustrations à partir d'une activité²²⁶	<p>À partir de la peinture <i>La ronde des petites Bretonnes</i> de P. Gauguin (1888) projetée au tableau. Matériel fourni : feuilles libres et crayons de couleur Consignes :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1/Regardez le tableau (2 à 3 minutes). 2/ Après son retrait, reproduisez le tableau sur une feuille libre. Vous pouvez utiliser des mots ou le dessiner (5 minutes, possibilité de communiquer avec les autres apprenants). 3/ Confrontation en groupe-classe à partir de questions. Exemples : Que voit-on sur le tableau ? Dans quelles positions étaient les personnages ? Quelles expressions ont-elles sur leurs visages ? 4/ La peinture <i>La ronde des petites Bretonnes</i> (<i>ibid.</i>) est projetée de nouveau au tableau. Les apprenants comparent avec leurs descriptions précédentes. 5/ Qu'est-ce que cette activité nous apprend ? Pourquoi avez-vous mémorisé tels ou tels détails ? Pourquoi n'avez-vous pas mémorisé le reste du tableau ?
Délai de réflexion	Deux à trois jours
Demande d'autorisation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explication linéaire détaillée ; 2. Présentation du droit à la rétraction ; 3. Signature en trois exemplaires ; 4. Redistribution aux trois parties : le responsable de la recherche, l'entreprise, l'apprenant.

Tableau 19. Dispositif destiné à recueillir le consentement d'apprenants allophones ou francophones peu scripteurs. © Amélie Cellier, 2023.

²²⁶ L'activité n'est pas enregistrée. Aucun prélèvement de données n'a été fait. Cette activité est une variation d'un dispositif qui a été créé par Nathalie Borgé.

Ce dispositif concède une part importante de son accomplissement aux relations sociales et à la confiance qui a émergé à l'intérieur de la classe. En soi, écrit S. Moser, le consentement

n'est qu'une conséquence heureuse d'un autre défi plus essentiel. Car le consentement obtenu suppose que le chercheur a réussi à instaurer une relation avec l'objet potentiel de recherche – alors que les deux sont, a priori, des étrangers l'un pour l'autre. La question du début doit être reformulée ainsi : comment l'enquêteur obtient-il l'écoute de l'objet potentiel ? Comment arrive-t-il à générer suffisamment d'attention et surtout d'intérêt chez celui qui se trouve en dehors du monde académique ? (2021 : 134).

Ces prises de contact ont permis aux apprenants de se fabriquer une première représentation de mes pratiques pédagogiques, indépendamment de leurs compétences linguistiques. L'information a été transmise de manière expérientielle et multimodale : soit, par le discours, le texte, l'image et le corps. Ces prises de contact ont également contribué à légitimer ma posture de praticienne, en dépit de mon statut ambivalent d'intervenante extérieure.

1.1.2 La question des données sensibles de type autobiographique

D'après le règlement du Parlement européen et du Conseil de l'Europe daté du 27 avril 2016, la vulnérabilité se mesure aux risques pris par les participants :

lorsque le traitement concerne des données à caractère personnel qui révèlent l'origine raciale ou ethnique, les opinions politiques, la religion ou les convictions philosophiques, l'appartenance syndicale, ainsi que des données génétiques, des données concernant la santé ou des données concernant la vie sexuelle ou des données relatives à des condamnations pénales et à des infractions, ou encore à des mesures de sûreté connexes (*ibid.* : art. 75).

Les dispositifs que j'ai élaborés à partir d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies mettent en récit des expériences de vie des apprenants. S'ils estiment que la divulgation de ces informations risque de leur porter préjudice, quelle que soit la raison, les apprenants peuvent recourir à la fiction. Il leur sera demandé cependant de spécifier, si cela est le cas, le statut des données récoltées lors de leurs exploitations. Par ailleurs, l'un des apprenants a refusé de participer aux mises en application par crainte d'être exposé publiquement. Je n'ai donc pas recueilli ses productions écrites. Un code spécifique a été créé et intégré à la convention de transcription (*cf. infra* : [270](#)) pour signaler son intervention à l'oral afin de maintenir la cohérence dans les interactions, sans pour autant révéler le contenu de son discours.

1.1.2.1.1 Modèle d'autorisation de recueil et d'exploitation des données utilisé auprès des acteurs des terrains d'application²²⁷



AUTORISATION d'enregistrement ET D'UTILISATION de l'image/de la voix/ des écrits d'un Majeur

La présente demande est destinée à recueillir le consentement et les autorisations nécessaires dans le cadre du projet spécifié ci-dessous, étant entendu que les objectifs de ce projet ont été préalablement expliqués au majeur.

1 Désignation du projet

Dans ma thèse, j'étudie la pédagogie des multiliteracies afin de l'adapter à l'enseignement et à l'apprentissage du français langue étrangère. L'analyse des productions des apprenants me permettra d'établir si la pédagogie des multiliteracies est adaptée aux organismes de formation mandatés par l'OFII pour dispenser des formations linguistiques auprès d'étudiants allophones.

Nom et adresse de l'établissement :
Paris 3 Sorbonne Nouvelle
13 rue de Santeuil 75 005 Paris

Titre de l'œuvre (provisoire ou définitif) :
Mise en regard de la pédagogie des multiliteracies et du concept de *langue-culture*. Pour une transposition à l'enseignement et à l'apprentissage du français langue étrangère dans un contexte prédominé par le Conseil de l'Europe

2 Modes d'exploitation envisagés

Support	Durée	Étendue de la diffusion
<input checked="" type="checkbox"/> En ligne		<input checked="" type="checkbox"/> Internet (monde entier) <input checked="" type="checkbox"/> Site en accès réservé (ENT, plateforme de formation, ...) Précisez le(s) site(s) : Sites de recherches universitaires
<input checked="" type="checkbox"/> Projection collective		<input checked="" type="checkbox"/> Pour un usage collectif dans les classes des élèves enregistrés <input checked="" type="checkbox"/> Autres usages institutionnels à vocation éducative, de formation ou de recherche <input checked="" type="checkbox"/> Usages de communication externe de l'institution
<input checked="" type="checkbox"/> Autre (précisez)		Publication au sein de revues Exploitation au sein de la thèse

Je soussigné(e) :

.....
.....

Domicilié(e) :

.....
.....
.....

autorise les organisateurs du projet à enregistrer, reproduire et représenter mon image et/ou ma voix, mes écrits, en partie ou en intégralité, ensemble ou séparément, sur les supports détaillés ci-dessus. La reproduction sera anonymisée.

Cette autorisation est valable pour une utilisation :

- pour une durée de 10 ans à compter de la signature de la présente ;
- de mon image en tant que telle et/ou intégrée dans une œuvre papier, numérique ou audiovisuelle.

Conformément aux dispositions légales en vigueur relatives au droit à l'image, l'organisateur du projet s'engage à ce que la publication et la diffusion de l'image ou de la voix ainsi que des commentaires l'accompagnant ne portent pas atteinte à sa vie privée, à sa dignité et à sa réputation. En vertu du Règlement général sur la protection des données (RGPD), entré en application le 25 mai 2018, le sujet ou son/ses représentant(s) légal/légaux dispose(ent) d'un libre accès aux photos concernant la personne mineure et a le droit de demander à tout moment le retrait de celles-ci*.

La présente autorisation est consentie à titre gratuit.

La présente autorisation est délivrée en trois exemplaires, dont le premier m'/nous est remis, le second sera conservé par l'organisateur du projet et le troisième par l'établissement.

Fait à : Le :

Signature(s) manuscrite(s) du/des intéressé(e)(s) :

(Précédée(s) de la mention « lu et approuvé – bon pour accord »)

** Conformément à la loi informatique et libertés du 6 janvier 1978, vous disposez d'un droit de libre accès, de rectification, de modification et de suppression des données qui vous concernent. Pour toute réclamation, vous pouvez adresser un mail au délégué à la protection des données de votre académie La liste des délégués est à disposition sur la page : <https://eduscol.education.fr/cid133975/delegues-a-la-protection-des-donnees.html>*

²²⁷ Pour des raisons d'anonymat, les autorisations nominatives et signées ne sont pas intégrées à la présente thèse. Les membres du jury peuvent m'en faire la demande par mail.

1.2 *Quels modes de collecte des données et des observables adopter ?*

Quatre méthodes de collecte de données et d'observables – l'observation participante, des enregistrements audios des séances, des entretiens et des questionnaires – ont été mises en place en vue de réaliser, d'une part, une analyse de pratique enseignante et, d'autre part, une analyse sémiotique cognitive des productions multimodales des apprenants.

1.2.1 L'observation participante

D'après G. Lapassade, l'observation participante débute par un premier contact avec l'institution d'accueil et se poursuit par « le travail effectué par le chercheur pour acquérir la confiance des gens afin qu'ils acceptent de s'ouvrir réellement à l'enquêteur, et même de collaborer avec lui » (2002 : 395). Mon premier contact a eu lieu en 2019 lorsque les coordinatrices ont eu connaissance de mon projet de thèse. Le second, en 2021, a suscité des réactions distinctes chez les formateurs F.A. et F.B. Tandis que F.A. s'est montré intéressé, F.B. a exprimé une forme de résistance. D'après lui, les universitaires sont déconnectés de la réalité du terrain. Pour obtenir sa confiance, j'ai accepté de partager un espace numérique sur OneNote afin qu'il puisse prendre connaissance des activités avant leur réalisation.

F.A. et F.B. n'étant pas formés à une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies, j'ai endossé le rôle de formatrice lors des mises en application. Après avoir réalisé un premier dispositif, j'ai proposé à F.A. et à F.B. d'appliquer des activités, voire un dispositif entier. Les deux formateurs m'ont répondu négativement en raison d'une surcharge de travail. Ma collaboration active avec F. B. l'a néanmoins conduit à participer aux dispositifs de réécriture par l'image et d'historicisation de l'égalité entre les hommes et les femmes.

J'ai en outre observé les pratiques de F.B. pendant la formation A2.B. L'objectif est de comparer nos pratiques enseignantes afin de comprendre comment fonctionne une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies. En plus de l'observation participante, j'ai opté pour un enregistrement audio des séances à l'aide d'un dictaphone et une numérisation des productions des apprenants. À quelques occasions, j'ai également photographié le tableau et ai réalisé des captures d'écran des tableaux blancs numériques de F.B. J'ai par ailleurs tenu un journal de bord bimodal, papier et numérique.

1.2.2 Des entretiens pour les formateurs

Les entretiens qui ont été menés auprès des trois formateurs sont de type compréhensif (Kaufmann, 2016), car ils visent à faire émerger des récits de vie. Pour A. Blanchet et A. Gotman,

les récits de vie s'attachent à saisir l'individu dans son espace temporel, dans son histoire et dans sa trajectoire, pour atteindre à travers lui **la dynamique du changement social**²²⁸. L'interviewé est appelé comme témoin de l'histoire, celle-ci ne se faisant ni d'en haut, ni en dehors de lui, mais par lui et avec sa contribution (1992 : 17).

Cette approche fait émerger des schémas de pensées et de comportements sociaux vis-à-vis de situations ou d'objets spécifiques. L'objectif de ces entretiens est de comprendre quelles sont les idéologies qui circulent dans l'Organisme et ce qui se dissimulent derrière les actions, les choix et les pratiques d'enseignement.

Les questions de départ aux trois entretiens sont des variations sur un même thème : comment et pourquoi est-ce que tu es devenu enseignant de français langue étrangère ? Les relances ont pour rôle, quant à elle, de souligner des paradoxes, d'éclairer des phrases ambiguës ou de donner un nouvel élan au récit en l'orientant sur des événements ou des idées peu développées. Les relances peuvent adopter plusieurs formes : celle d'une reformulation ou d'une interrogation. Les questions sont ouvertes ou semi-ouvertes en fonction des précisions qui ont été apportées par les interviewés.

Les entretiens ont eu lieu à des dates différentes, dans les centres de formation où les interviewés exercent. En dépit des précautions qui ont été prises, certains entretiens ont été perturbés par des interventions extérieures. Ces perturbations ont été sans conséquence, à l'exception de celles qui ont eu lieu lors de l'entretien de F.A. J'ai donc été dans l'obligation d'abandonner le principe des questions ouvertes pour poser des questions ciblées, car le temps était compté.

A. Blanchet et A. Gotman estiment par ailleurs que l'entretien est avant tout une « rencontre » et que « c'est en effet l'interaction interviewer/interviewé qui va décider du déroulement de l'entretien » (1992 : 21). Bien que les entretiens aient été réalisés à l'issue de mon intervention, la notion de *rencontre* demeure vraie, car ils ont permis de dévoiler des aspects de leurs vies que nos conversations professionnelles n'avaient pas révélés. Les enregistrements dénotent néanmoins des relations professionnelles, voire amicales. Certains extraits effleurent la confiance.

F.A. a biaisé l'entretien en répondant partiellement à la question de départ et en orientant son discours sur ses préoccupations personnelles, sans lien avec le terrain des formations linguistiques. L'entretien avec F. B. a permis de donner de la cohérence et de la profondeur à des discussions informelles que nous avons eues tout au long de la formation. Il m'a également permis de comprendre certaines de ses décisions et pratiques. L'entretien avec F.C. a, quant à lui, été une véritable rencontre. En effet, notre courte collaboration avait soulevé chez moi de

²²⁸ Mis en gras par les auteurs.

nombreuses interrogations auxquelles je ne pouvais répondre. En tant que doctorant et ancien enseignant-chercheur en sciences du langage en Algérie, F.C. a adopté une posture et un point de vue scientifique pendant tout son discours.

1.2.3 Des questionnaires pour les apprenants

Lorsqu'une formation ne dure que 100 heures et qu'elle est partagée entre plusieurs formateurs, le temps est compté. Au lieu de réaliser des entretiens avec les apprenants, des questionnaires leur ont été donnés. L'enjeu était de faire émerger leurs ressentis et difficultés. Après avoir réalisé un premier questionnaire à partir de questions ouvertes, trop difficiles, j'ai opté pour des questions fermées, voire semi-ouvertes. Les réponses visent à dissiper certains de mes doutes au moment de leur mise en œuvre et de contribuer à améliorer les dispositifs en vue de les communiquer aux formateurs linguistiques (*cf.* annexes vol.2 : 232-234, 339-340, 446-447).

1.3 *Convention de transcriptions des enregistrements audios*

La sélection des heures d'enregistrement transcrites se fonde sur trois critères d'exploitabilité : (1) la pertinence par rapport aux objectifs d'analyse ; (2) la représentativité des extraits ; (3) l'audibilité et l'intelligibilité des enregistrements. En outre, les extraits sont divisés en unités de sens : en interactions et tours de parole. Chaque interaction est numérotée. La convention de transcription que j'ai choisie a été élaborée par V. Bigot à partir de la convention de transcription de J. Arditty (1987).

<rires>	Entre < > : description d'éléments du non verbal ou commentaire de type « méta ».
bonjour <moins fort>	Le signe < > indique la fin de portée du commentaire méta lorsque celui-ci porte sur plusieurs mots. Ici, c'est « bonjour » qui a été prononcé avec une faible intensité.
des JEUX	Les majuscules indiquent la mise en valeur d'une ou plusieurs syllabes par un accent d'intensité.
/	Respiration brève entre deux énoncés, exception faite des séparations indiquées par une flèche d'intonation (↑ ou ↓) ou par une pause marquée (+).
+	Pause (++) / (+++) pauses plus longues).
↑	La courbe intonative du groupe rythmique est globalement montante. La flèche peut indiquer une question ou une exclamation.
↓	La courbe intonative du groupe rythmique est globalement descendante.
XXX	Séquence inaudible ou inintelligible.
[gest]	Transcription phonétique. Séquence partiellement inintelligible ou transcription de mots issus de langues étrangères.
A : <u>comme ça je</u>	Les mots soulignés indiquent la partie des énoncés qui se chevauchent.
A : <u>c'est difficile</u>	
P : depuis toujours=	A enchaîne immédiatement, sans la moindre pause sur les paroles de P.
A : =oui oui	
towards	Emprunt à une langue autre que le français
Un App ; Une App	Apprenant féminin ou apprenant masculin non identifié
{...}	Passage non pertinent ou prise de parole d'un participant non consentant
{homme politique}	Les accolades indiquent des données personnelles anonymisées

Tableau 20. Convention de transcription des enregistrements audios

1.4 De quoi le corpus est-il constitué ?

Le recueil des données et des observables a fait émerger un corpus complexe faisant intervenir différents acteurs sociaux de la formation. Les données et observables sont hiérarchisés en deux grands groupes : le corpus central et le corpus contextuel. Le corpus central est constitué des productions des apprenants, de la transcription des enregistrements oraux, de mon observation participante et de l'observation des pratiques enseignantes des formateurs. Le corpus contextuel regroupe les questionnaires des apprenants, ainsi que les entretiens compréhensifs des formateurs. Le tableau ci-après synthétise l'ensemble des données recueillies avant leur intégration dans les annexes :

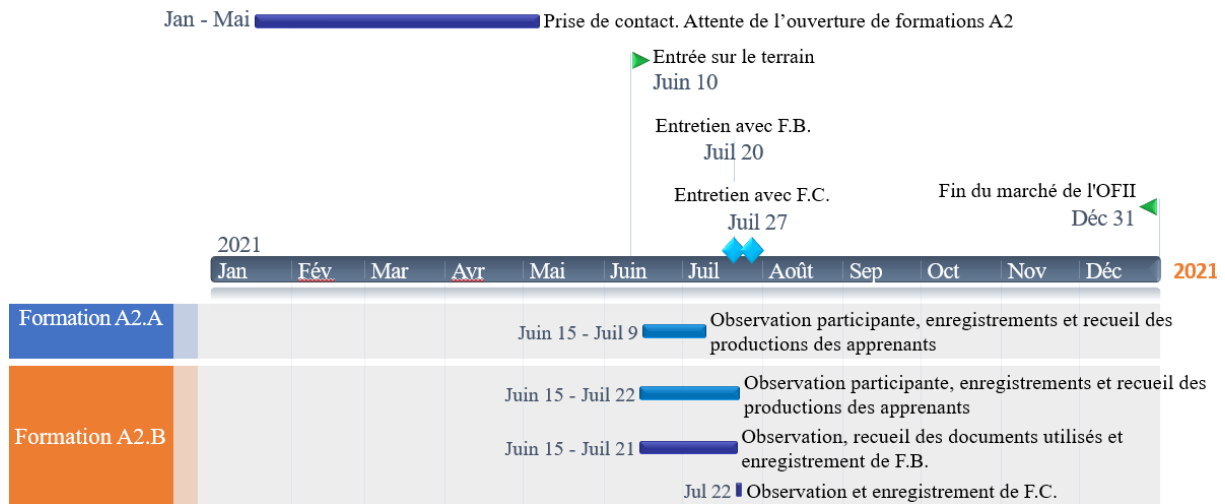
Modalités	Précisions	Quantité²²⁹
Corpus central		
Productions écrites des apprenants	Numérisation des productions et, si possible, des brouillons.	103
Enregistrement des interactions orales en groupe-classe	Dictaphone et smartphone	37 heures
Productions visuelles des apprenants	Supports photographiques	17 fichiers ppt. individuels 2 fichiers ppt. collectif
	Dessins	16
	Frise chronologique	1
Observation-participante	Journal de bord numérique et papier	36 p. numériques, 79 p. papier
	Captures d'écran de WhatsApp	5
	Photographies du tableau	3
Observer et enregistrer les pratiques enseignantes des formateurs	Journal de bord papier	Indéterminé
	Enregistrements via dictaphone	18 heures
	Documents envoyés via WhatsApp	16
	Plateforme OneNote de F.B.	38 pages
Corpus contextuel		
Questionnaires de remédiation des apprenants	À la fin de chaque dispositif	38 questionnaires
Entretiens avec les formateurs sur leurs pratiques pédagogiques	Entretien compréhensif	F.A. : 40 min F.B. : 45 min F.C. : 1h18

Tableau 21. Dispositif de recueil des données et des observables appliqué aux formations A2.A et A2.B. © Amélie Cellier, 2023.

Toutes les données n'ont cependant pas été prises en compte dans le corpus et l'analyse. En effet, le dispositif sur l'écologie et celui se déroulant au musée ont été écartés en raison d'un problème de dictaphone et de droit d'exploitation. Les dispositifs de réécriture par l'image de la formation A2.A et de mise en récit de l'apprentissage des langues de la formation A2.B ont été, quant à eux, retirés du corpus en raison des questions de faisabilité et de temps limité. L'entretien mené avec F.A. a également été écarté, mais pour d'autres raisons : la première est que l'entretien a été interrompu à plusieurs reprises, rendant son discours désordonné et lacunaire ; la deuxième est que F.A. n'a quasiment pas parlé des formations de l'[OFII](#), préférant décrire la situation éducative de son pays ; la troisième est que, après l'entretien et hors enregistrement, F.A. m'a demandé si ses réponses correspondaient à ce que je voulais entendre pour ma thèse. Pour des questions éthiques, ne sachant pas quelle valeur accordée à ce discours, j'ai préféré ne pas m'y référer.

La frise chronologique ci-après reprend le déroulé du recueil des données :

²²⁹ Avant sélection pour analyse. Les chiffres donnés correspondent à la somme totale, dispositifs et formations confondus. Ces quantités sont approximatives.



Frise chronologique 6. Déroulé du recueil des données. © Amélie Cellier, 2023.

Après avoir réalisé une synthèse des données collectées lors des mises en application systématiques, il me faut maintenant préciser quelles analyses vont être mises en œuvre.

2 Pour quelles analyses des données et des observables ?

L'enjeu de l'analyse étant d'évaluer dans quelle mesure et comment une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies s'adapte à des situations réelles d'enseignement et d'apprentissage du FLE, j'ai décidé de procéder à une analyse des pratiques enseignantes de F.B., de F.C. et des miennes et à une analyse sémiotique cognitive des productions multimodales des apprenants.

2.1 L'analyse des pratiques enseignantes, une analyse du changement et de la différence

Pour M. Pescheux (2007), l'analyse de pratique enseignante se focalise sur l'articulation entre les changements. Or, pour que l'événement ait lieu, il faut d'abord, ainsi que le souligne H. Guéguen, « pose[r] le primat du possible sur l'événement » (2015 : 81) : quelle est l'amplitude d'actions des formateurs ? En quoi l'événement a-t-il contribué à changer leur champ d'action ? De quoi les apprenants sont-ils capables de faire sur le plan communicationnel avant et après l'événement ?

Dans le contexte des formations linguistiques de l'[OFII](#), les mises en application d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies constituent l'événement modifiant la situation. Afin d'étudier ces changements, deux axes d'analyse seront privilégiés :

- (1) Dans l'objectif d'évaluer la capacité d'adaptation d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies sur le terrain des formations linguistiques de l'[OFII](#), je

comparerais les contenus médiés par les apprenants aux cadres référentiels et déroulés thématiques ;

- (2) Dans l'objectif d'analyser la pédagogie, je comparerais mes propres pratiques enseignantes avec celles de F.B. et, dans une moindre mesure, avec celles de F.C. Cette analyse vise à évaluer par comparaison l'approche spécialisée de la pédagogie des multiliteracies. Cette évaluation n'implique aucun jugement des pratiques enseignantes et des lignes de conduite de F.B. et de F.C.

M. Pescheux précise que « l'analyse des discours de classe de langue ne constitue pas une analyse de pratique » en soi (2007 : 105). Pour elle, « le discours est pour l'analyse de pratique un matériau et non un objet d'étude, parce que son objet d'étude spécifique est la pratique » ; elle ajoute que « l'analyse de pratique effectuée par des praticiens pourrait inclure un recueil des productions langagières de classe de langue afin que l'enseignant puisse analyser sa façon d'entrer en relation avec ses apprenants et leurs réactions » (*ibid.* : 105). Cependant, pour elle, « *ce qui se passe effectivement dans la classe*²³⁰, c'est bien là le matériau de toute analyse de pratique » (*ibid.* : 106).

Au vu de la démarche présentée par M. Pescheux, le corpus que j'ai recueilli est à relativiser. En tant qu'observatrices participantes, les pratiques de F.B. et les miennes n'ont pas reçu le même traitement. Les pratiques de F.B. ont été décrites en synchronie, alors que les observations que j'ai réalisées sur mes propres pratiques ont été notées *a posteriori* dans le journal de bord. Le corpus des enregistrements constitue donc un procédé compensatoire. Il fournit des indices sur la manière dont les séances se sont déroulées, notamment en ce qui concerne les réactions dans la classe : les rires, les exclamations, les paroles spontanées, les mots utilisés, les reprises lexicales et syntaxiques, la longueur des silences, etc.

L'enregistrement vidéo aurait été un moyen alternatif plus complet que l'enregistrement audio. Cependant, il aurait complexifié ma venue sur le terrain : premièrement, il aurait fallu demander l'autorisation à l'[OFII](#), ce qui aurait rendu mon intervention sur le terrain impossible en raison des délais d'ouverture des formations A2 (environ deux semaines). Deuxièmement, les deux formations accueillent un public qui peut être considéré comme sensible. Pour rappel, l'un des apprenants de la formation A2.B a refusé de participer par crainte d'être identifié. Troisièmement, l'enregistrement vidéo aurait créé une difficulté supplémentaire pour convaincre F.B., déjà méfiant à mon égard.

²³⁰ Mis en italique par M. Pescheux.

Ainsi analysé, le corpus montrera uniquement certains aspects de la pratique enseignante, parmi lesquels figure ma contribution dans l'émergence de nouveaux savoirs linguistiques. Pour cette raison, elle complétera une analyse sémiotique cognitive des productions multimodales des apprenants.

2.2 *La sémiotique cognitive ou analyser l'apprentissage à travers la création du sens*

Si l'on admet que la pédagogie des multiliteracies emprunte aux sciences de l'éducation, à la socio-sémiotique et aux sciences de la cognition, alors il apparaît pertinent d'analyser les productions multimodales des apprenants sous l'angle de la sémiotique cognitive. La sémiotique cognitive prétend résoudre le problème de la sémiogenèse en étendant les recherches de la sémiotique aux mécanismes mentaux et cognitifs des locuteurs. J.-M. Klinkenberg formule son objet de recherche en quelques mots : « comment le sens émerge-t-il de l'expérience ? » (2001 : 133). La thèse de la sémiotique cognitive est que sémiotique et cognition sont étroitement liées, et :

1. que le sens provient d'une interaction entre les stimuli et les modèles. Ce qui suppose un mouvement double, qui va du monde au sujet sémiotique et de celui-ci au monde. Dans un des mouvements, les stimuli font l'objet d'une élaboration cognitive à la lumière du modèle ; dans l'autre, c'est le modèle qui est modifié par les données fournies par l'expérience ;
2. qu'en deçà de cette interaction avec les modèles, il y a l'expérience. La sémiotique cognitive insiste sur le fait que le sens émerge de l'expérience, niveau auquel la structure se met en place ;
3. que la structure sémiotique élémentaire reflète exactement notre activité de perception des données mondaines : sensorialité et sens sont étroitement liés. Ce qu'on résumera dans cette formule : le sens procède DES sens. Si elle insiste sur le fait que le sens émerge de l'expérience, l'originalité de la sémiotique cognitive est ainsi de mettre l'accent sur la corporéité des signes : notre corps est certes une structure physique, soumise aux lois qu'étudie la biologie, mais c'est aussi une structure vécue, qui a une existence phénoménologique. C'est lui qui, grâce à son activité perceptive, est le siège des mécanismes cognitifs et donc sémiotiques (*ibid.* : 139-140).

La sémiotique cognitive permet de repérer et d'isoler des processus cognitifs visibles dans le corpus à travers des phénomènes de création du sens. Il s'agira de les mettre en regard avec les activités pédagogiques afin de déterminer dans quelle mesure une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies peut agir sur l'apprentissage de la langue française :

- Quelles sont les stratégies que les apprenants mettent en œuvre pour produire du sens en langue française ?
- Comment se produit et se manifeste l'apprentissage de la langue française lorsqu'il est animé par la pédagogie des multiliteracies ?
 - Est-il facilité ? Répond-elle aux besoins des apprenants ?
 - Développent-ils des compétences en langue française ? Lesquelles ?

- Quelles sont les stratégies que les apprenants mettent en œuvre pour communiquer et coopérer avec des personnes provenant d'horizons différents aux leurs ?
- Ont-ils développé une éthique de la pluralité ?

Les échelles de compétences du [CECRL](#) auront pour fonction d'identifier et de mesurer la progression des apprenants. En l'absence de référentiel, les compétences multimodales acquises ou développées par les apprenants seront identifiées sans pour autant être mesurées. Toutefois, en fonction de la complexité des productions, je me permettrai d'apprécier leur qualité, au regard de l'activité demandée et de la situation de communication, sans pour autant les classer sur une échelle plus détaillée que *débutant*, *intermédiaire* et *expert*.

2.3 *L'individualité, une limite à la réflexivité*

L'analyse des pratiques enseignantes et l'analyse sémiotique cognitive des productions des apprenants reposent autant sur ma capacité d'interprétation que sur mon aptitude à réfléchir à mes propres décisions et actions afin d'analyser leurs enjeux et conséquences sur la présente recherche-développement. Les mises en application empirico-fonctionnelle et systématiques ont pour objectif d'évaluer l'approche spécialisée de la pédagogie des multiliteracies que j'ai développée. Tout comme pour les deux premières parties, elles mettent au jour l'approche phénoménologique que j'ai adoptée et, par conséquent, l'individualité de ma réflexion. La subjectivité permet de valoriser, d'objectiver et de relativiser ses propres percepts, représentations et pensées afin de procéder à une théorisation des savoirs nouvellement acquis. Mais dans quelle mesure cette théorisation est-elle valide ? Comment franchir la barrière de l'individualité ?

Les citations constituent un premier recours. En outre, même si elle n'est pas systématiquement déployée dans le texte, ma réflexivité tend à questionner et à structurer mon interprétation. Les titres et sous-titres de mes divisions en sont des indices. Ainsi, ma réflexivité procède avant tout par une problématisation systémique de mes pensées. Cependant, en raison des contraintes de temps, certains problèmes ne peuvent être résolus en l'état. Ils constituent des limites dans ma recherche-développement.

Ainsi, la diversité des participants aux mises en application est problématique en soi. Il est en effet difficile de connaître exactement le sens que des apprenants débutant en français veulent attribuer à un mot, à une phrase, à un texte ou à un discours. Le corpus ne me donne accès au sens qu'à travers le filtre de la langue française. Par ailleurs, même si j'avais accès aux textes originaux, ce qui est le cas de certains textes et discours, je n'ai pas les compétences langagières pour les analyser. C'est pour cette raison que les travaux de recherches en cognition

et en sémiotique sont fondamentaux pour l'analyse sémiotique cognitive, car ils fournissent des repères pour minimiser le rôle de mes représentations dans le processus interprétatif.

De même, l'analyse des pratiques enseignantes pose problème lorsqu'il s'agit de comparer des données recueillies lors d'observations et observation participante. S'il m'est possible de porter un regard distancié sur les pratiques des autres formateurs, je ne peux m'extraire de ma propre subjectivité. La validité scientifique de ces données est par conséquent relative. Pour qu'elles soient comparables, il faudrait qu'une tierce personne procède à l'analyse des données que j'ai produites et dirige un entretien d'auto-confrontation dans lequel je pourrai réfléchir autrement à mes propres pratiques enseignantes.

Si cette division a pour rôle de décrire l'analyse sémiotique cognitive, celle qui advient sur la mise en application empirico-fonctionnelle en constitue la première application.

3 *Mise en application empirico-fonctionnelle en milieu universitaire*

En [DFLE](#), les mises en application fonctionnelle et empirique sont indissociables, car leur validité dépend de la réception des étudiants et des enseignants. Les mises en application, précisent S. Harvey et J. Loisele,

peuvent aussi devenir des moyens d'analyser les interactions entre l'objet en cours de développement et les personnes auxquelles s'adresse cet objet. Plutôt que des finalités essentiellement évaluatives, les mises à l'essai viseront alors une meilleure connaissance des interactions entre l'objet et les usagers dans le but d'améliorer le prototype mis à l'essai et de nourrir l'analyse de l'expérience de développement (2009 : 42-43).

La mise en application empirico-fonctionnelle en milieu universitaire tend à accomplir cette finalité, en mettant en exergue la réaction des étudiants face à un dispositif élaboré à partir d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies. Son rôle est de

1. répondre à certaines de mes interrogations :
 - (1) Comment une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies fonctionne-t-elle empiriquement en termes d'enseignement ?
 - (2) Comment fonctionne-t-elle empiriquement en termes d'apprentissage ?
 - (3) S'adapte-t-elle à la diversité des étudiants ?
 - (4) Quelles sont les limites d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies ?
 - (5) Quels résultats peuvent être attendus lors des mises en application systématiques ?
2. Me former et adapter mes pratiques.

3.1 Identifier la situation d'apprentissage

La mise en application empirico-fonctionnelle a été réalisée en septembre 2020 dans une université. Les étudiants étaient pour la majorité inscrits au cours intermédiaire de niveau B1 au semestre 2 de l'année 2019-2020. Leur apprentissage du FLE a été fragilisé par la mise à distance de l'enseignement lors du confinement qui a eu lieu de mars à mai 2020. Au moment de la mise en application, le groupe-classe débute le niveau B1.2.

La majorité des étudiants de ce groupe a pour projet de s'inscrire dans une université française dans le but d'obtenir des diplômes de licence, master ou doctorat. Les normes formelles académiques sont l'une des composantes de la formation. Quatre des vingt-et-un étudiants apprennent cependant le français dans l'optique d'accroître leur opportunité d'acquies un travail en France. Ces étudiants ont des stratégies d'apprentissage efficaces et un niveau scolaire équivalent au baccalauréat, à la licence ou au master. Le tableau ci-dessous donne un aperçu de la diversité et de l'hétérogénéité de compétences du groupe-classe :

Groupe-classe	
Nombre d'étudiants	21 ²³¹
Nationalités	Un Éthiopien, trois Colombiennes, une Kenyane, une Marocaine, un Chinois, un Péruvien, un Uruguayen, un Égyptien, deux Chiliennes, une Vietnamiennne, une Lituanienne, deux Brésiliens, une Argentine, deux Russes, une Turque.
Domaines d'expertise professionnelle²³²	Beaux-arts (4), cinéma (1), photographie (1), archéologie (1), sciences du langage (2), langues-cultures étrangères et traduction (5), management (1), marketing numérique (1), finances (1), économie et gestion (1), comptabilité (1), ressources humaines (1), service aux personnes handicapées (1).
Niveaux de compétences	Variant entre le A2 et le B1.2 acquis
Particularités	Tous les étudiants sont plurilingues et pluriculturels.

Tableau 22. Présentation du groupe-classe. © Amélie Cellier, 2023.

L'intérêt du dispositif de réécriture par l'image est d'amener les étudiants à améliorer leurs compétences en langue, quel que soit leur niveau de base. En raison des précautions sanitaires dues à la pandémie de la Covid-19, les contacts sociaux ont été restreints. L'activité d'analyse comparative en binôme entre les textes et les images a été réduite à un travail individuel avec possibilité de discuter, si les étudiants en éprouvent le besoin. Les compétences à l'oral n'ont donc pas été prises en compte. Les compétences impliquées par ce dispositif sont l'interaction écrite, l'écriture créative et la médiation, entendue comme la capacité à savoir analyser et critiquer des textes créatifs. Le tableau ci-après synthétise les descripteurs concernés :

²³¹ Julia a changé de groupe et a été remplacée par Michelle. Michelle a réalisé le texte 1 à domicile.

²³² Certains étudiants ont réalisé plusieurs cursus universitaires ou souhaitent réorienter leur projet professionnel. De fait, les chiffres signalés excèdent le total des 21 étudiants.

Descripteurs	B1	B2
Écriture créative	« Peut écrire des descriptions détaillées non complexes [simples] sur une gamme étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d'intérêt. Peut faire le compte rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé. Peut écrire la description d'un événement, un voyage récent, réel ou imaginé. Peut raconter une histoire » (Conseil de l'Europe, 2018 : 79, 2005 : 52).	« Peut écrire des descriptions élaborées d'événements et d'expériences réels ou imaginaires en indiquant la relation entre les idées dans un texte articulé et en respectant les règles du genre en question. Peut écrire des descriptions claires et détaillées sur une variété de sujets en rapport avec son domaine d'intérêt. Peut écrire une critique de film, de livre ou de pièce de théâtre » (Conseil de l'Europe, 2018 : 79, 2005 : 52).
Analyser et critiquer des textes créatifs	« Peut désigner les épisodes et les événements les plus importants d'un récit clairement structuré rédigé en langage simple et expliquer la signification des événements ainsi que leurs liens. Peut décrire les thèmes et les personnages clés de courts récits en langage quotidien très simple comportant des situations familières. » (Conseil de l'Europe, 2018 : 122).	« Peut comparer deux œuvres, leurs thèmes, les personnages et les scènes, rechercher les ressemblances et les différences et expliquer la pertinence de leurs liens. Peut donner un avis motivé sur une œuvre, tenir compte des éléments thématiques, structuraux et formels et se reporter aux opinions et aux arguments d'autres personnes. Peut apprécier la façon dont l'œuvre favorise l'identification avec les personnages et donner des exemples. Peut décrire comment des œuvres diffèrent dans leur traitement du même thème » (Conseil de l'Europe, 2018 : 122).
Interaction écrite	« Peut écrire des notes et lettres personnelles pour demander ou transmettre des informations d'intérêt immédiat et faire comprendre qu'il/elle considère important » (Conseil de l'Europe, 2018 : 96, 2005 : 68).	« Peut relater des informations et exprimer des points de vue par écrit et s'adapter à ceux des autres » (Conseil de l'Europe, 2018 : 96, 2005 : 68).

Tableau 23. Objectifs pédagogiques du dispositif de réécriture par l'image aux niveaux B1 et B2. © Amélie Cellier, 2023.

Le corpus est composé de 21 réécritures. Elles présentent toutes un ensemble de deux textes, les premières versions et versions remédiées, les réponses au questionnaire et une image réalisée par un pair, à l'exception de quatre d'entre elles, qui sont incomplètes, en raison de l'absence de certains étudiants (*cf.* annexes vol. 2 : 36-67).

3.2 En quoi la réécriture par l'image favorise-t-elle l'apprentissage du FLE ?

Afin de respecter le parcours cognitif des étudiants, l'analyse adoptera l'ordre des activités pédagogiques données aux étudiants, soit : l'activité de description en langue française d'un paysage que les étudiants ont perçu et mémorisé ; l'activité de traduction en image du paysage décrit par un pair et, pour finir, l'activité d'analyse comparative entre l'image représentée par le pair et la description en vue de la réécrire. L'amélioration visible entre le texte 1 de la réécriture et le texte 2 ne sera pas prise en compte, car, les étudiants ont corrigé leur production en tenant compte de mes indications. Cette étape était nécessaire pour s'assurer que les étudiants puissent interpréter et dessiner les textes sans être confrontés à des difficultés de lecture d'ordres orthographiques et syntaxiques.

3.2.1 Décrire en langue étrangère un paysage mémorisé²³³

Le principe même de la description d'un paysage vécu et mémorisé est de traduire en texte une image mentale (Damasio, 2012). C'est une activité complexe et multimodale qui contraint les scripteurs à se focaliser sur deux objets : d'une part, l'image mentale et, d'autre part, l'écriture. Il s'agit pour les étudiants d'effectuer un mouvement d'intériorisation, puis d'extériorisation. L'acte de description repose sur la capacité des scripteurs à médier leur perception à travers l'écriture, ainsi que sur le sens qu'ils donnent à cette expérience afin de la traduire en mots. La description d'un paysage mémorisé est en soi une activité de médiation d'une transposition de formes, en ceci qu'elle consiste à traduire une expérience sensorielle en texte.

Le texte descriptif se présente de fait comme le résultat d'un ensemble complexe d'activités mentales, dont les principales sont les processus de remémoration et les stratégies de médiation en langue étrangère. Ces dernières sont rendues visibles par l'écriture, car les étudiants laissent voir à travers leurs choix scripturaux certains procédés utilisés pour tenter d'appréhender la réalité déjà lointaine des paysages observés.

3.2.1.1 Conceptualiser en écrivant une expérience connue

L'indice le plus visible de l'activité cognitive des étudiants est la présence d'une phrase introductive métatextuelle au début de certains textes, reprenant ou reformulant certains mots de la consigne :

Le paysage que m'ai marqué beaucoup ma mémoire est l'image du Christ Rédempteur.

Corpus 1. Réécriture de Danilo, texte 1 (sic) (cf. annexes vol.2 : 56).

Il y a beaucoup de paysages qui ont marqué ma mémoire.

Corpus 2. Réécriture de Laura, texte 1 (sic) (cf. annexes vol.2 : 53).

Cette description représente un paysage du parc National de Coro, il se situe au Venezuela dans l'état de Falcon et il est reconnu comme une zone importante pour la conservation des animaux.

Corpus 3. Réécriture de Michelle, texte 1 (sic) (cf. annexes vol.2 : 57).

Ces phrases introductives permettent aux étudiants de s'approprier la consigne et d'introduire l'objet de la description. Elles se réfèrent à la réflexion métatextuelle qui précède l'acte d'écriture.

Pour les experts du Conseil de l'Europe (2018), cette étape coïncide avec la phase de planification textuelle. Pour la pédagogie des multiliteracies, c'est le processus d'analyse critique qui débute à travers la mise en œuvre d'une série de choix qui dure tout au long du

²³³ L'analyse de cette division concerne uniquement les textes 1.

dispositif. Même si l'expérience du paysage précède sa traduction en texte et, donc, les processus d'application scripturale, l'analyse critique est première, car elle était l'étudiant dans la sélection d'un paysage. On peut supposer que cette décision a été motivée par la relation des personnes à l'intérieur de la classe, par la relation que les scripteurs entretiennent avec le paysage et la faisabilité de la description en langue française. Les trois extraits précédents font apparaître trois types de planification : le sentiment d'évidence pour Danilo, car l'analyse critique est brève et spontanée ; la réflexion pour Laura, car l'activité lui a demandé d'effectuer une recherche mémorielle ; et secondaire pour Michelle, puisque son attention est davantage orientée vers le processus d'application.

Le terme *méta-textuel* décrit la réflexion objectivante dans laquelle les étudiants se sont engagés concernant leur texte et l'acte d'écriture. Cependant, il n'est pas significatif quant à la posture qu'ils adoptent vis-à-vis des paysages observés. En effet, le corpus révèle un continuum de sentiments complexes qui se révèle dans le degré de subjectivisation des textes. Quelques-uns adoptent au début de la description un regard distancié et objectif, témoignant des connaissances culturelles de l'endroit, puis ils changent de point de vue pour une description plus subjective ; d'autres, la majorité, préfèrent favoriser une écriture immersive, stylistiquement ancrée dans l'expérience vécue. Dès lors, le scripteur, le narrateur ainsi que le personnage intradiégétique, qui représentent l'étudiant, forment une unité, le *je*.

Le seul texte à ne pas employer la première personne du singulier est celui de Michelle, ce qui est problématique, puisque la perception du paysage participe de la consigne. Cependant, sa présence en tant que narratrice demeure visible à travers l'adoption d'une perspective visuelle, ou d'un « *point de référence*²³⁴ » (Damasio, 2012 : 242), qui organise la spatialité de sa description :

Medanos est le nom donné aux dunes du désert du Venezuela, dans lequel on peut imaginer trois parties importantes : Le Ciel est brillant de couleur bleu claire, très éclairé par le soleil, avec des nuages blancs de différentes tailles, si légers qu'ils ressemblent à du coton. La deuxième partie : les dunes sont massives et nombreuses [...]

Corpus 4. Réécriture de Michelle, texte 1 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 57).

L'étudiante vénézuélienne est présente à travers le regard qu'elle pose sur le paysage qu'elle décrit. Elle mesure la taille des dunes en se référant à une échelle humaine, ce qui rend ces dunes « massives ». Ses impressions personnelles transparaissent également à travers les adjectifs qualificatifs, les adverbes qui les accompagnent et les nuancent, ainsi qu'à travers sa comparaison entre les nuages et le coton. Comme pour la métaphore, la comparaison « nous

²³⁴ Souligné par A. Damasio.

engage à voir le monde différemment » (Eco, 1992 : 162). Michelle tente de saisir la singularité des nuages qui survolent Medanos en allant au-delà du visible afin d'apporter des informations supplémentaires sur leur matière.

Dans les autres textes, l'entrelacs entre les impressions personnelles des étudiants et le paysage est plus explicite. Les étudiants décrivent tant le paysage observé que le rapport qu'ils entretiennent avec lui. D'après G. Kress,

étant donné le principe selon lequel les signes fonctionnent comme des concepts, nous pouvons affirmer que les concepts sont le résultat du travail du créateur de signes et ils représentent son intérêt pour le monde qui est au centre de son attention (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, 2010 : 181-182)²³⁵.

La représentation des impressions sensorielles dans les textes se manifeste à travers les adjectifs et les adverbes, mais également à travers l'emploi de verbes de perception et de sentiment, comme dans l'extrait ci-après, issu de la production de Laura :

Il y a beaucoup de paysages qui ont marqué ma mémoire. Mais il y a un paysage très special pour moi ; Caucau. A Caucau, il y a beaucoup de sable, de rochers, de pins et, bien sûr, la mer. Cau cau est ma plage préféré, généralement, il y a très peu de gens, c'est presque privé. De la terrasse de la maison, vous pouvez voir la vue, le paysage d'en haut ; la mer calme, le soleil bruille dessus, le sable blanc. Sur la terrasse il y a un arbre quand il bouge avec le vent ! J'aime beaucoup Cau cau en été. Vous pouvez voir le paysage de loin ou cheminer à travers lui. J'aime beaucoup marcher sur les rochers au coucher de soleil. Beaucoup de tranquillité pour réfléchir !

Corpus 5. Réécriture de Laura, texte 1 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 53).

Même si la répétition des verbes *voir* et *aimer* trahissent un répertoire lexical peu nuancé, ils témoignent cependant de l'attention portée par Laura sur le processus de perception en lui-même. Le verbe *aimer* est, par ailleurs, renforcé sur le plan des sentiments par l'adjectif « special » qui met en valeur la singularité du paysage de Caucau.

La médiation linguistique d'une expérience interroge le scripteur sur le paysage observé et, à des degrés divers, sur la perception qu'il en a, car, « ce que nous appelons en temps normal le souvenir d'un objet, c'est le *souvenir composite des activités sensorielles et motrices liées à l'interaction entre l'organisme et l'objet* pendant un certain laps de temps » (Damasio, 2012 : 166-167). Toutefois, demeure la question de la langue française. La subjectivisation des descriptions implique une redéfinition relationnelle entre les étudiants et les paysages observés, car ils se réapproprient leur expérience à travers les catégories conceptuelles de la langue française.

²³⁵ « given the principle that signs function as concepts, we can say that concepts are the result of the work of the sign-maker, and represent her/his interest in relation to the world which is in focus » (Kress, 2010 : 181-182).

3.2.1.2 Entrelacs des modes visuel, écrit, etc.

Lorsque le scripteur se réfère à une image mentale, alors chaque actualisation socio-sémiotique dans le texte constitue une transduction. Par exemple, dans l'extrait ci-après, Nina s'appuie sur un entrelacs de pensées et d'image mentale :

Je suis artiste et à l'école d'art quand j'ai appris l'histoire d'art on a vu comment il y a beaucoup des artistes qui sont inspirés par la nature.

Corpus 6. Réécriture de Nina, texte 1 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 62).

Lorsque l'étudiante colombienne affirme être une « artiste », elle puise dans son répertoire conceptuel. En effet, si le fait de se désigner *artiste* implique une reconnaissance sociale dans le domaine, elle requiert également de l'artiste de se représenter comme telle. Or, lorsqu'elle écrit : « on a vu comment il y a beaucoup des artistes qui sont inspirés par la nature », elle synthétise une série d'expériences d'apprentissage. Elle se réfère à des concepts qu'elle a construits à partir d'images mentales. Dans la première partie de la phrase, le caractère multimodal de la description est nul, alors que dans la deuxième partie, Nina procède à une transduction. Il est à noter que la subjectivisation du texte dépend de la continuité entre les modes visuel et écrit. Elle octroie aux textes une forme de cohérence et d'unité sémantique, comme c'est également le cas dans le texte d'Elena ci-après :

En 2012 j'ai fait un grand voyage en Iran. [...] On s'est installé sous le toit et a regardé autour de nous. C'était un vrai paysage surréel. Les montagnes étaient très hautes et patout. Quelques piques ont touché les nuages. On a allumé un narguillé tous ensemble et nous nous sommes assis en silence pendant une heure.

Corpus 7. Réécriture d'Elena, texte 1 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 49).

Le processus de transduction qu'Elena a réalisé entre les modes visuel et écrit de la description a créé un entrelacs dans un réseau de sens plus vaste. L'étudiante évoque sa perception de l'espace (« on s'est installé sous le toit » ; « les montagnes étaient très hautes »), du silence (« silence »), du temps (« pendant une heure »), de son propre corps et des personnes qui l'entourent (« nous nous sommes assis en silence »). Elle accorde une attention particulière au caractère étranger de l'expérience qu'elle était en train de vivre à ce moment précis. Le silence marque le contact entre deux mondes culturels qui se rencontrent, mais qui ne parlent pas les mêmes langues. En ce sens, la description d'Elena n'est pas seulement figurative, elle est également symbolique.

Le processus d'analyse critique intervient également à ce niveau, c'est-à-dire au moment où les étudiants décident de valoriser un aspect particulier de leur image mentale en fonction des affects qu'ils ont éprouvés au contact du paysage. Traduire un paysage observé en texte signifie

pour le scripteur (1) représenter à l'écrit les objets qui composent le paysage, mais aussi (2) les sentiments et émotions que cet ensemble a provoqués chez lui. « La production a des traits sémiotiques (la forme en tant que contenu), conceptuels (le contenu en tant que concept) et affectifs (la sémiotique en tant qu'expression, reflétant toujours l'intérêt et "l'investissement" personnel) ; toujours tous trois en même temps » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kress, 2010 : 27)²³⁶. Il est à noter que sur les 21 descriptions, 15 sont des expériences uniques de paysages et cinq représentent des lieux connus, empreints cependant d'un lien affectif fort. Seule la description de Michelle n'apporte aucune indication à ce sujet. La médiation linguistique étant un processus dynamique, elle s'inscrit dans un réseau de sens, mais également une temporalité particulière.

En effet, traduire en mots le processus de remémoration, qui est ancré à la fois dans le présent de l'énonciation et le passé de l'expérience vécue, est complexe en langue étrangère. Au niveau A2 et B1, les temps verbaux du passé ont été globalement utilisés par les étudiants, bien qu'il demeure des erreurs dans les accords, les concordances et les usages. Toutes les valeurs du présent sont, quant à elles, maîtrisées. Sur l'ensemble du corpus, la majorité des scripteurs a choisi de situer le paysage soit, dans un passé récent lié au thème du voyage ; soit, dans un passé lointain marqué par l'enfance, l'adolescence ou une présence familiale.

Le passé est alors exprimé par le passé composé, l'imparfait et, dans une moindre mesure, le plus-que-parfait. Le présent, quant à lui, intervient le plus souvent au début et à la fin des textes. Par exemple, à la fin de sa description, Soan utilise un présent d'actualité pour inviter le lecteur à visiter la maison de Monet à Giverny : « Je vous conseille de y visiter si vous auriez l'occasion » (*cf.* annexes vol. 2 : 42). Cependant, les étudiants peuvent utiliser le présent dans une perspective gnominique, à l'instar d'Yanru : « Le Parc-Calanque est un parc très joli et grad qui nous offre quelques routes différentes à visiter » (*sic*) (*cf.* annexes vol. 2 : 41). Le présent peut être également employé pour accentuer le sentiment d'immersion. Il est alors omniprésent. C'est le choix qu'a fait Laura : « De la terrasse de la maison, vous pouvez voir la vue, le paysage d'en haut ; la mer calme, le soleil brille dessus, le sable blanc » (*sic*) (*cf.* annexes vol. 2 : 53). En outre, certains étudiants ont introduit l'expression du futur à la fin de leur description. Elle dénote le rôle du paysage dans l'événement autobiographique évoqué, comme la demande en mariage d'Ana ou le choix professionnel de Sofia (*cf.* annexes vol.2 : 37, 51). L'enjeu dans

²³⁶ « Production has semiotic (form-as-content), conceptual (content-as-concept) and affective (semiosis-as-expressive, always reflecting interest and personal 'investment') features ; all three always at the same time » (Kress, 2010 : 27).

l'expression de la temporalité est de l'appliquer de manière appropriée afin de rendre le texte cohérent à la lecture.

3.3 *La recherche socio-sémiotique au profit de l'écriture créative*

La créativité est par principe la capacité d'une personne à réaliser quelque chose de nouveau. L'écriture créative requiert par conséquent les étudiants qu'ils réalisent des recherches socio-sémiotiques afin de pouvoir accomplir cette action.

3.3.1 La médiation d'une transposition de formes fait nécessairement appel à la créativité

Dans l'apprentissage du FLE, l'une des difficultés consiste à convertir les nouvelles ressources linguistiques en ressources socio-sémiotiques. L'apprentissage d'une connaissance ou d'un savoir déclaratif n'implique pas nécessairement de mise en relation avec une expérience vécue. Ainsi, lorsque les étudiants doivent décrire leurs perceptions d'un paysage, la relation entre le perçu et la langue française n'est pas immédiate. Cette action est encore plus problématique pour les étudiants qui ont vécu cette expérience dans un contexte sollicitant des concepts qui ont attiré à d'autres cultures et à d'autres langues.

L'activité de médiation d'une transposition de formes implique par conséquent une recherche socio-sémiotique visant à réduire l'écart d'étrangéité entre l'expérience vécue et la langue cible. Clara a, par exemple, partagé la difficulté qu'elle a eue à trouver ses mots :

Au deuxième plane on peut admirer « la toscana » je ne sais pas comme dire, mais c'est tout vert. C'est la mélange de toutes les variété de la couleur vert c'est-a-dire un arc en ciel.

Corpus 8. Réécriture de Clara, texte 1 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 39).

Sur les 21 étudiants qui ont participé au dispositif, sept d'entre eux ont décrit un paysage situé en France. Clara, par exemple, a comparé le paysage toscan à celui de la France. Huit ont décrit un paysage de leur pays et treize ont décrit un paysage observé lors d'un voyage à l'étranger.

La tâche consiste alors pour les étudiants à tisser des liens entre les expériences vécues et la langue française en accordant une attention toute particulière à l'unité entre le référent et le(s) signifiant(s) des signes choisis, ainsi que leurs agencements à l'échelle de la phrase et du texte. Cet ajustement, qui est dynamisé par les processus d'analyse fonctionnelle et d'application appropriée, peut occasionner des maladroites, telles que celles visibles dans l'extrait ci-après :

Pour terminer la journée j'ai cherché un endroit sympa pour admirer le coucher du soleil environ 20h et enfin je n'oublierai jamais et que je pourrais répéter beaucoup fois plus.

Corpus 9. Réécriture d'Inès, texte 1 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 45).

Bien que l'absence de préposition avant le syntagme « environ 20h » soit erronée, l'interprétation sémantique de la phrase n'en est pas pour autant altérée. Cependant, le syntagme « que je pourrais répéter beaucoup fois plus » pose problème, car il est agrammatical et qu'il prête à confusion. À quel verbe rattache-t-elle le pronom relatif *que* ? Au verbe *oublier* ? Pourquoi avoir doublé la conjonction de coordination *et* ? Comment interpréter le sens de cette subordonnée relative ? L'étudiante a-t-elle voulu dire que son souvenir inoubliable du paysage lui permet de revivre le plaisir qu'elle a vécu à son contact ? A-t-elle voulu affirmer qu'elle serait capable de multiplier les voyages en Grèce afin de réactiver le plaisir qu'elle a éprouvé à ce moment précis de sa vie ? Inès a voulu associer des idées à l'intérieur d'une même phrase en les faisant se succéder sans pour autant savoir comment les relier syntaxiquement. Aussi, est-il difficile pour le lecteur de savoir ce qu'elle peut « répéter » : le « souvenir » ou le « voyage ». Dans l'apprentissage du FLE, le processus de conceptualisation en nommant est un processus de reconceptualisation impliquant une recatégorisation des concepts et, donc, une redéfinition des connexions entre ces concepts. La médiation de transpositions de formes en langue étrangère contribue à un usage créatif de la langue. Les étudiants créent de nouvelles combinaisons socio-sémiotiques et cognitives entre leurs savoirs et la langue française.

3.3.2 L'écriture créative, entre la cohésion syntaxique et la cohésion sémantique

La compétence en écriture créative est complexe. Elle implique plusieurs compétences référencées dans le [CECRL](#) (2018, 2005) : (1) la mise en relation avec des savoirs préalables (considérée comme stratégie de médiation par le Conseil de l'Europe), (2) la planification (considérée comme une stratégie de production), (3) la cohérence et la cohésion, (4) l'étendue et la maîtrise du vocabulaire et (6) la précision²³⁷. Ces compétences sont dynamisées par la capacité des étudiants à effectuer une analyse critique de leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être. La mise en application de ces savoirs de manières appropriée et créative résulte de la pertinence et de la finesse de leur analyse critique, ainsi que de l'étendue de leur répertoire. Le tableau ci-après vise à interroger les corrélations entre les niveaux de ces compétences et la qualité de la mise en œuvre de l'écriture créative :

²³⁷ Cette liste n'est pas exhaustive étant donné le caractère complexe de l'écriture créative. Elle réunit des compétences qui peuvent influencer significativement sur la compétence en écriture créative.

	Relier à un savoir préalable²³⁸	Cohérence et cohésion	Étendue et maîtrise du vocabulaire	Précision	Écriture créative
Ali	Non mesurable ²³⁹	Infra B2 Sémant./Synt. ²⁴⁰	B1	Infra B1	Infra B2 Subj. Part. ²⁴¹
Nina	Non mesurable	B1 Synt.	B1	B1	B1 Obj.
Michelle ²⁴²	Non mesurable	Infra B2 Synt.	B2	B2	B1 Obj.
Beatrice	Non mesurable	B1 Synt.	B1	B1	B1 Obj.
Noûr	Non mesurable	B2 Sémant.	Infra B1/B1	B1	B2 Subj.
Yanru	Non mesurable	Infra B2 Sémant.	B1	B1	Infra B2 Subj. Part.
Flora	Non mesurable	B2 Sémant./Synt.	B1	B1	Infra B2 Subj. Part.
Oscar	Non mesurable	B2 Sémant./Synt.	Infra B2	Infra B2	Infra B2 Subj. Part.
Soan	Non mesurable	B1 Synt.	Infra B2/B1	Infra B2	B1 Obj.
Carmen	Non mesurable	Infra B2 Sémant./Synt.	Infra B2	Infra B2	Infra B2 Subj. Part.
Dao	Non mesurable	Infra B2 Synt.	B1/infra B2	B1	B1 Obj.
Audra	Non mesurable	B2 Sémant./Synt.	Infra B1/B1	B1	B2 Subj.
Ana	Non mesurable	B1 Synt./sémant.	Infra B2	Infra B2	Infra B2 Subj. Part.
Danilo	Non mesurable	B1 Synt.	B2/infra B2	B2	B1 Obj.
Clara	Non mesurable	Infra B2 Synt.	B1	B1	B1 Obj.
Marta	Non mesurable	B1 Synt./Sémant.	B1/infra B2	B1	Infra B2 Subj. Part.
Inès	Non mesurable	B1 Synt.	B1	Infra B1	B1 Obj.
Laura	Non mesurable	B1 Synt./sémant.	B1	B1	B1 Subj. Part.
Elena	Non mesurable	B2	B2/Infra B2	B2	B2
Sofia	Non mesurable	B2	B2	B2	B2
Julia	Non mesurable	B1	Infra B1	Infra B1	Infra B2 Subj. Part.

Tableau 24. Niveaux de compétences des étudiants en écriture créative. © Amélie Cellier, 2023.

²³⁸ Échelles des descripteurs du [CECRL](#) et du *Volume complémentaire* (Conseil de l'Europe, 2018 : 134).

²³⁹ Bien que le *Volume complémentaire* dispose d'une échelle pour la stratégie de médiation « relier à un savoir préalable », celle-ci est spécialisée dans l'explication de concepts et ne peut être utilisée dans le cas de la médiation d'un paysage (Conseil de l'Europe, 2018 : 134).

²⁴⁰ Synt. : la syntaxe domine la cohésion du texte ; Sémant. : la sémantique domine la cohésion du texte ; Synt./Sémant. : le texte réunit les deux cohésions. L'ordre indique lequel domine le plus.

²⁴¹ Subj. : texte subjectivant les éléments de la description ; Obj. : texte objectivant les éléments de la description ; Subj. Part. : texte subjectivant partiellement les éléments de la description.

²⁴² Michelle a réalisé sa production à domicile.

Les experts du Conseil de l'Europe différencient les niveaux B1 et B2 sur l'échelle de l'écriture créative en valorisant une amélioration significative des articulations textuelles. Le [CECRL](#) ignore les critères d'étendue et maîtrise lexicale. Cependant, il accorde de l'importance à « la relation entre les idées » (2005 : 52). Au niveau C2, cette articulation amène les étudiants à « écrire des histoires ou des récits d'expérience captivants, de manière limpide et fluide et dans un style approprié au genre adopté » (*ibid.* : 52).

En fonction des textes, les articulations entre les idées visent à affiner la description et les rapports que les étudiants entretiennent avec le paysage observé. Lorsque l'on regarde le tableau en prêtant attention aux niveaux, aucune cohérence ou tendance n'apparaît. Cependant, certains étudiants privilégient la cohésion sémantique textuelle (répétitions ; paraphrases ; champs lexicaux ; reprises sémantiques, comme les anaphores et les cataphores, créant des chaînes sémantiques), plutôt que la cohésion syntaxique (coordinateurs syntaxiques ; adverbes). La cohésion sémantique textuelle donne au lecteur l'impression d'être immergé dans un réseau de sens, tandis que la seconde est objectivante. L'important n'est donc pas le niveau des étudiants en cohésion et cohérence, mais la nature de cette cohésion. Les textes qui ont un niveau B1 en écriture créative ont une structure syntaxique dominante, alors que ceux d'un niveau B2 sont dominés par une structure sémantique. Ceux d'un niveau intermédiaire, soit infra B2, ont une structure sémantique partielle, voire ponctuelle. La compétence en écriture créative dépend moins du vocabulaire et de la cohésion que de la nature de la cohérence textuelle. Pour que le texte fasse *sens*, il doit avant tout faire *sens* pour son auteur. Mais, qu'en est-il du lecteur ?

3.4 *La présence (non) conscientisée du lecteur*

Après avoir terminé la première activité, je demande aux étudiants s'ils ont pensé au lecteur pendant l'écriture. Sur l'ensemble, 12 ont répondu par l'affirmative, huit par la négative et l'un d'entre eux s'est abstenu de répondre. Les réponses négatives ne doivent pas être interprétées de manière littérale. Pour avoir du sens, la médiation linguistique d'une expérience vécue doit impliquer un degré minimal de communication. Par principe, « la médiation porte sur la facilitation de la communication elle-même et/ou la (re)formulation d'un texte, la (re) construction du sens d'un message » (North & Piccardo, 2016 : 14). Situer la médiation en dehors de l'acte de communication équivaldrait à extraire du texte tout son sens. Elena a justifié en écrivant : « Car je déteste d'écrire même dans ma langue maternelle, je n'imagine pas la personne ». Pourtant, son texte s'achève sur ces deux phrases :

Cette mémoire reste dans ma tête comme une peinture et toujours m'inspire. J'espère que un jour je peux y revenir et le trouver dans la même endroit.

Corpus 10. Réécriture d'Elena, texte 1 (sic) (cf. annexes vol. 2, 2.2.10.1 : 49).

À qui s'adresse-t-elle quand elle écrit qu'elle espère réitérer son voyage en Iran ? À défaut d'imaginer une autre personne, Elena fait d'elle-même sa propre lectrice. Son texte est le résultat d'une réflexion sur son expérience en Iran, sur le plaisir esthétique qu'elle a ressenti à faire l'expérience de l'inconnu au contact de l'interculturel.

Les réponses des étudiants à la question du lecteur sont en réalité significatives quant aux degrés de conscientisation avec lesquels ces étudiants incluent leur lecteur dans l'acte d'écriture. Michelle, par exemple, affirme qu'elle n'a pensé à aucun lecteur ; cependant, la comparaison du sable de Medanos avec celui des parcs tend à démontrer le contraire (« les dunes sont massives et nombreuses (c'est comme le sable dans les parcs de Paris) » (cf. annexes vol. 2 : 57). Elle sait que je connais cette ville. Elle a anticipé dans son texte les problèmes liés à l'interculturalité. D'après E. Piccardo,

dès que l'on dépasse l'idée de la simple transposition d'une langue à l'autre vue comme transparence et transférabilité complète du sens et que, au contraire, l'on prend en compte la charge culturelle des mots (Byram, 2008) et leur quasi-« intraduisibilité », on entre de plain-pied dans la deuxième dimension de la médiation, celle culturelle (2012 : 290).

Dans cette perspective, il est intéressant de s'interroger sur les caractéristiques des lecteurs imaginés par les étudiants. Le tableau ci-après synthétise l'ensemble de leurs réponses :

Caractéristiques des lecteurs imaginés	Nombres d'étudiants
Public large	2
Une personne étrangère au paysage/partage d'expérience	3
Une personne idéalisée	3
Une personne fragile	1
Une personne sensible	4
Un proche (famille, amis)	3
Une personne intradiégétique	2
Une personne pédagogue	3
A.C.	4
Le scripteur lui-même	1
Francophone	6
Non-francophone	2
Indifférent à la langue	1

Tableau 25. Caractéristiques des lecteurs imaginés. © Amélie Cellier, 2023.²⁴³

Moins de la moitié des étudiants ont tenu compte de la langue de communication dans leur texte. Le contexte d'apprentissage constitue un implicite. Le fait d'avoir imaginé un lecteur francophone peut indiquer que ces étudiants ont un certain degré de conscience du rôle du

²⁴³ Les étudiants ignoraient à ce moment-là travailler en binômes. Le nombre de réponses est supérieur au nombre d'étudiants dans la classe, car la majorité d'entre eux ont décrit des lecteurs aux identités complexes.

lecteur dans l'écriture, en particulier en situation d'interaction exolingue et interculturelle. Le fait d'écrire en langue française fait alors sens : j'écris en langue française, car mon interlocuteur est francophone. Or cette logique ne s'applique pas aux étudiants qui s'adressent à des lecteurs non francophones. Dans ce dernier cas, il n'y a pas de corrélation entre la langue de communication et le lecteur. Dans l'espace-classe, l'acte de communication est parfois artificiel. Les étudiants ne sont pas toujours contraints par la réalité. Les activités de traduction des descriptions en images et de leur mise en regard sont un rappel à cette réalité.

3.5 *Traduire en image le paysage décrit par un pair*

Sur le plan cognitif, une image visuelle est plus proche de l'image mentale que peut l'être un texte. M. Kalantzis et B. Cope estiment que « l'expérience de l'espace est visuelle et peut être représentée visuellement en plan ou en image » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & al., 2016 : 231)²⁴⁴. En effet, « pour les voyants qui constituent la majorité des êtres humains, la vue domine bien les activités de l'esprit » (Damasio, 2012 : 242) ; cependant, l'image mentale n'en demeure pas moins multisensorielle. Traduire en image la description d'un paysage équivaldrait à créer une image comparable à un ou plusieurs images mentales du scripteur.

3.5.1 La description est une image en puissance

Dans le corpus, plusieurs étudiants mettent en exergue la description et sa relation avec l'image, en la comparant, notamment, avec l'expérience d'un tableau et en effectuant des transferts intermodaux.

3.5.1.1 Faire l'expérience d'un paysage peut être comparable à celle d'un tableau

Ainsi que l'affirme G. Kress, « les textes, les objets textuels sont plus clairement perçus comme étant multimodaux, c'est-à-dire constitués par un certain nombre de modes de représentation » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kress, 2000b : 184)²⁴⁵. Il est donc possible de créer des ponts entre ces modes et le mode linguistique. Deux étudiants en particulier, l'un photographe, l'autre manager, estiment que les sensations qu'ils ont éprouvées face aux paysages sont comparables à celles ressenties face à une œuvre d'art picturale :

²⁴⁴ « the experience of space is visual, and can be represented visually in plan or image » (Kalantzis & al., 2016 : 231).

²⁴⁵ « texts, textual objects are more clearly seen to be multimodal, that is to be constituted by a number of modes of representation » (Kress, 2000b : 184).

Cette mémoire reste dans ma tête comme une peinture et toujours m'inspire.

Corpus 11. Réécriture d'Elena, texte 1 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 49).

Il est à supposer, premièrement, que l'étudiante se réfère à l'expérience esthétique pour valoriser l'intensité sensorielle que ce paysage d'Iran a fait émerger en elle. La comparaison constitue dans ce cas précis une stratégie de communication. Elle vise à compenser le manque d'intensité que véhicule le texte. Deuxièmement, la peinture que lui évoque ce paysage est inspirante, ce qui signifie que son voyage en Iran a véritablement eu une influence sur certaines de ses actions. Marta, la lectrice-dessinatrice d'Elena, plasticienne de formation, a pris en compte cette comparaison dans la réalisation de son image et a peint le paysage d'Elena au lieu de le dessiner.

Yanru a, quant à lui, utilisé une métaphore pour décrire son expérience des Calanques à Marseille :

J'ai douté que je sois dans une peinture.

Corpus 12. Réécriture d'Yanru, texte 1 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 41).

Indépendamment des erreurs commises dans la coordination des temps verbaux, la métaphore de la peinture permet à Yanru d'interroger la nature de la réalité qui l'environne en renvoyant son expérience d'observatrice à la fictivité des œuvres picturales. « Interpréter les métaphores reviendrait à imaginer des mondes possibles » (Eco, 1992 : 160), quoiqu'elles aient également « quelque chose à voir avec notre expérience intérieure du monde ainsi qu'avec nos processus émotionnels » (*ibid.* : 161). Il y a donc un lien de causalité entre le *doute* ressenti par Yanru et son impression d'être dans une peinture. La question est alors de savoir quel est le premier dans ce rapport de causalité : le doute ou l'impression d'être dans une peinture ? Rien dans le texte ne nous permet de répondre à cette question. Cependant, il est certain qu'à la vue du parc des Calanques, Yanru a associé ces nouveaux percepts aux affects qu'il a pu ressentir antérieurement devant des œuvres d'art. Ce parallèle entre la peinture et la perception du paysage renvoie là encore à la multisensorialité des images mentales, mais également à la multimodalité de ses expressions.

3.5.1.2 Transposer les données d'un champ sémiotique à un autre

L'activité de traduction des textes en images consiste pour le lecteur-dessinateur à lire et à interpréter le texte à partir de ses archives mémorielles et de son répertoire socio-langagier afin de transposer des données linguistiques dans le domaine du visuel. Soan a sélectionné la phrase

linguistique²⁴⁶ « Les montagnes sont devenues rose-violet [...] » écrite par Carmen et l'a transformée en une phrase visuelle :



Corpus 13. Détails des montagnes, réécriture de Carmen, image de Soan²⁴⁷

En tant qu'hypotexte, la phrase de Carmen a une valeur de ressource sémiotique pour Soan. Sur le plan mental, (1) ce dernier a conceptualisé le sens de la phrase linguistique, puis (2) a transformé les concepts linguistiques en concepts visuels et, finalement, (3) a transposé ces derniers en image en respectant les règles de la grammaire visuelle (Kress & van Leeuwen, 1996).

La phrase linguistique de Carmen est composée d'un sujet, « les montagnes », d'une action verbale, désignée par le verbe d'état *devenir* au passé composé, et d'un attribut, l'adjectif composé « rose-violet », qui constitue avec le verbe le prédicat du sujet. La phrase visuelle de Soan est intensive (*cf. supra* : [154](#)), car elle reproduit le rapport existant entre le sujet « montagnes », représenté par des lignes diagonales, et son prédicat, représenté par la peinture rose et violet. En outre, l'action de *devenir* est signifiée par le reflet de la lumière présente sur les versants droits des montagnes. Toutefois, les signes visuels des montagnes sont également possessifs, puisque Soan additionne des éléments qui sont demeurés non-dits dans le texte, comme la relation entre le ciel qui était « comme le feu », « rouge, rose, bleu, orange et doré », et les nuances de la chaîne de montagnes. Soan a explicité ce rapport en utilisant les couleurs du ciel dans une teinte plus sombre afin de peindre les montagnes et de créer une illusion de volume. Étant donné que les « concepts sont le résultat du travail du créateur de signes, et représentent son intérêt dans sa relation avec le monde sur lequel il porte son attention », alors « la sémiotique autant que les ressources conceptuelles de l'individu sont le résultat de leur travail dans leur engagement avec leur monde (social et culturel) » (Kress, 2010 : 182)²⁴⁸. Les couleurs des montagnes et celles du ciel sont le produit de l'imagination de Soan, de sa mémoire autobiographique et de ses literacies visuelles. Ces non-dits correspondent à ce que U. Eco

²⁴⁶ Je parle ici de phrases, car ce sont les extraits d'un texte et d'une image.

²⁴⁷ Les étudiants ignoraient à ce moment-là travailler en binômes. Le nombre de réponses est supérieur au nombre d'étudiants dans la classe, car la majorité d'entre eux ont décrit des lecteurs aux identités complexes.

²⁴⁸ « *concepts are the result of the work of the sign-maker, and represent her/his interest in relation to the world which is in focus* », « *the semiotic as much as the conceptual resources of the individual are the result of their work in their engagement with their (social and cultural) world* » (Kress, 2010 : 182).

appelle une promenade inférentielle, c'est-à-dire une échappée imaginaire hors du texte qui vise à donner du sens au texte (Eco, 1992 ; cf. *supra* : 293).

3.5.2 Représenter en images son propre parcours interprétatif

L'interprétation d'un texte est un phénomène sensoriel complexe où le lecteur est « toujours face à la manifestation linéaire d'un texte qui *est déjà là* » (Eco, 1992 : 152), mais pour lequel il doit jouer le rôle d'un « protagoniste actif » (*ibid.* : 239). Autrement dit, lors du parcours interprétatif, le lecteur puise dans sa mémoire autobiographique afin d'inférer du sens au texte. Le processus d'interprétation « est théoriquement infini, ou du moins indéfini » et lorsque le lecteur « utilise un système de signes donné, [il] peut aussi bien *refuser* d'interpréter ses expressions que *choisir* les interprétations les plus adéquates selon les divers contextes » (*ibid.* : 241). Autrement dit, le texte est le résultat d'une coopération entre un scripteur et un lecteur.

3.5.2.1 Trouver des stratégies pour transformer le sens textuel en image

Lors de l'activité de traduction des descriptions en images, le lecteur-dessinateur matérialise et donne de la visibilité à son parcours interprétatif, aux décisions qu'il a prises en hiérarchisant les différents aspects du sens communiqué par l'étudiant qui a décrit le paysage. Dans le questionnaire de guidage, Yanru explique que les différences entre son texte et l'image au feutre d'Ana sont de responsabilité partagée :

La 1^{ière} différence entre ma description et le dessin est dans la texte. Je n'ai pas écrit les nuages. La 2^e différence : le créateur dessin peu d'arbres. Mais en fait, il y a beaucoup de arbres.

Corpus 14. Réécriture d'Yanru, questionnaire de guidage (sic) (cf. annexes vol.2 : 41).

Yanru pointe également les difficultés pouvant être rencontrées à la lecture de son texte :

Le créateur a fait sa imagination. En plus, je manque quelques détails dans ma texte. Et j'ai fait le mouvement qui apporte beaucoup de difficultés à la dessin.

Corpus 15. Réécriture d'Yanru, questionnaire de guidage (sic) (cf. annexes vol.2 : 41).

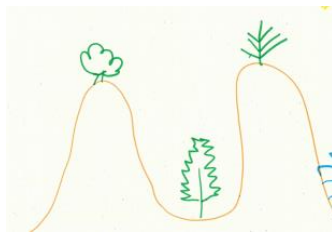
Au lieu de favoriser une description fixe, Yanru a décidé de narrer son expérience du parc des Calanques à Marseille. Cette décision a rendu l'activité de traduction plus difficile. En effet, comment représenter le mouvement et la narration sous forme de dessin ? Ana a opté pour plusieurs options : (1) le format paysage pour agrandir l'espace de manière horizontale et (2) l'utilisation du symbole de la flèche pour montrer le sens de la narration. Cependant, elle a fait le choix de ne pas représenter Yanru dans le dessin, à moins qu'elle n'ait surinterprété le texte en pensant que Yanru s'était baigné dans la mer. Cette hypothèse demeure peu probable, puisque Yanru écrit : « Les gens ont nagé et ont manifesté les souris ». Toutes ces hypothèses

sont autant d'échappées possibles hors du texte. La précision apparaît dès lors pour Yanru comme une stratégie pouvant limiter le recours à l'imagination du lecteur.

L'étape de traduction des textes en images constitue dans ce dispositif la pierre angulaire conduisant les étudiants à prendre progressivement conscience de l'activité interprétative du lecteur et des mouvements intellectuels qu'il opère afin de se mettre à la place du scripteur. En ce sens, « [...] la connaissance n'est pas un objet stockable, mais un mode interprétatif critique qui intéresse l'ensemble des performances sémiotiques » (Rastier, 2018 : 27).

3.5.2.2 La représentation des promenades inférentielles en image est-elle soumise aux literacies visuelles des étudiants ?

Étant donné que certains étudiants ont réalisé des études artistiques dans l'enseignement supérieur, le niveau en production visuelle du groupe-classe est hétérogène. Si les montagnes d'Ana, la lectrice-dessinatrice d'Yanru, sont comparées à celles de Soan, l'écart de compétences apparaît immédiatement :



Corpus 16. Détails des montagnes, réécriture d'Yanru, image d'Ana (cf. annexes vol. 2 : 41).

Alors que les montagnes de Soan sont multidimensionnelles, celles d'Ana sont schématiques. La ligne marron qui dessine leur contour a une structure symbolique (Kress & van Leeuwen, 2006). Le sens du concept *montagne* est suggéré plus qu'il n'est montré. En outre, la disproportion de l'espace occupé par la montagne laisse croire que le texte est focalisé sur sa description, alors que Yanru s'intéresse davantage à la sensation d'immersion dans le bois plutôt qu'à la forme ou aux proportions de ces montagnes. En réalité, si une tierce personne venait à regarder le dessin d'Ana sans lire préalablement le texte d'Yanru, celle-ci aurait des difficultés à comprendre la signification de cette ligne de couleur marron. Il s'interrogerait : représente-t-elle une colline ou des chemins qui serpentent à travers une forêt éparse ? Cette dernière hypothèse est vraisemblable, puisque Yanru mentionne également dans sa description que « Le Parc-Calanque est un parc très joli et grad qui nous offre quelques routes différentes à visiter ». Seul le point de vue sur la mer, que nous pouvons voir dans la figure suivante, laisse à penser qu'il s'agit de montagnes ou de collines :



Corpus 17. Détails de la mer, réécriture d'Yanru, image d'Ana (cf. annexes vol. 2 : 41).

L'erreur d'Ana est de ne pas avoir connecté le signifiant avec le signifié. Cette erreur est significative quant à sa capacité à « contrôler consciemment sa production, tant du point de vue linguistique que communicatif » (Conseil de l'Europe, 2005 : 53). Deux hypothèses sont possibles : soit, (1) Ana n'a pas conscience de son erreur et ne peut donc pas y remédier ; soit, (2) elle n'a pas pris le temps d'évaluer l'image qu'elle a réalisée.

Cette erreur sémiotique se superpose à une autre, lexicale, puisque Yanru a lui-même choisi le terme de *montagne*, alors que le mot approprié en français aurait été celui de *falaise*, qui, sous la forme d'un dessin, serait symbolisé par une autre forme. De fait, les literacies en langue française d'Yanru et visuelles d'Ana ont créé des décalages socio-sémiotiques lors des activités de médiation de texte et de la traduction du texte en image.

Seul Yanru, qui a observé par lui-même le paysage, peut se rendre compte des différences et soustraire les compétences visuelles d'Ana de l'équation $texte - image = X$, autrement dit : « Quelles sont les différences entre votre description et le dessin ? », ainsi que de l'équation : $image\ mentale - image = Y$. Bien que le niveau des literacies des étudiants influence systématiquement sur la transduction, Yanru se focalise sur le *sens* qu'il a voulu transmettre. Schématiquement, entre le moment où Yanru observe le parc des Calanques et la production du dessin d'Ana, ont lieu trois transductions qui forment une strate d'interprétations du paysage observé initialement :

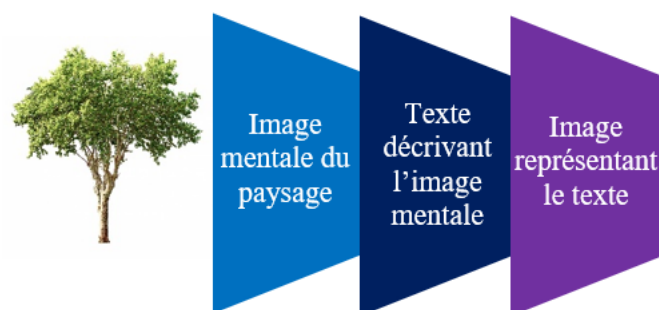


Figure 18. Strates d'interprétations du paysage observé. © Amélie Cellier, 2023.

L'image représentant le texte constitue le troisième niveau d'interprétation réalisée par un lecteur ne partageant pas la même expérience des paysages initialement observés et mémorisés par le scripteur. Cette image entretient un rapport de réécriture et d'intermodalité avec la description (Rastier, 2018 ; Eco, 1985). Il s'agit d'une traduction multimodale visant à produire un hypertexte imagé réalisé à partir d'un hypotexte écrit en classe de langue étrangère.

Dans le questionnaire de guidage, les scripteurs ne prennent en compte ni la qualité esthétique du dessin ni la possibilité que l'image puisse représenter avec fidélité leur image mentale. Ce silence est le produit d'un accord tacite établi à l'échelle de la classe, la manifestation d'un état de conscience collectif : tant l'écriture que le dessin tendent à transmettre une image fragmentée et partielle de la réalité. La médiation d'une transposition de formes est un processus sélectif, en ceci qu'elle consiste pour les scripteurs à analyser de manière critique le paysage observé afin de le traduire en mots. Aussi, l'image ne peut-elle être que le reflet partiel et transformé d'une représentation écrite déjà lacunaire.

Sur le plan pédagogique, l'image permet à l'enseignant de reconstituer par voie de comparaison les chaînes sémiotiques qui se sont créées à travers les strates d'interprétation et les promenades inférentielles des étudiants et peut lui permettre d'identifier des erreurs qui seraient autrement demeurées invisibles. Je vais maintenant mettre en évidence le rôle déterminant de la subjectivité dans ce processus.

3.6 *Traduire en image la subjectivité du scripteur*

L'activité de traduction des textes en images constitue dans ce dispositif une première mise en contact intersubjective. Bien qu'aucun indice ne laisse supposer que les lecteurs-dessinateurs ont éprouvé de l'empathie vis-à-vis des scripteurs, le fait d'avoir imaginé les images mentales des scripteurs implique que les lecteurs-dessinateurs se soient mis à la place des scripteurs. Lors de sa description de la ville dans laquelle elle a grandi, Sofia a focalisé son attention sur la relation émotionnelle qui a émergé entre elle et ce paysage. Les adjectifs décrivant ses impressions dominent le texte. Ils visent à signifier l'action du paysage sur Sofia (« l'air vague », le ciel et le fleuve gris, la « silhouette d'architecture industrielle »), ainsi que les émotions et sentiments qu'elle a éprouvés à son contact (« superbe », « incroyable », « terrifiant » et « triste ») (*cf.* annexes vol 2 : 51). Sofia reconnaît que Laura a globalement respecté sa description :

1. *Quelles sont les différences entre votre description et le dessin ?*

J'ai vu ce paysage et je pense que il n'y a pas beaucoup de différences entre la description et le dessin. L'unique déséquilibre concerne les détails réels. L'atmosphère est transmise

correctement en général. Mais puisque le dessin n'est pas en couleur, il n'y a pas de contraste entre les constructions et le ciel et l'eau. Il y a également un défaut dans l'image des tubes, et notamment dans leur nombre.

2. *Comment expliquez-vous ces différences ?*

Je crois que si ma description est imprécise et elle manque quelque certains détails, le dessin est aussi général. Mais ma priorité était de capturer l'ambiance de cette scène. Et le dessin reflète une variété de nuances dans la vue.

Corpus 18. Réécriture de Sofia, questionnaire de guidage (sic) (cf. annexes vol. 2 : 52).

Laura est une photographe ayant un niveau expérimenté en dessin. Elle a tenté de reproduire la dimension subjective du texte en reproduisant l'atmosphère « industrielle » qui s'échappe de la description de Sofia en jouant sur les nuances de gris du crayon à papier, ainsi que sur les lignes verticales et horizontales qui se détachent de la ligne d'horizon. Le dessin de Laura permet à Sofia « de repenser la "langue" comme un phénomène multimodal » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kress, 2000b : 184)²⁴⁹.

L'action de reproduire la subjectivité est conditionnée par les literacies visuelles des étudiants, ainsi que les compétences du scripteur en écriture créative. Or, Sofia a un niveau équivalent au B2 sur l'échelle du [CECRL](#) pour les compétences en « cohérence et cohésion », « étendue et maîtrise du vocabulaire », « précision » et « écriture créative » (cf. *supra* : 287). La qualité du texte et l'expertise de Laura lui ont permis de respecter les strates de création et de récréation socio-sémiotiques à travers les activités de traduction : paysage observé → image mentale → texte → image visuelle. Cependant, comme pour Soan, Laura a fait une échappée hors du texte. Les réponses au questionnaire de guidage de Sofia montrent qu'elle l'a identifié ; cependant, si Laura a décidé d'ignorer volontairement la couleur de la description, alors elle risque d'induire Sofia en erreur au moment de la remédiation textuelle.

3.7 *Analyse comparative de la description et de son image en vue d'une remédiation*

D'après le [CECRL](#), les stratégies communicatives se fondent sur quatre principes métacognitifs : la planification, l'exécution, le contrôle (ou évaluation) et la remédiation. L'analyse comparative entre les textes et les images participe de l'étape de contrôle, car les étudiants les comparent pour pouvoir ensuite remédier aux erreurs commises dans le texte. Dans ce sens, le Conseil de l'Europe propose une échelle de compétence « contrôle et correction ». Ce qui différencie les niveaux B1 et B2 est la capacité des étudiants à prendre conscience de leurs propres erreurs :

²⁴⁹ « to rethink "language" as a multimodale phenomenon » (Kress, 2000b : 184).

B1	B2
« Peut corriger les confusions de temps ou d'expressions qui ont conduit à un malentendu à condition que l'interlocuteur indique qu'il y a un problème » (2018 : 83).	« Peut généralement corriger lapsus et erreurs après en avoir pris conscience ou s'ils ont débouché sur un malentendu. Peut relever ses erreurs habituelles et surveiller consciemment son discours afin de les corriger » (<i>ibid.</i> : 83).

Tableau 26. Échelle « Contrôle et correction » du Volume complémentaire au CECRL

Le questionnaire de guidage et l'analyse comparative visent à faire émerger chez les étudiants des stratégies de contrôle pouvant conduire à une remédiation textuelle.

3.7.1 En quoi l'analyse comparative est-elle un agent de conscientisation ?

Au moment de l'analyse comparative, le questionnaire de guidage oriente les scripteurs vers une lecture des images qui objective et valorise les différences comme un mode de création de nouveaux savoirs. Toutefois, la remédiation est conditionnée par leur capacité à analyser les textes et images de manière critique. En comparant les textes et images, les étudiants mettent en regard deux points de vue sur un même objet, le paysage observé par le scripteur. Dès lors, le scripteur peut adopter un point de vue critique sur ses propres intentions. Les textes et images sont de ressources sémiotiques. Le tableau suivant synthétise les premiers résultats d'analyse des étudiants :

Différences observées	Explications
L'image est lacunaire par rapport au texte et des éléments ont été ajoutés.	Dessin plus artistique que le texte ; focalisation sur une partie du texte ; le lecteur-dessinateur a fait selon son imagination ; le texte n'est pas assez nuancé et détaillé ; l'introduction du mouvement dans la description rend le dessin difficile à réaliser ; problème de traduction entre la pensée en langue source et l'écrit en langue française ; texte trop subjectif ou pas assez objectif ; compétence en dessin du lecteur-dessinateur ; le lecteur-dessinateur n'a pas prêté attention aux détails.
L'un des éléments dessinés n'est pas réaliste.	Le texte n'est pas assez nuancé ; il manque des adjectifs au texte.
Le choix d'une autre perspective.	Description trop difficile à représenter en image à cause des détails.
Focalisation sur une partie du texte.	Le texte est composé de plusieurs scènes.
Rapport erroné entre deux objets.	/
Le style du dessin ne correspond pas au style du texte.	/
Texte en couleur et image en noir et blanc.	La description n'est pas assez claire/imprécise.
Mauvaise localisation des objets.	Texte insuffisamment détaillé.
Différences dans les détails.	Texte insuffisamment détaillé.
L'étudiant n'est pas présent dans le dessin.	Focalisation sur un objet précis, car il s'agit de l'élément le plus important de la description ; l'objet appartient au patrimoine culturel mondial, donc le lecteur connaît le lieu en question.

Tableau 27. Différences observées et explications données par les étudiants. © Amélie Cellier, 2023.²⁵⁰

²⁵⁰ Le tableau synthétise les réponses données aux questions 1 et 2 du questionnaire de guidage.

Tous les étudiants se sont focalisés sur les éléments additionnés et soustraits entre les textes et les images. En quelque sorte, cette étape d'analyse constitue la base de leur réflexion métatextuelle. En ce qui concerne les processus de savoir, il s'agit pour les étudiants de réaliser une analyse fonctionnelle, avant de procéder à une analyse critique. Si l'on se réfère au *Volume complémentaire* (Conseil de l'Europe, 2018), cette activité correspond à la compétence « analyser et critiquer des textes créatifs » qui, au niveau B2, part du principe que les étudiants peuvent « comparer deux œuvres, leurs thèmes, les personnages et les scènes, rechercher les ressemblances et les différences et expliquer la pertinence de leurs liens » (*ibid.* : 122), mais ce niveau prend également en compte le fait que les étudiants peuvent « décrire comment des œuvres diffèrent dans leur traitement du même thème » (*ibid.* : 122). Cette activité a été accomplie avec facilité par la majorité du groupe-classe. Le thème principal auquel ils se sont intéressés est le type textuel de la description et ses contraintes formelles.

3.7.2 Dans quelle mesure la réflexion métatextuelle varie-t-elle ?

Les variations dans la réflexion métatextuelle des étudiants dépendent des problèmes auxquels ils ont été confrontés lors de la médiation d'une transposition de formes.

3.7.2.1 Le questionnaire, un stimulateur de réflexion sur l'interaction écrite

La médiation d'une transposition de formes étant dynamisée par la mémoire autobiographique, seuls les étudiants peuvent évaluer la valeur socio-sémiotique de leur texte et, donc, de leurs besoins langagiers par rapport à leurs propres expériences. « Les aspirations des êtres humains pour des objectifs déterminés ne sont pas pensables sans la prise de conscience des moyens de la satisfaction » (Richterich, 1985 : 23). En réalisant l'analyse comparative, les étudiants peuvent évaluer l'écart visible entre leurs impressions et attentes vis-à-vis de leur description et la réception par le lecteur. La majorité d'entre eux s'est focalisée sur un à deux critères d'analyse. Quelques-uns, comme Oscar, se sont intéressés à plusieurs :

1. Quelles sont les différences entre votre description et le dessin ?

Le dessin de Noûr est très similaire à la description que j'ai fait, tous les éléments importants de la description sont présentes dans le dessin. Ma description n'était pas si détaillée il y a donc plusieurs éléments du dessin qui appartiennent à son imagination comme les papillons.

2. Comment expliquez-vous ces différences ?

Ma description était très générale et comprend de nombreuses idées subjectives. Je pense que dans le cas où la description soit plus précise, faite d'une manière plus détaillée et objective, il serait plus facile de faire le dessin. Le dessin de Noûr est un peu abstrait un style de dessin plus réaliste ferait plus similaire le dessin et la description.

3. Quelles modifications devez-vous apporter à votre description pour l'améliorer ?

Il faut être plus objective au moment de faire la description. Il peut être une bonne idée de se centrer dans un objet précis et faire une description détaillée, avec plusieurs adjectifs et idées qui se réfèrent à l'aspect physique de l'objet et moins sur les émotions dans ce moment.

Corpus 19. Réécriture d'Oscar, questionnaire de guidage (sic) (cf. annexes vol. 2 : 60).

Oscar est dyslexique. Toutefois, le degré d'aboutissement de sa réflexion métatextuelle en langue française n'en est pas moins complexe. Oscar a un niveau B2 en cohérence et cohésion, infra B2 en « étendue et maîtrise du vocabulaire », « précision » et « écriture créative »²⁵¹, ce qui lui permet de médier ses pensées de manière nuancée en langue française.

Dans le questionnaire, Oscar procède à une suite d'opérations cognitives qui lui permettent de s'interroger sur la qualité de sa description en situation d'interaction. Sa réflexion métatextuelle tend à déterminer les relations de causalité entre le texte et l'interprétation de Noûr. Elle montre trois niveaux d'analyse : le premier est descriptif, il s'agit d'identifier les problèmes d'interprétation ; le second est explicatif, il vise à identifier les raisons qui ont pu provoquer des erreurs d'interprétation ; le troisième vise à résoudre le(s) problème(s) identifié(s). Oscar ne s'est pas restreint au dessin de Noûr pour critiquer son texte et a émis l'hypothèse qu'un autre lecteur aurait pu le lire, ayant des compétences en production visuelle plus développées. Pour lui, « le dessin de Noûr est un peu abstrait un style de dessin plus réaliste ferait plus similaire le dessin et la description » (cf. annexes vol. 2 : 60). Il a donc tenu compte de la situation de communication dans la résolution de son problème. Le fait qu'Oscar procède de manière inductive à une réflexion sur ses propres besoins langagiers contribue à développer chez lui des stratégies visant à améliorer son contrôle de la langue et, plus particulièrement, à considérer l'action du lecteur sur le texte lors des phases de planification, d'exécution, d'évaluation et de remédiation (Conseil de l'Europe, 2018, 2005).

3.7.2.2 L'émergence d'un lexique métalinguistique

Dans cette optique de contrôler la langue et de produire une réflexion métatextuelle, les étudiants tendent à utiliser un lexique métalinguistique. Marta et Elena ont recours au terme d'*interprétation* sous ses formes substantive et verbale (cf. annexes vol. 2 : 48, 50). La majorité des étudiants ont cependant employé des stratégies de compensation comme l'utilisation de périphrases, telles que « idées subjectives », « comprendre » ou « a choisi de faire » (cf. annexes vol. 2 : 60, 38, 61). Par exemple, en répondant à la deuxième question, certains étudiants ont objectivé par des termes et périphrases métalinguistiques les parcours interprétatifs de leur lecteur-dessinateur (Eco, 1985) :

²⁵¹ Les échelles d'étendue et de maîtrise du vocabulaire du [CECRL](#) ne prennent pas en compte l'orthographe.

2. *Comment expliquez-vous ces différences ?*

Je pense que mon binôme a mémorisé juste l'image du Christ Rédempteur pour être le sujet le plus important de ma description. En effet, il est le symbole plus important dans différentes religions et nationalités.

Corpus 20. Réécriture de Danilo, questionnaire de guidage (sic) (cf. annexes vol. 2 : 56-57).

Non seulement les termes *mémoriser*, *sujet*, *description* et *symbole* utilisés par Danilo décrivent les processus interprétatifs de Mercy, mais ils renseignent également sur la nature mentale et cognitive de ces actes. Danilo évoque sous forme d'hypothèse, par l'intermédiaire du verbe d'opinion *penser*, les raisons potentielles qui auraient amené son binôme à diverger ou à converger vers ses intentions initiales. Danilo a conscience des opérations mentales qui se déroulent au moment de la lecture, telles que (1) la sélection et la mémorisation des informations les plus saillantes pour le lecteur, (2) le fait que cette sélection est orientée par l'importance et la place qui est accordée aux informations dans le texte et (3) le fait que les connaissances préalables du lecteur peuvent influencer son interprétation et sa mémorisation du texte. Si Danilo a pris conscience du parcours interprétatif de Mercy grâce au dessin, il est à supposer qu'au moment de l'activité, Danilo avait déjà une connaissance des mécanismes mentaux et cognitifs sous-jacents à la lecture. Aussi, la réflexion métatextuelle qu'il a générée est-elle aussi bien le produit de la théorisation que de l'application de connaissances ou de savoirs antérieurs.

3.7.2.3 Quelles sont les limites du questionnaire ?

Toutes les réponses au questionnaire ne témoignent cependant pas d'une analyse sur trois niveaux (description, explication et résolution de problème(s)). Michelle, par exemple, a interprété les questions séparément. Mercy, quant à elle, répond à la première question et à la deuxième en décrivant des différences sans donner d'explications. Elle réussit néanmoins à proposer des solutions de remédiation. L'exemple d'Ali est plus significatif : il montre les limites du dispositif de réécriture par l'image.

En termes de compétences, Ali possède un niveau infra B2 en « cohérence et cohésion textuelle » et « écriture créative », un niveau B1 en étendue et maîtrise du vocabulaire et un niveau infra B1 en précision. Ses réponses au questionnaire de guidage manifestent une certaine confusion et un manque d'attention au moment de l'activité :

1. *Quelles sont les différences entre votre description et le dessin ?*

Il y a une différence entre ma description et le dessin dont j'ai exprimé l'expérience sur la colline de la montagne. J'ai trouvé un peu différent entre ma description et le dessin.

2. *Comment expliquez-vous ces différences ?*

Le dessin montre que je suis sous ma tente ce qui est vrai que j'avais ma tente. Le dessin que fait comme une bande dessinée. C'est très drôle e j'aime.

3. *Quelles modifications devez-vous apporter à votre description pour l'améliorer ?*

Je pense qu'il peut être amélioré ma description du dessin montrant que pendant que je suis au sommet de la montagne et que le fantôme l'expression.

Corpus 21. Réécriture d'Ali, questionnaire de guidage (sic) (cf. annexes vol. 2 : 47).

La répétition de *description* et *dessin* révèle qu'Ali possède un répertoire métalinguistique limité. En outre, il a des difficultés à relier ses idées en termes de causalité et privilégie des successions de phrases décrivant des faits. Ainsi, lorsqu'il répond à la seconde question, Ali ne recourt à aucune conjonction de coordination ou de subordination marquant l'opposition, la causalité ou la consécution. Il demeure dans la description et commente en signifiant son appréciation.

En réalité, Ali a commencé à s'éloigner des objectifs initiaux dès la deuxième question. Au lieu de voir le dessin comme un moyen de visualiser le parcours interprétatif de sa lectrice-dessinatrice, il a redéfini les rapports entre sa description et le dessin d'Elena en faisant du dessin le nouvel hypotexte de sa description lors de la remédiation. Le texte remédié est alors devenu une description du dessin. Il est possible que le caractère implicite du questionnaire ait créé chez l'étudiant une confusion dans l'identification intermodale. En effet, le questionnaire ne mentionne pas l'image mentale du paysage observé comme point de comparaison, mais le dessin. Au lieu de donner à l'image dessinée le statut de point de comparaison, Ali lui a donné celui de référent. Aussi, lors de l'étape finale de réécriture, l'étudiant a-t-il réalisé une description hybride avec deux référents : son image mentale et l'image dessinée par son binôme.

3.8 *Tenir compte du lecteur dans le texte*

Lors des activités précédentes, les représentations que les étudiants avaient de leur texte se sont transformées. À travers les images dessinées, la majorité des scripteurs a pris conscience du fait que le sens est perçu différemment par le lecteur. Les étudiants ont ainsi fait l'expérience de l'altérité. L'objectif final de la réécriture consiste pour eux à remédier aux erreurs textuelles afin que leur lecteur puisse imaginer le plus fidèlement possible le paysage mémorisé.

3.8.1 Prendre conscience du rôle de l'altérité dans l'interaction écrite

Lors du questionnaire de guidage, Noûr remarque plusieurs différences entre son texte et l'image qui l'illustre : l'absence d'animaux dans le dessin et la présence d'une maison qui, selon elle, n'est pas mentionnée dans son texte. Elle regrette également qu'Oscar, son binôme, n'ait

pas compris la valeur symbolique de l'arbre qui se situe à proximité du village où habite sa belle-mère. Pour elle, la raison en est qu'« Oscar dessine sans faire les détails qui sont important pour comprendre [s]on texte » (cf. annexes vol. 2 : 61). Autrement dit, l'image d'Oscar ne reflète pas l'expérience que Noûr a eue au contact de ce paysage. Pour remédier à ces erreurs ou malentendus, l'étudiante va ajouter deux phrases et un syntagme que j'ai isolés par des crochets :

J'ai rendu visite à ma belle-mère l'été dernier, parce qu'elle avait déménagé à l'autre campagne. Je préfère passer toutes mes vacances chez elle. Pendant que je respire l'air de la nature, je planifie et réfléchis bien. Quand je marchais, j'ai aperçu un arbre qui était vraiment large et ses branches étaient solides. Malgré qu'il faisait chaud, elle donnait l'ombre et l'air propre aux animaux. [Les oiseaux étaient toujours sécurisés parce qu'ils construisaient les nids sur ses branches. Donc, ils ne peut pas tomber par terre à cause de vent ou la pluie.] La population la considère comme un objet sacré. Elle emploie ses branches [comme un remède qui est capable de sauver les gens qui souffraient du cancer.] Ils mettent sur elles des trucs pour souhaiter les bonnes choses.

Corpus 22. Réécriture de Noûr, texte 2 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 61-62).

L'analyse comparative et l'acte de remédiation textuelle contribuent à développer chez Noûr des procédés de contrôle, sollicitant des compétences et savoirs qu'elle possède déjà à des degrés divers et qui sont en voie de développement, comme l'analyse critique, la coopération et la capacité à respecter certaines normes sociales, comme la grammaire et la conjugaison (Conseil de l'Europe, 2005). Bien que l'étudiante a pris conscience qu'il faut accorder un espace textuel important pour qu'un objet soit saillant dans un texte, elle ne résout pas pour autant le problème lié à la maison, ainsi qu'elle ne s'explique pas les raisons pour lesquelles Oscar ne peut pas dessiner les éléments essentiels à son texte.

Lorsque Noûr a écrit le texte 1, elle a imaginé que son lecteur était sa belle-mère marocaine qui « parle arabe, [et] ne connaît pas le français » (cf. annexes vol. 2 : 61), mais qui, surtout, connaît la valeur symbolique et « les fonctions » de cet arbre, ainsi que sa distance de la maison. La phrase « J'ai rendu visite à ma belle-mère l'été dernier, parce qu'elle avait déménagé à l'autre campagne » implique en effet l'existence d'une maison, sans pour autant désigner sa situation ni l'importance qu'il faut lui accorder. Le fait d'avoir adressé sa description à sa belle-mère a contribué à créer un espace textuel clos, empli de non-dits et de sous-entendus dont le sens est impossible à inférer pour une personne non familière du lieu, comme Oscar qui est uruguayen. A-t-elle conscience que « les significations de la réalité matérielle ne se présentent pas simplement à nous » ? (Cope & Kalantzis, 2020 : 38). En effet, « elles sont autant construites par nos cadres sociaux que par nos cadres historiques de référence. L'expérience est socialement organisée. La signification des pratiques sociales se superpose aux sensations du

monde objectif. Ou, pour reformuler cela en termes contemporains, la signification est un acte de cognition social » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, *ibid.* : 38)²⁵².

En tenant compte des promenades inférentielles d'Oscar, Noûr contribue à ouvrir le sens de son texte à d'autres personnes qu'à sa seule belle-mère. Ce faisant, elle tend également à développer sa compétence interculturelle. Il s'agit donc pour elle de développer en interaction écrite son « aptitude à mobiliser [...] son capital symbolique d'expérience de l'altérité » (Coste, Moore & Zarate 2009 : 21).

3.8.2 Existe-t-il une corrélation entre les niveaux de compétences des étudiants à l'écrit et la prise en compte de l'altérité dans la planification textuelle ?

L'étape de remédiation tend également à développer chez les étudiants des compétences contribuant à la planification textuelle. D'après le [CECRL](#), un utilisateur de la langue de niveau B1 acquis peut « prévoir et préparer la façon de communiquer les points importants qu'il/elle veut transmettre en exploitant toutes les ressources disponibles et en limitant le message aux moyens d'expression qu'il/elle trouve ou dont il/elle se souvient », de même qu'il peut « préparer et essayer de nouvelles expressions et combinaisons de mots et demander des remarques en retour à leur sujet », alors qu'un utilisateur d'un niveau B2 acquis « peut planifier ce qu'il faut dire et les moyens de le dire en tenant compte de l'effet à produire sur le(s) destinataire(s) » (2005 : 53).

Les étudiants, comme Noûr et Ali, qui se sont focalisés sur l'organisation de l'espace textuel en vue de valoriser les informations transmises, ont donc atteint le niveau B1 en termes de planification. Les étudiants, quant à eux, qui ont conscience ou ont pris conscience pendant le dispositif que le sens du texte est le produit d'une coopération entre le scripteur et le lecteur, comme Oscar et Danilo, ont atteint le niveau B2. Ce seuil entre le B1 et le B2 est significatif quant au degré de développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle chez les étudiants, puisqu'elle décrit « les capacités à entrer en relation avec l'autre et le nouveau » (*ibid.* : 106). Le tableau à double entrée ci-après présente, d'une part, les compétences écrites des étudiants et, d'autre part, leur niveau de conscientisation du rôle du lecteur dans l'écriture :

²⁵² « *the meanings of material reality do not simply present themselves to us* » ; « *they are as much constructed by our social and historical frames of reference. Experience is socially organized. Socially practical meaning is layered over sensations of the objective world. Or to rephrase this in contemporary terms, meaning is an act of social cognition* » (Cope & Kalantzis, 2020 : 38).

		Degré de conscientisation basée sur l'échelle de la stratégie de planification	
		B1	B2
Cohérence et cohésion ²⁵³	Infra B2<B2	Noûr, Ali, Clara, Dao	Elena, Sofia, Oscar, Michelle, Yanru, Flora, Carmen
	Infra B1<B1	Laura, Mercy	Danilo, Ana, Soan, Marta
Étendue et maîtrise du vocabulaire	Infra B2<B2		Danilo, Elena, Sofia, Oscar, Michelle, Flora, Soan, Carmen
	Infra B1<B1	Noûr, Ali, Laura, Clara, Dao, Mercy	Yanru, Marta
Précision	Infra B2<B2		Danilo, Elena, Sofia, Oscar, Michelle, Soan, Carmen
	Infra B1<B1	Noûr, Ali, Laura, Clara, Dao, Mercy	Yanru, Flora, Marta
Écriture créative	Infra B2<B2	Noûr, Ali, Laura	Elena, Sofia, Oscar, Yanru, Flora, Marta, Carmen
	Infra B1<B1	Clara, Dao, Mercy	Danilo, Michelle, Soan

Tableau 28. Corrélation entre les compétences écrites et le degré de conscientisation du rôle du lecteur dans le texte. © Amélie Cellier, 2023.

Trois tendances se dessinent dans ce tableau : premièrement, hormis quelques exceptions, les étudiants ayant un niveau infra B1 ou B1 sur l'échelle « étendue et maîtrise du vocabulaire » et « précision » ont un niveau B1 concernant le rôle du lecteur dans la planification textuelle ; deuxièmement, hormis quelques exceptions, les étudiants ayant un niveau infra B2 ou B2 sur l'échelle « étendue et maîtrise du vocabulaire » et « précision » ont un niveau B2 concernant le rôle du lecteur dans la planification textuelle ; troisièmement, les niveaux de compétences en termes de cohérence, cohésion et écriture créative ne sont pas nécessairement corrélés avec les niveaux de planification.

L'hypothèse est que les étudiants ayant un niveau infra B1 ou B1 en « étendue et maîtrise du vocabulaire » et « précision » sont freinés dans le développement de leur compétence pluriculturelle par la difficulté qu'ils ont à coordonner les concepts de la langue française avec les concepts de leur langue première ou avec leurs images mentales. Avant de penser au rôle du lecteur dans le texte, ils ont besoin de se focaliser sur la valeur socio-sémiotique de leur texte. Or, les étudiants qui ont un niveau supérieur peuvent se focaliser sur les conséquences de l'altérité sur l'écriture, car cette donnée n'est pas une surcharge cognitive et qu'elle fait partie de leur zone proximale de développement.

Maintenant que les résultats de l'analyse sémiotique cognitive de la mise en application empirico-fonctionnelle ont été produits, je vais répondre aux questions qui ont été soulevées sur le fonctionnement pratique d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies.

²⁵³ Échelles du [CECRL](#) et du *Volume complémentaire* (Conseil de l'Europe, 2018).

3.9 *Questionnements en vue des mises en application systématiques*

Pour rappel, les réponses à ces questions visent à me former et à me préparer aux mises en application systématiques. Ces sont des pistes de réflexion, car la situation d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que le public concerné, leur volonté d'atteindre le niveau A2, ne sont pas comparables.

3.9.1 Comment une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies fonctionne-t-elle empiriquement en termes d'enseignement ?

En tant que praticienne, il s'agit pour moi de repenser la didactisation des savoirs en tenant compte de deux faits : (1) la mémoire autobiographique multilingue et multiculturelle des étudiants constitue la matière première de l'apprentissage et de l'enseignement de la langue et (2) l'apprentissage s'effectue à travers un raisonnement inductif. En somme, l'imprévisible fait partie intégrante du dispositif. Mon rôle, en tant qu'ingénieure, est d'élaborer des dispositifs stimulant leur apprentissage de la langue et, en tant que praticienne, de les guider dans leur mise en œuvre en fonction de leurs besoins et difficultés à procéder à des raisonnements inductifs. Cela implique de connaître les implications cognitives des activités.

3.9.2 Comment une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies fonctionne-t-elle empiriquement en termes d'apprentissage ?

Une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies repose sur le travail cognitif produit par les étudiants. Les modalités pédagogiques doivent donc tenir compte de la temporalité de leur réflexion. Étant donné que le dispositif de réécriture par l'image s'articule autour des activités de médiation et de l'induction, l'apprentissage est individualisé. Les raisonnements menés par les étudiants leur ont permis de conscientiser entièrement ou partiellement, en fonction de leurs savoir et savoir-faire socio-langagiers, des mécanismes propres aux interactions écrites. Le tableau ci-après recense l'ensemble des processus que les étudiants ont conscientisés :

Types	Processus conscientisés
Limites des compétences	<ul style="list-style-type: none"> – Difficulté à médier une expérience en langue française en raison d'un répertoire lexical limité ; – Problème de traduction entre la langue source et la langue cible ; – Prise de conscience des limites des compétences à l'écrit et/ou en dessin ;
Problèmes d'interprétation	<ul style="list-style-type: none"> – Divergences de hiérarchisation d'informations entre le scripteur et le lecteur ; – Transmission possible des erreurs d'interprétation ; – Identification de l'imagination comme stratégie de compensation ; – Faciliter l'interprétation en précisant le contexte ;
Frontière entre le texte et l'image	<ul style="list-style-type: none"> – Discordances socio-sémiotiques entre le texte, l'image et la réalité ; – Difficulté à traduire les émotions décrites par autrui en dessin²⁵⁴ ; – Échec de la prise de conscience à cause du caractère distrayant du dessin ;
Altérité et intersubjectivité	<ul style="list-style-type: none"> – Mise au jour de non-dits et sous-entendus textuels à partir du dessin ; – Prise de conscience de non-partage du même répertoire de savoirs/connaissances ; – Nécessité d'équilibrer l'expression de la subjectivité et de l'objectivité dans le texte pour favoriser la compréhension du lecteur.

Tableau 29. Typologie des processus conscientisés par les étudiants en vue d'améliorations textuelles. Données issues du questionnaire de guidage. © Amélie Cellier, 2023.

Les processus de conscientisation ont amené les étudiants à développer de nombreuses compétences en fonction de leurs besoins langagiers, ainsi que leur capacité à procéder à une analyse critique de leurs pratiques langagières et d'apprentissage. Toutes les compétences listées dans le tableau ci-après participent des multiliteracies :

²⁵⁴ Certains étudiants s'interrogent sur les techniques qui leur permettraient d'exprimer les émotions dans le dessin.

Activités	Compétences mises en pratique et/ou développées en langue française ²⁵⁵
Première écriture	<ul style="list-style-type: none"> - Planification - Médiation linguistique à partir d'une médiation de transposition de formes <ul style="list-style-type: none"> → Relier à des savoirs préalables → Recherche socio-sémiotique → Traduction - Étendue et maîtrise du vocabulaire - Précision - Morphosyntaxe - Cohérence et cohésion - Écriture créative - Compétence plurilingue et pluriculturelle
Traduire un texte en image	<ul style="list-style-type: none"> - Réception textuelle - Médiation d'images à partir d'une transposition de formes <ul style="list-style-type: none"> → Traduire un texte en image → Conceptualisation multimodale - Coopération pour construire du sens - Compétence plurilingue et pluriculturelle
Analyse comparative entre l'image et le texte	<ul style="list-style-type: none"> - Coopération pour construire du sens - Lecture - Analyse critique <ul style="list-style-type: none"> → Analyse critique de textes créatifs → Analyse comparative multimodale - Induction - Objectivation d'informations - Conceptualisation théorique - Résolution de problèmes (socio)linguistiques - Compétence plurilingue et pluriculturelle
Réécriture textuelle	<ul style="list-style-type: none"> - Contrôle et correction - Remédiation <ul style="list-style-type: none"> → Planification → Relier à des savoirs préalables → Étendue et maîtrise du vocabulaire → Précision → Cohérence et cohésion → Écriture créative - Appliquer de manière fonctionnelle - Compétence plurilingue et pluriculturelle

Tableau 30. Compétences mises en pratique et/ou développées en langue française. © Amélie Cellier, 2023.

3.9.3 La pédagogie des multiliteracies s'adapte-t-elle à la diversité des étudiants ?

Bien que la question du plurilinguisme soit apparue de manière isolée, celle de l'interculturalité est omniprésente. La médiation d'une transposition de formes tend à créer, au même titre que la médiation de la communication (Conseil de l'Europe, 2018), un espace pluriculturel. Lors de la première phase d'écriture, certains scripteurs, à l'instar de Dao, ont écrit dans l'optique de partager une expérience singulière. D'autres, au contraire, comme Noûr, ont décidé de s'adresser à une personne partageant le même capital culturel et ont, donc, enfermé le sens de leur texte dans un espace culturel clos. L'activité de remédiation a pu

²⁵⁵ Les termes en gras désignent les compétences qui ont posé problème aux étudiants.

néanmoins les faire réfléchir au rôle de l'altérité dans les interactions exolingues et interculturelles.

Lors de l'activité de traduction des textes en images, les étudiants sont directement confrontés à l'autre en tant que personnes dotées d'une identité plurielle. Les étudiants découvrent des paysages inconnus et se créent de nouvelles images mentales à partir de leur mémoire autobiographique. En fonction de leur affinité, la communication entre les étudiants peut s'améliorer ou engendrer de la mécompréhension. Par exemple, lorsqu'Elena, de nationalité russe, dessine un paysage d'Auvergne décrit par Ali, qui est originaire d'Éthiopie, elle représente des dunes désertiques et le crâne d'un cervidé (cf. vol. 2, 2.2.8 : 50-51). Contrairement au signifiant linguistique, qui est soumis à l'arbitraire du signe, l'image, elle, se réfère directement à la réalité. L'erreur se révèle alors immédiatement. La création de l'image mentale peut être d'autant plus complexe que le paysage décrit est le résultat d'une expérience interculturelle, comme c'est le cas d'Elena. Lorsque le scripteur fait face à une interprétation imagée de son texte, les échappées textuelles qu'ils visualisent peuvent également montrer des signes de culturalité. En effet, à travers la remédiation et la prise en compte du lecteur dans le texte, les étudiants font l'expérience de l'inclusion. Ils se mettent à la place de leur lecteur à l'identité plurielle, afin d'améliorer la représentation textuelle du sens qu'ils veulent véhiculer.

3.9.4 Quelles sont les limites d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies ?

En raison du caractère individuel de la médiation d'une transposition de formes, le contenu à enseigner est imprévisible. On peut dès lors supposer qu'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies peut s'avérer inadaptée à une situation d'enseignement et d'apprentissage où le contenu à enseigner prédomine sur le développement de compétences en langue française, comme c'est le cas des formations linguistiques de l'[OFII](#). Il en est de même pour les évaluations. Il est difficile d'évaluer le vocabulaire, la grammaire, les usages sociolangagiers des productions des étudiants en se rapportant à des référentiels précis. Par ailleurs, la médiation d'une transposition de formes requiert des étudiants de réaliser une recherche socio-sémiotique et lexicale importante. L'accès aux dictionnaires en ligne constitue un impératif dans l'accomplissement de ce type d'activité.

3.9.5 Quels résultats peuvent être attendus lors des mises en application systématiques ?

Premièrement, mon hypothèse est que les principales compétences qui ont été développées par les étudiants seront également développées par les apprenants de l'Organisme, car ils

dépendent de la tâche à effectuer, mais à un niveau moindre, étant donné que les étudiants suivent une formation linguistique A2. Deuxièmement, je suppose que la représentabilité des activités cognitives des étudiants est soumise à leurs compétences en langue française, ce qui signifie que le corpus des observables à analyser des formations A2 sera plus restreint. Troisièmement, étant donné que le contenu du dispositif de réécriture par l'image dépend de la mémoire autobiographique des apprenants, celui-ci peut être faisable à plusieurs niveaux de compétences. Sa réalisation auprès d'un public A1 et infra A1 paraît néanmoins impossible en raison d'un répertoire lexical et syntaxique limité. Sa flexibilité et son intérêt pour les apprenants sont donc à évaluer. Quatrièmement et finalement, l'un des enjeux des mises en application systématiques sera de déterminer si une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies s'adapte à la diversité des situations d'enseignement et d'apprentissage, ainsi qu'à des classes hétérogènes en termes de niveaux de compétences.

3.10 Conclusion du chapitre : quelles méthodes de collecte et d'analyse de données pour des mises en application qualitatives ?

Bien que la mise en application empirico-fonctionnelle arrive en dernière position dans ce chapitre, elle est en réalité première en termes chronologiques. Elle a donc influencé les décisions concernant les méthodes de recueil et d'analyse des données. Étant donné le caractère socio-sémiotique de la création du sens et de ses effets sur l'apprentissage du FLE, j'ai opté pour une analyse sémiotique cognitive mettant en dialogue une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies, les théories socio-sémiotiques de la représentation, de la communication et de la multimodalité de G. Kress (2010) et les théories cognitives présumées intrinsèques aux pratiques des multiliteracies. Après avoir effectué les mises en application systématiques sur le terrain des formations de l'[OFII](#), j'ai estimé nécessaire de compléter l'analyse sémiotique cognitive avec une analyse des pratiques enseignantes. L'objectif est de déterminer dans quelle mesure une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies s'adapte aux pratiques enseignantes des formateurs de l'[OFII](#), ainsi qu'à son ingénierie.

Étant donné le caractère multimodal d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies, j'ai fait appel à plusieurs canaux de recueil de données : l'observation participante, qui inclut l'enregistrement des interactions orales ; la numérisation des productions des apprenants ; la prise de note dans un journal de bord numérique et papier ; des entretiens avec les formateurs ; et des questionnaires adressés aux apprenants. Le corpus est issu des dispositifs de réécriture par l'image (formation A2.B), de la mise en récit de

l'apprentissage des langues (formations A2.A) et de l'historicisation de l'égalité entre les hommes et les femmes (formation A2.B). Pour des raisons techniques, deux dispositifs ont été exclus de l'analyse : celui dans un musée et celui sur l'écologie.

Chapitre 3 – Dans quelle mesure une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies peut-elle contribuer à l'apprentissage et à l'enseignement du FLE dans le contexte des formations linguistiques de l'OFII ?

Le présent chapitre part de l'échelle micro de la sémiotique cognitive pour atteindre l'échelle méso des pratiques enseignantes et de la formation des formateurs. L'objectif est d'interroger l'adaptabilité d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies sur le terrain des formations de l'[OFII](#) et d'ouvrir de nouvelles perspectives de recherche et de développement en [DFLE](#). En tant que chercheuse pratiquant la phénoménologie et praticienne en situation d'observation participante, j'emploierai le pronom personnel *je*. J'apparaîtrai dans les interactions didactiques sous mes initiales : A.C. Leurs usages viennent souligner et rappeler que ces analyses sont le produit d'une réflexion et d'une interprétation issues de données empiriques. La [DFLE](#) est essentiellement praxéologique.

1 Comment une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies prend-elle en charge la diversité des apprenants ?

La présente division se donne pour but de décrire les phénomènes d'apprentissage inhérents aux multiliteracies en s'intéressant à la création du sens en FLE et au rôle de certaines fonctions cognitives dans ces phénomènes, ce qui me permettra de définir comment et dans quelle mesure une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies peut tenir compte de la diversité et de l'hétérogénéité de compétences des apprenants.

1.1 Comment les apprenants créent-ils du sens en FLE ?

La création du sens est centrale dans cette analyse, car elle permet de comprendre comment une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies agit sur l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Trois facteurs seront pris en compte : le plurilinguisme, l'interculturalité et la multimodalité.

1.1.1 Le rôle du plurilinguisme dans la création du sens en FLE

Je débiterai mon analyse en tenant compte du plurilinguisme comme facteur de création du sens, car il s'agit d'étudier des phénomènes et marques transcodiques propres au mode linguistique.

1.1.1.1 L'anglais en tant que langue d'étayage de référence

Bien que le [CCP](#) demande aux formateurs linguistiques de s'exprimer « exclusivement en langue française » (OFII & ministère de l'Intérieur, 2021b : 22), du fait de la diversité des répertoires langagiers des apprenants et de son statut géopolitique de *lingua franca* (Bailly & al., 2009), la langue anglaise constitue une langue d'étayage de référence dans les interactions didactiques, tant dans la formation A2.A que la formation A2.B. Seuls trois apprenants non anglophones n'y ont pas recours, ainsi qu'un apprenant argentin qui privilégie le castillan. Ces usages en situation d'interactions didactiques sont conditionnés par mon répertoire plurilingue qui compte trois langues : le français, l'anglais et l'espagnol.

Dans les formations A2.A et A2.B, l'anglais détient plusieurs fonctions. Ainsi, il me permet d'étayer les apprenants d'un niveau A1, ou inférieur au A1, à l'oral, dans leur interprétation du sens. Il peut se substituer au français comme langue d'enseignement, ce qui m'a permis, notamment, d'expliquer les subtilités de sens en français entre les usages syntaxiques de *par* et de *pour* (cf. annexes vol. 2, [TDP](#) 21-26 : 94). L'échec de conceptualisation des apprenants en langue française se transforme alors en réussite en langue anglaise. On peut imaginer que l'alternance codique entre ces deux langues tend également à diminuer la charge cognitive des apprenants, mais aucun indice ne permet de le justifier.

L'anglais peut également étayer le processus de conceptualisation d'un mot français, comme dans l'exemple ci-après :

523	Otar	la chevalier
524	Zlatan	la chevalier ↑
525	A.C.	le chevalier ↓
526	Otar	le chevalier oui ↓ le chevalier ↓
527	A.C.	c'est quoi un chevalier ↑
528	Marilyn	*horse* ↑
529	Reza	chevalier chevalier
530	Marilyn	cheval ↑
531	A.C.	alors ↑ ça ressemble + c'est la même famille de mots que cheval +, mais le chevalier c'est la personne assise sur le cheval + et vous savez elle a une armure <je me tape le torse> il a une épée comme ça

Corpus 23. Interaction_3.2.2_A.C., [TDP](#) 409-417 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 122).

Dans cette interaction, l'apprenante philippine entend le mot *chevalier*, qui partage la même base morphologique que le mot *cheval* qu'elle connaît. Cependant, elle éprouve des difficultés à se remémorer le signifiant en français. L'utilisation du mot *horse* en anglais lui est donc apparue, dans ce contexte, comme une alternative appropriée pour signifier le concept de *cheval*.

L'emploi de l'anglais contribue dès lors à trois actions sémantiques : (1) il l'était dans sa recherche du signifiant *cheval*, qu'elle réussit à retrouver de manière autonome ; (2) il l'aide à

interpréter le sens de *chevalier*, bien que partiellement, et (3) à faire l'hypothèse que *cheval* et *chevalier* participent du même lexique. Il est possible que la corrélation entre *cheval* et *chevalier* par le biais de *horse* ait contribué à la mémorisation par l'apprenante du mot *chevalier*, en raison d'une forme de progression sémantique entre le nouveau et le connu (Vygotski, 2014). D'après le modèle d'application de la grammaire du sens multimodal que j'ai développé (cf. *supra* : [185](#)), le sens ainsi créé peut dès lors passer du statut d'hypothèse à celui de savoir mémorisable, mais aucun indice ne permet de confirmer sa mémorisation effective.

On peut ainsi affirmer que l'anglais en tant que langue seconde et langue d'étayage de référence contribue à aider les apprenants dans leur processus d'apprentissage en *et* de la langue française. Cependant, son utilisation interroge : son utilisation contribue-t-elle à faire émerger une inégalité entre les anglophones et non anglophones ? En termes éthiques, cette situation est problématique et pose une première limite dans la mise en œuvre d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies. Permet-elle dès lors de développer des stratégies alternatives afin d'étayer les apprenants non anglophones dans leur création du sens (cf. *infra* : [323](#), [362](#)) ?

1.1.1.2 L'émergence conditionnelle des langues première(s) et seconde(s)

Contrairement aux usages quasi systématiques de l'anglais dans la classe, l'émergence des langues premières et/ou secondes des apprenants est conditionnée par les objectifs didactiques des activités pédagogiques et par les ressources sémiotiques auxquelles les apprenants ont accès. Elle est par conséquent plus rare. Deux types d'activité sont concernés : celles qui intègrent explicitement les langues premières et secondes et celles qui ont recours à la recherche lexicale sur internet. Cette dernière peut se faire dans la langue choisie par les apprenants.

Par exemple, l'activité de traduction du dispositif de mise en récit de l'apprentissage des langues incite les apprenants à communiquer à l'oral et/ou à l'écrit dans leur langue première ou seconde. Dans l'extrait ci-après, la langue première de l'apprenant argentin émerge dans la classe en raison du caractère problématisant de sa traduction en langue française :

- 81 Juan *senores de porder ni toga*
{...}
- 87 Juan les personnes de pouvoir et la
- 88 A.C. ça je ne sais pas ce que c'est=
- 89 Juan la *toga* ↑ c'est le vêtement des juges des avocats
- 90 A.C. euh : ++ les gens de pouvoir + les gens de pouvoir
- 91 Juan oui
- 92 A.C. je ne crois pas en les gens de pouvoirs + je ne crois pas en les personnes de pouvoir/les juges
- 93 Juan pas spécifiquement les juges + parce qu'il y a les avocats aussi qui mettent des robes noires qu'on appelle *toga*
- 94 A.C. d'accord attendez attendez attendez
- 95 Juan là oui je comprends/ils parlent avec autorité
- 96 A.C. euh le corps juridique/attendez je vais essayez un truc <je cherche sur internet> attendez je crois que c'est le corps judiciaire +++ oui c'est ça c'est le corps judiciaire c'est tous les magistrats c'est-à-dire les juges les avocats + je ne crois pas en les personnes de pouvoir ni au corps judiciaire qui parle de la drogue avec autorité <Juan prend des notes>

Corpus 24. Interaction_2.5.1_A.C., [TDP 81-96](#) (sic) (cf. annexes vol. 2 : 101-102).

Le terme de *toga* ([TDP 81, 89](#)) est utilisé dans la phrase espagnole pour ses qualités métonymiques et connotations culturelles. *Toga* signifie *toge* en français. Or, en ce qui me concerne, la *toge* évoque davantage l'antiquité romaine que la robe noire des magistrats. L'usage de *toge* serait donc ici inapproprié. La traduction française de *robe noire* ([TDP 93](#)) est également à exclure, car elle n'évoque pas spécifiquement le corps judiciaire. Je propose donc une traduction qui coïncide avec le concept de *toga*, soit le *corps judiciaire* ([TDP 96](#)). Cependant, ma proposition fait disparaître l'aspect poétique de la métonymie. Dans sa traduction finale, l'apprenant a choisi de privilégier la fonction métonymique de *toge* au détriment du concept et de la charge culturelle française (Galisson, 1988) (cf. annexes vol. 2, [TDP 51](#) : 144). Le processus de traduction amène ici l'apprenant à considérer la relation entre les langues comme un objet d'analyse, ce qui correspond à la fonction *transformation* de la grammaire du sens multimodal, qui inclut elle-même les fonctions *analyse* et *changement* (cf. *supra* : [81](#), fonction 5.5, 5.5.1 et 5.5.2).

L'activité de traduction a cependant ses limites. Afin d'éviter de résoudre les problèmes liés à sa réalisation, qui requiert une charge cognitive importante, Fahim et Malia ont choisi de médier directement leur récit sous la forme de discours en langue française (cf. annexes vol. 2 : 151-160, 168-171). La raison supposée est certainement un déséquilibre dans leur compétence à communiquer à l'écrit et à l'oral : Malia est francophone, mais elle a été déscolarisée en primaire, tandis que Fahim, qui a un niveau infra A1 à l'écrit, a plus d'aisance à l'oral. En effet, il fait usage de stratégies de compensation en situation de communication lui permettant de se faire comprendre à l'oral par le biais, notamment, d'un médiateur de communication – rôle que j'ai assumé pendant son exposé final (cf. *infra* : [349](#)).

Toutes les activités n'ont cependant pas pour objet la mise en récit de l'apprentissage des langues. Pour les autres dispositifs, l'émergence des langues première(s) et/ou seconde(s) est plus rare. C'est le cas notamment des mots qui n'ont pas d'équivalents en français ou en anglais, mais qui sont nécessaires dans la création du sens et qui sont, par conséquent, écrits ou dits dans la langue d'origine, comme certains objets qui ont une charge culturelle partagée spécifique (Galisson, 1988), comme le hijab (*cf.* annexes vol. 2 : 388, 418-419).

1.1.1.3 Le rôle stratégique des langues première(s) et/ou seconde(s) dans la représentation du sens

Les langues première(s) et/ou seconde(s) peuvent intervenir dans la planification de la représentation ou de la communication du sens. « La planification concerne la préparation mentale avant de parler ou d'écrire. Cela peut impliquer une réflexion poussée sur ce qu'on va dire et la façon de le formuler ; cela peut aussi impliquer de répéter ou de préparer des brouillons » (Conseil de l'Europe, 2018 : 81). Les langues première(s) et/ou seconde(s) constituent alors des ressources sémiotiques stratégiques.

Les activités de recherche et de conceptualisation de la frise chronologique du dispositif d'historicisation de l'égalité entre les hommes et les femmes sont un exemple manifeste de la mise en place de ce type de stratégies plurilingues de planification. Doit-on alors penser que plus le niveau des apprenants en langue française est bas sur les échelles de compétences du [CECRL](#), plus ces derniers ont recours à leur(s) langue(s) première(s) et/ou seconde(s) ? On peut, en effet, imaginer que l'usage des langue(s) première(s) et/ou seconde(s) est proportionné, bien que cela reste à mesurer plus précisément, à la difficulté de l'activité et à la charge cognitive impliquée (Vygotski, 2014 ; Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007). Cette tendance doit être cependant nuancée, car les apprenants de la formation A2.B mettent en place des stratégies variables de recherche pour exploiter ces ressources et les restituer sous la forme de textes en langue française, ainsi qu'il est possible de le voir dans le tableau ci-après :

Apprenants	Niveaux en PE ²⁵⁶	Ressources linguistiques	Langue(s) de recherche	Stratégies de planification adoptées
Chahab	A2	Internet, enseignant	Français	Recherches en français et synthèse des données (recherche ponctuelle du vocabulaire à partir de la traduction de l'anglais vers le français)
Waël	A2	Internet, enseignant	Arabe (L1)	Recherches en arabe, traduction vers le français et synthèse des données
Suren	Infra A2/A2	Internet, enseignant	Français	Recherches en français et synthèse des données
Ndongo	Infra A2	Internet, enseignant	Français	Recherches en français et synthèse des données
Ramesh	A1/infra A2	Internet, enseignant	Français	Recherches en français, synthèse et reproduction
Sohel	A1	Internet, enseignant	Français	Recherches en français et reproduction de plusieurs sources, difficulté à créer des phrases pour relier les idées
Xiangxi	A1	Internet, enseignant	Chinois (L1) et français	Recherches en langue chinoise, puis traduction et recherche en français, mais avec difficulté (puis synthèse et/ou reproduction ?)
Ming	Infra A1	Internet, enseignant	Chinois (L1)	Recherches en langue chinoise, puis synthèse en langue chinoise, traduction du texte vers le français

Tableau 31. Variation dans des stratégies d'usage de ressources alternatives corrélées au niveau des apprenants à l'écrit. © Amélie Cellier, 2023.²⁵⁷

Ces différentes stratégies tendent à montrer, dans une certaine mesure, la codépendance que les apprenants entretiennent avec leur(s) langue(s) première(s) et/ou seconde(s) en situation de communication exolingue en langue française. Seul Sohel, un apprenant pakistanais, a fait le choix d'exclure de sa recherche sa ou ses langue(s) première(s) et/ou seconde(s)²⁵⁸, en dépit de son niveau A1/infra A2 en CE et A1 en PE. Cependant, on peut supposer que cette stratégie ne lui permet pas d'interpréter de manière appropriée les ressources sémiotiques disponibles en français sur internet et qu'il lui est donc difficile de se les approprier afin de les réinvestir dans son exposé sur Malala Yousafzai. En effet, Sohel a recopié des extraits de textes. Une question demeure alors en suspens : si Sohel avait réalisé des recherches dans une langue connue de son répertoire, aurait-il été capable pour autant de traduire ou de représenter en langue française ce qu'il veut signifier ?

Je présume par conséquent que la corrélation entre les langues dans la planification de la création du sens en FLE est déterminante, car elles peuvent constituer pour les apprenants des

²⁵⁶ Évaluation réalisée à partir des productions des apprenants. L'usage d'internet est autorisé.

²⁵⁷ Cf. annexes vol. 2 : 385-402.

²⁵⁸ Langues parlées par Sohel : l'ourdou, l'hindi, l'arabe, le singhalais, l'italien (CO uniquement) et l'anglais.

outils d'étayage pour l'apprentissage et la réalisation de certaines activités (Bailly & al., 2009). Étant donné le faible ratio de correspondance entre mon répertoire plurilingue et ceux de l'ensemble des apprenants, je demeure, en tant qu'enseignante, une ressource limitée. Internet constitue par conséquent une ressource majeure pour l'apprentissage dans une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies.

1.1.2 Les savoirs expérientiels et culturels dans la médiation du sens en FLE

Le deuxième facteur à prendre en compte dans la création du sens est l'interculturalité. Cependant, son analyse ne peut se faire sans une approche subjectivante des savoirs partagés par les apprenants.

1.1.2.1 Les images mentales et pensées comme ressources sémiotiques

Les activités pédagogiques basées essentiellement sur la médiation d'une transposition de formes conduisent les apprenants à communiquer en langue française en s'appuyant sur leurs images mentales et leurs pensées, ainsi que le montre le premier texte de préparation de la présentation orale de Zlatan, qui a un niveau A2 en [PE](#) :

Quand j'étais jeune je passais beaucoup de temps à la campagne avec mes grand-parents en Serbie. Dans ce temps je parlais seulement la langue serbe. À l'école primaire, j'ai appris les langues russe et anglais. En Serbie la majorité des citoyens parlent une seule langue, mais l'école enseigne quatre langues : anglais, français, allemand et russe.

Corpus 25. Présentation de Zlatan, texte 1 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 197).

Les deux premières phrases que Zlatan a écrites se réfèrent à plusieurs images mentales de son enfance, qu'il a analysées succinctement, conceptualisées en serbe puis traduites en français ou conceptualisées directement en français. La quatrième relève de la médiation de pensées : le terme même de *majorité* indique une appréciation, de même que le paradoxe entre le monolinguisme de la majorité des citoyens et l'enseignement plurilingue au sein des écoles montre un raisonnement critique. La deuxième phrase est, quant à elle, problématique. Contrairement aux productions écrites lors de la mise en application empirico-fonctionnelle (cf. [supra](#) : [280](#)), le niveau débutant en français de Zlatan rend la frontière entre ces deux ressources, les images mentales et les pensées, difficiles à identifier. En effet, comment savoir si la deuxième phrase se réfère à une image mentale encore vive de son apprentissage de l'anglais et du russe ou à des concepts rémanents d'images mentales depuis longtemps disparues ?

1.1.2.2 Des tensions dans la représentation des images mentales en langue française

La médiation d'une transposition de formes a pour objectif didactique de stimuler le processus de sémiotisation des apprenants à partir de leurs pensées et images mentales en les incitant à réfléchir à la valeur des mots en langue française et à la manière dont ils peuvent les

accorder avec leurs propres signifiés, concepts et ressentis. Dans le texte suivant, issu du corpus du dispositif de réécriture par image, il est possible de voir émerger plusieurs phénomènes liés à cette tension entre les sensations et émotions issues de l'image mentale et son expression écrite en langue française :

Le 3 ans avant, j'ai visité une ville s'appelle Kodaikamal. C'est ville située sur la montagne. La ville est couverte des herbal arbres, des rivers, de musée, des animals et des nuages. La ville est plus beau et plus droid parce que c'est situé sur la montagne. Il y a beaucoup arbres sur la montagne. Pour exemple les arbres de thé, les arbes de parfum et les arbes de fruits, etc..... , les chevaux, les éléphants, les lions, les ours, les serpents, etc.... vivre sur la forêt des montagnes.

Corpus 26. Réécriture d'Amrit, texte 1 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 325).

Bien qu'Amrit parle hindi, tamoul et arabe, sa langue d'étayage de référence dans l'apprentissage du français est l'anglais au vu de ses emprunts : *herbal*, *river*, *example* et *parfum* partagent la même racine latine en français et en anglais ; et des erreurs orthographiques qu'il commet concernant le pluriel d'*animal* et de *cheval*. Ce sont autant d'indices interlinguistiques qui montrent le processus de sémiotisation dans lequel Amrit s'est engagé afin de donner sens à son texte.

Les phrases écrites par Amrit, qui a un niveau infra A2/A2 en PE, témoignent de la complexité de l'image mentale qu'il veut décrire. L'énumération d'animaux et de végétaux montre sa volonté de signifier une forme de luxuriance. Cependant, la répétition des termes de *montagne* et d'*arbre*, orthographiés parfois de manière inappropriée, atteste des limites de son répertoire lexical. De même, l'emploi de l'adjectif *beau* tend à montrer qu'Amrit veut exprimer son point de vue sur la ville indienne de Kodaikanal. Toutefois, l'absence de verbes d'état ou de sensations, la présence d'un seul adjectif (« beau »), la seule occurrence du pronom *je* (« j'ai visité une ville »), ainsi que l'absence de connexions entre les différents éléments de la description (quelles relations entretiennent les rivières, les musées et les animaux ? À quelles distances les rivières se situent-elles des musées ? Les animaux sont-ils domestiques ou sauvages ?) révèlent son incapacité à représenter la complexité sensorielle de cette image mentale en langue française.

1.1.2.3 La médiation non isolée de connaissances culturelles

Les connaissances culturelles que partagent les apprenants ne sont jamais isolées et s'inscrivent dans un processus de médiation de pensées. En effet, la médiation culturelle se fonde, d'après B. North et E. Piccardo, sur la « sensibilité culturelle » (2016 : 13) du médiateur. Il en est de même pour la médiation d'une transposition de formes, ainsi qu'il est possible de le remarquer dans l'extrait ci-après :

Beyrouth est la capitale du Liban. Sur la côte ouest de cette ville qui surplombe la mer, ce lieu appelé Rouche, il y a beaucoup de cafés. Dans un café, moi et mes amis nous étions passés chaque matin à peu près et pour partager les nouvelles, mes amis leur métier, même que moi, le média, un par un, ils ont commencé à quitter le pays à cause de trouver un emploi jusqu'à ce que ce soit mon tour.

Corpus 27. Réécriture de Waël, texte 1 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 321).

L'apprenant libanais médie en l'espace de ces trois phrases trois connaissances culturelles : le nom de la capitale du Liban, celui de l'un de ses quartiers et la localisation géographique de ce dernier dans la capitale. Elles visent à situer l'image mentale. Elles permettent également à l'apprenant de lui donner une valeur culturelle, puisqu'elle se déroule dans un lieu précis, symbolique pour lui. Si ce sont des connaissances culturelles pour le lecteur, pour Waël, elles participent du monde vécu de la ville de Beyrouth. Elles sont de l'ordre du savoir culturel.

D'après B. North et E. Piccardo,

la médiation culturelle est impliquée dans toute médiation linguistique visant à faciliter la compréhension (Zarate et al. 2003). La médiation est la pierre angulaire de la notion de conscience culturelle, qui s'applique aussi bien au sein d'une langue qu'entre les langues et les cultures, en tenant compte des styles, des genres et des différentes sous-cultures, sociales et professionnelles, à l'intérieur d'une société (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, 2017 : 85)²⁵⁹.

Ce qui signifie que même si un apprenant ne se positionne pas ou n'exprime pas sa pensée vis-à-vis de connaissances culturelles, il est probable que celle-ci soit implicite. C'est le cas notamment de la présentation orale de Sohel à propos de Malala Yousafzai lors de la mise en œuvre du dispositif d'historicisation de l'égalité entre les hommes et les femmes.

Le texte écrit par Sohel dans la frise (cf. annexes vol. 2 : 441) et sa présentation orale (cf. annexes vol. 2 : 126-132) relèvent du discours rapporté, car Sohel a reproduit quasiment à l'identique des phrases qu'il a trouvées sur des sites internet. Toutefois, la discussion qui s'opère entre F.C. et Sohel, après la présentation, laisse entrevoir la complexité de sa pensée. Les connaissances culturelles de Sohel s'inscrivent dans une médiation de pensées qui repose sur sa mémoire autobiographique, sur son monde vécu en tant que citoyen bangladais et sa représentation de Malala Yousafzai, qui est, elle, pakistanaise :

673 Sohel nobel ce n'est pas normal + une personne c'est elle qui partie +, mais il y a beaucoup d'enfants elle qui *protect* + il y a manifestations + j'ai besoin + j'ai besoin c'est école ↓ + j'ai besoin c'est travail avec école + bureau + il y a beaucoup de personnes + ne pas donner nobel prix + pourquoi c'est elle maintenant dix-sept + deux mille dix-sept + ça c'est fait quoi ↑ + juste *taliban* dit c'est malala + parce que ça c'est politique

Corpus 28. Interaction_4.1_A.C., TDP 673 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 417).

²⁵⁹ « Cultural mediation is involved in any linguistic mediation that tries to facilitate understanding (Zarate et al. 2003). Mediation is the linchpin to the notion of cultural awareness, which applies within a language as well as across languages and cultures, with consideration of styles, genres and the different sub-cultures, social and professional, within a society » (North & Piccardo, 2017 : 85).

L'attribution du prix Nobel de la Paix à Malala Yousafzai fait débat dans un contexte de lutte généralisée contre les talibans en Afghanistan, au Pakistan et au Bangladesh. L'emploi intentionnel du discours rapporté à partir du pronom déictique *je* constitue une forme de mise en relief, qui ancre le récit de cette lutte antiterroriste dans la réalité concrète des personnes qui la vivent au quotidien et qui, paradoxalement, n'ont pas reçu, selon l'apprenant, le prix Nobel de la Paix.

Pour paraphraser M. Merleau-Ponty, étant donné que les connaissances culturelles et les savoirs expérientiels sont « pris dans le même tissu du monde » (1964a : 14), on peut supposer que la médiation de connaissances culturelles, la médiation de pensées et la médiation d'images mentales entretiennent des rapports similaires. En ce sens, la médiation culturelle définie par B. North et E. Piccardo est un constituant de la médiation d'une transposition de formes et, plus généralement, de la médiation du sens multimodal.

1.1.2.4 La problématique de l'interculturalité dans la création du sens

Bien que la médiation culturelle soit un constituant de la médiation d'une transposition de formes, celle-ci ne donne pas lieu systématiquement à des interactions interculturelles, comme cela est le cas pour le dispositif de mise en récit de l'apprentissage des langues. La présentation orale de Ming (infra A1 en PO) sur Marguerite Yourcenar en est un exemple. En effet, si une interaction interculturelle a eu lieu au moment où l'apprenante a réalisé des recherches sur internet, ses difficultés de lecture et de prononciation ont rendu son discours de présentation inintelligible pour les autres apprenants. Afin de résoudre ce problème, j'ai clos sa présentation en la résumant (cf. annexes vol. 2, [TDP](#) 143-208 : 406-409). Le niveau de compétences de Ming en PO (infra A1) ne lui a pas permis de tenir le rôle de médiatrice culturelle.

Si médiation il y a, l'action de transposition de formes implique que les connaissances et les savoirs culturels communiqués fassent d'abord sens pour soi pour ensuite faire sens pour autrui. Dans l'extrait ci-après, Otar, un apprenant géorgien, doit faire face à plusieurs difficultés. Après m'avoir demandé de partager une vidéo de danse géorgienne (cf. annexes vol. 2 : 175), il est confronté aux réactions des autres apprenants :

117	Malia	oh le prince ↑
118	A.C.	le prince ↑
119	Malia	et la princesse ↓
120	Marilyn	oui le prince ↓ ça ressemble [aladin] ↓
121	A.C.	à la ↑
122	Marilyn	[aladin] ↑
123	A.C.	[nadin] ↑
124	Marilyn	oui le vêtement ↑
125	Juan	nan
126	Marilyn	nan ↑ {...}
131	A.C.	nan :: c'est différent ↑ parce que le pantalon il est bouffant comme ça de aladin ↓
132	Otar	c'est le vêtement traditionnel ↓
133	A.C.	géorgien ↑
134	Otar	oui

Corpus 29. Interaction_4.1.7_A.C., [TDP 117-134](#) (sic) (cf. annexes vol. 2 : 167).

Malia émet une première hypothèse, celle du prince et de la princesse ([TDP 117, 119](#)), qui est, ensuite, soutenue par Marilyn ([TDP 122, 124](#)). Toutes deux sont étrangères à la culture géorgienne. Elles se réfèrent alors à leur propre mémoire autobiographique pour créer du sens : Marilyn défend son hypothèse en faisant référence à Aladin, qui est une connaissance partagée par la communauté d'apprentissage. Cependant, l'hypothèse du vêtement princier est invalidée ([TDP 125, 131-132](#)) en raison des différences culturelles entre le personnage d'Aladin, qui appartient à la culture arabo-persane, et les tenues géorgiennes traditionnelles portées par les danseurs.

Cette interaction interculturelle peut être décomposée de trois parties, qui suivent la logique du modèle d'application de la grammaire du sens multimodal : la première correspond à l'exposition à des ressources sémiotiques ; la deuxième à l'émission d'hypothèses et la troisième à la remédiation par un expert, soit, dans cette interaction interculturelle, l'apprenant géorgien. Ces trois parties soulèvent deux problèmes aux apprenants de FLE : comment communiquer de manière appropriée des connaissances et savoirs culturels en langue française ? Et, comment faire pour que ceux-ci fassent sens pour autrui ?

Pour pouvoir les résoudre, Otar a été amené à s'adapter à la situation de communication exolingue et interculturelle en tenant compte, dans son intervention ([TDP 132](#)), du rapport d'étrange que ses interlocuteurs entretiennent avec les connaissances et savoirs culturels qu'il a communiqués à travers la vidéo de danse géorgienne. La non-planification du second problème tendrait à montrer qu'Otar s'est davantage focalisé sur le premier problème que sur le second. Cette hypothèse tendrait également à signifier qu'il éprouve encore des difficultés à tenir compte d'autrui en interaction interculturelle.

1.1.3 Comment la multimodalité intervient-elle dans la création du sens en FLE ?

Par rapport aux multiliteracies, le troisième critère d'analyse de la création du sens en FLE est la multimodalité. De toutes les formes du sens que B. Cope et M. Kalantzis ont catégorisé, l'image (dessins, photographies ou vidéo), le texte et le discours ont été privilégiés que ce soit par moi ou par les apprenants (*cf. supra* : [72](#)).

1.1.3.1 Le pouvoir étayant de la multimodalité dans la représentation du sens par les apprenants

Dans les dispositifs de mise en récit de l'apprentissage des langues et d'historicisation de l'égalité entre les hommes et les femmes, les apprenants ont l'opportunité d'étayer leur discours de présentation à partir de formes alternatives du sens. La multimodalité est donc introduite pédagogiquement comme une solution à des problèmes possibles dans la création du sens.

Dans le dispositif d'historicisation de l'égalité entre les hommes et les femmes, les apprenants ont réalisé une frise chronologique collective en papier (*cf. annexes vol. 2* : 441). Cependant, sa forme schématique et son support s'avèrent contraignants. Ils limitent son potentiel multimodal en termes de contenus et de formes. Aussi, les portraits choisis par les apprenants jouent-ils uniquement un rôle illustratif. Elles entretiennent une relation d'identification possessive avec les textes et discours (*cf. supra* : [154](#)). Seule l'évolution de la technique de l'image entre le 18^e et le 21^e siècle (peinture, photographies en noir et blanc, puis en couleurs) peut signifier un mouvement dans le temps et, donc, former une chaîne sémiotique. Les textes, quant à eux, jouent un rôle d'étayage plus effectif, car ils traduisent à l'écrit le sens communiqué à l'oral, indépendamment de la prononciation.

Dans le dispositif de mise en récit de l'apprentissage des langues, l'image se révèle pour les apprenants comme un outil d'étayage de référence dans la représentation complexe du sens. Pour sa présentation, Reza a choisi de parler, entre autres choses, de groupes ethniques en Afghanistan. Pour que les termes dari *hazara*, *pachtoun*, *tadjik* et *turkmène* fassent sens pour les autres apprenants, il a décidé de décrire et de commenter les photographies ayant une charge culturelle significative pour lui. Dans l'extrait ci-après, les [TDP](#) 177-178 décrivent la diapositive 5 et les [TDP](#) 181-183, la diapositive 6 :

- 191 Reza et ça c'est pour le *pachtoune* ↓
192 A.C. ça c'est le défilé *pachtoune* ↑
193 Reza oui +, mais c'est beaucoup + c'est différent c'est différent
194 A.C. oui c'est en fonction des groupes ethniques
195 Reza oui + ça c'est pour *hazara*
196 A.C. ça c'est trois petites filles enfin trois images de petites filles + donc ça, c'est votre groupe ethnique ↑
197 Reza oui, mais ça c'est + ça c'est pas pour toujours + ça c'est pour les fêtes des choses comme ça

Corpus 30. Interaction_4.1.7_A.C., [TDP](#) 191-197 (sic) (cf. annexes vol. 2 :136).



Corpus 31. Présentation de Reza. Diapositive 7 (cf. annexes vol. 2 : 195).

Les paroles de Reza et les photographies entretiennent des rapports d'identification possessive. Ces dernières ont pour rôle d'expliciter des non-dits. Ce ne sont pas tant des implicites culturels que des indices quant à l'inaptitude de Reza à créer, autant qu'il le souhaite, du sens en langue française. Le [TDP](#) 179 tendrait à corroborer cette affirmation, car la répétition de « c'est différent », qui pourrait introduire une analyse comparative entre les traditions vestimentaires des Pachtones et des Hazaras, traduit une prise de parole inachevée.

Le pouvoir étayant de la multimodalité dans la création du sens recouvre par conséquent des stratégies de compensation différentes dans l'acte de communication. L'exploitation d'une image pour représenter un sens complexe équivaut à un niveau intermédiaire entre le A2 et le B1 sur l'échelle de compensation du CERL. Au niveau A2, l'apprenant « peut [ainsi] identifier ce qu'il/elle veut en le désignant du doigt (par exemple : "Je voudrais cela, s'il vous plaît") », alors qu'au niveau B1, il « peut exprimer le sens d'un mot en en donnant un autre signifiant quelque chose de semblable (par exemple, « un camion pour voyageurs » pour « un bus »). » (Conseil de l'Europe, 2018 : 82).

1.1.3.2 Des images choisies par des apprenants qui déclenchent la parole et interrogent

D'après C. Muller, « il est possible de mobiliser des images dans les cours de langue pour susciter des enjeux communicatifs et encourager les prises de parole du groupe » (2022 : 117). Les images sélectionnées et proposées par les apprenants fonctionnent majoritairement sur ce schéma. Par exemple, lorsqu'il voit la diapositive 5, Juan interroge Reza sur l'instrument de musique traditionnelle que porte l'homme à droite de la photographie :



Corpus 32. Présentation de Reza. Diapositive 5 (cf. annexes : 194).

143	Juan	c'est un instrument de musique non ↑
144	Reza	oui en afghanistan le nom c'est *dombura*
145	Plus. Apps	*dombura*
146	Reza	oui c'est comme ça
147	App bangladais	Guitare guitare ↑
148	Reza	c'est différent de la guitare ↓
149	Juan	il y a combien de cordes ↑
150	Reza	trois ↓

Corpus 33. Interaction_4.1.2_A.C., [TDP](#) 143-150 (sic) (cf. annexes :135).

L'intérêt que porte Juan à cet instrument est dû au fait qu'il est lui-même guitariste et musicien de profession. La photographie fait autant écho à sa mémoire autobiographique qu'à son monde vécu, puisque ses amis sont pour la majorité des musiciens traditionnels (cf. annexes vol. 2, [TDP](#) 298 : 150). C'est la tension entre le répertoire de savoirs musicaux de Juan et l'étrangéité qu'il entretient avec le dombura qui ont favorisé cette interaction.

Les deux apprenants conceptualisent l'image différemment. Pour Reza, l'image du dombura relève à double titre de l'expérience connue, en tant qu'objet traditionnel de la fête de la rose en Afghanistan et en tant que composante de l'image. Lorsqu'il en parle, il se réfère à des images mentales, mais également à des savoirs culturels déjà conceptualisés. Pour Juan, la perception visuelle de la photographie est une expérience nouvelle, puisqu'il ne connaît pas cet instrument. Pour l'interpréter – il en est de même pour l'apprenant bangladais, il se réfère à des images mentales ou à des concepts similaires à l'image de la dombura (cf. *supra* : [81](#), fonction 4.1.1). Pour que de la multimodalité émerge des interactions interculturelles, il est nécessaire que la forme du sens proposée stimule l'intérêt des apprenants, que celui-ci soit solidaire ou antagoniste (cf. *supra* : [81](#), fonction 5.4.1 et 5.4.2).

1.1.3.3 La multimodalité, une matrice pour des stratégies d'évitement

En laissant les apprenants sélectionner leurs modes de création du sens, je leur accorde la possibilité de déployer plusieurs stratégies de communication, y compris la stratégie d'évitement, que celle-ci soit intentionnelle ou non. Sur l'intégralité du corpus, plusieurs apprenants de la formation A2.A y ont eu recours : Malia, car elle a éprouvé des difficultés à réaliser l'activité de médiation culturelle (cf. annexes vol. 2 : 74-77), Zlatan, parce que l'activité de médiation culturelle et de traduction ne faisait pas sens pour lui pédagogiquement (cf. annexes vol. 2 : 86-87) et Otar, en raison de son insécurité à parler publiquement en français (cf. annexes vol. 2 : 88). Je prendrai ce dernier en exemple.

La stratégie d'évitement d'Otar a consisté, lors de sa présentation orale, à substituer une vidéo (cf. annexes vol. 2 : 175) à sa lecture du *Chevalier à la peau de panthère* (Roustaveli,

1989) en géorgien, puis en français, ainsi qu'il est possible de le constater dans l'extrait ci-après :

- 67 A.C. ok je comprends ↓ vous allez nous lire le poème ↑ est-ce que vous voulez faire la vidéo avant
↑ ou vous voulez lire le poème maintenant ↑
68 Otar vidéo
69 A.C. vidéo <Malia rit> ça c'est la timidité ça ↓ ++ je hum on va écouter parce que c'est juste une
femme qui est en train de parler ↓ en fait ↓
70 Otar merci <Otar retourne à sa place>
71 A.C. non non non non non ↑ <les Apps rient> vous restez là hein ↓ c'est pas fini ↑

Corpus 34. Interaction_4.1.9_A.C., TDP 67-71 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 166).

Le déploiement même de l'évitement comme stratégie de communication révèle la volonté d'Otar de résoudre un problème qui est celui de parler publiquement en langue française. Il dissimule son sentiment de stress ou de crainte. Le [TDP 70](#) est un indicateur de son intentionnalité, car l'apprenant remercie le public afin de cesser la présentation. La stratégie n'échoue pas pour autant : Otar demeure au tableau, mais il ne lit pas la strophe traduite du géorgien en français du *Chevalier à la peau de panthère* de C. Roustavéli (1989) et enchaîne avec une vidéo de danse géorgienne (cf. annexes vol. 2 : 174-175).

En quoi la multimodalité aide-t-elle Otar à déployer une stratégie d'évitement ? Alors que la strophe qu'il a traduite (cf. annexes vol. 2 : 174) narre un court passage de l'épopée, la personne interviewée, A. Guimezanes, psychologue et conteuse de profession, résume à l'oral l'intégralité de l'épopée en langue française. Otar s'appuie, par conséquent, sur le pouvoir étayant de la multimodalité afin de communiquer le sens de l'ouvrage dans sa complexité. Mais, contrairement à Reza qui s'en sert comme d'une stratégie de compensation pour outrepasser son inaptitude à médier des savoirs complexes en français, Otar réalise une substitution, ce qui a pour conséquence d'amputer sa présentation de plusieurs de ses données initiales, telles que les traits prosodiques de la langue géorgienne et l'authenticité du texte lui-même. Elle contribue néanmoins à diversifier les savoirs partagés.

Au vu de ces deux exemples, il est possible d'affirmer qu'une stratégie d'évitement mise en place par un apprenant à partir d'une autre forme du sens que l'écrit ou l'oral ne reflète pas nécessairement un refus intentionnel de créer du sens en langue française, mais une incapacité ou la crainte de pouvoir s'exprimer.

Après m'être intéressée à des phénomènes et schémas de création du sens en FLE, je me focaliserai dorénavant sur les mécanismes mentaux qui peuvent être sollicités dans ce processus.

1.2 *Quels mécanismes mentaux sont sollicités dans la création du sens en langue française ?*

Plusieurs mécanismes mentaux ont été repérés dans le corpus, comme la remémoration et la prise de décision. Seuls ceux qui contribuent essentiellement et visiblement à la création du sens seront étudiés.

1.2.1 L'action de remémoration dans la création du sens et de nouveaux savoirs

La remémoration est une fonction cognitive essentielle dans la création du sens en ceci qu'elle permet aux apprenants de puiser dans leur mémoire autobiographique et leurs ressources socio-sémiotiques.

1.2.1.1 La complexité productive de la remémoration

La médiation d'une transposition de formes requiert des apprenants de procéder à un travail de remémoration de leur mémoire autobiographique. D'après A. Damasio,

[la complexité du processus de ressouvenir] peut se mesurer au nombre et à la variété des éléments qu'on se rappelle en liaison avec une cible ou un événement en particulier. [...] On peut discerner une progression hiérarchique dans cette complexité : les entités et événements uniques et personnels requièrent la plus forte ; les entités et événements uniques, mais non personnels moins ; les entités et événements non uniques encore moins (2012 : 175).

Pour aider les apprenants à s'orienter dans cette complexité, j'ai mis en œuvre, dans le dispositif de la mise en récit de l'apprentissage des langues, une activité basée sur une série de questions évocatrices. L'objectif didactique est de les faire réfléchir, dans un premier temps, à leur expérience de l'apprentissage des langues afin d'anticiper, dans un second temps, les problèmes de surcharge cognitive pouvant surgir pendant les activités d'application de la mise en récit.

Au vu des brouillons recueillis, l'activité a permis aux apprenants de faire émerger de nombreuses idées. Certains les ont écrites en langue française (cinq apprenants sur sept²⁶⁰), d'autres ont eu recours à l'alternance codique (deux apprenants sur sept). Si l'on prend les notes de Marilyn en exemple (cf. annexes vol. 2 : 176), il est possible de voir cinq arborescences, qui sont divisées en deux ensembles. Pour écrire son récit (cf. annexes vol. 2 : 177), elle n'a retenu qu'une seule entrée, celle du *project manager* qui correspond à la période pendant laquelle elle a rencontré son mari francophone (« j'ai étudié le langue français à San Francisco en 2018 »). Le fait qu'elle relègue sa position de manager au second plan montre qu'elle a procédé pendant l'écriture à une reconfiguration de ses idées, ce qui a contribué à visibiliser la complexité dans laquelle elles s'inscrivent dans sa mémoire autobiographique. Dans la présentation orale (cf. annexes vol. 2 : 132-140), l'apprenante procède à une nouvelle reconfiguration de ses idées :

²⁶⁰ Les brouillons de Zlatan et Nayeem n'ont pas été recueillis.

l'entrée du *project manager* émerge de nouveau, mais cette fois-ci au premier plan, de même que l'entrée *Aux philippines – Tagalog*. En somme, pour cette apprenante, dans le cadre du dispositif de mise en récit de l'apprentissage des langues, l'acte de remémoration stimule et renforce par résonance l'activité même de remémoration en créant des réseaux de sens autour d'événements connectés.

1.2.1.2 Le potentiel de la multimodalité dans l'acte de remémoration

La création de réseaux de sens lors de la remémoration n'est pas systématique. Lors de l'activité de médiation culturelle du dispositif de mise en récit de l'apprentissage des langues, Malia a par exemple opté pour l'évitement. La stratégie qu'elle a appliquée est motivée par le coût cognitif de l'activité d'écriture au regard de ses ressources sémiotiques et de sa compétence à communiquer en langue française. Pour cette Guinéenne qui a été déscolarisée à la fin du primaire, écrire est complexe et, par conséquent, problématique en soi :

L'un des problèmes liés à la production du langage écrit consiste dès lors en la possibilité de gérer parallèlement et/ou de manière sérielle différents types de traitement, faisant intervenir des connaissances et des représentations de nature très variée, tout en tenant compte de la capacité limitée de la mémoire de travail (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007 : 211).

Lors des séances dédiées à l'activité de médiation culturelle et de traduction (*cf.* annexes vol. 2 : 106, [TDP](#) 290-300 ; 108, [TDP](#) 21-36), j'ai tenté d'étayer Malia dans le processus de planification, mais les deux conseils que je lui ai prodigués, soit enregistrer le récit à l'oral en bambara et changer le contenu du récit à partager, ont échoué. En effet, l'apprenante a rencontré des difficultés à « sélectionner [...] dans sa mémoire à long terme ou dans son environnement » (*ibid.* : 210) des idées qu'elle pouvait organiser et traduire du bambara en français. On peut supposer que la réalisation des deux activités combinées est trop complexe pour elle, car elle se situe en dehors de sa zone proximale de développement. En réalité, et au vu de sa présentation finale, il aurait fallu que je supprime l'activité de traduction pour rendre celle de médiation culturelle faisable.

En effet, la parole de Malia s'est déclenchée lors de la présentation orale, lorsqu'elle a diffusé une vidéo sur la Guinée (*cf.* annexes vol. 2 : 189). Celle-ci lui fournit une idée et un récit déjà organisé à partager. La biographie de Samory Touré appartient à l'histoire nationale et coloniale de son pays :



Corpus 35. Présentation de Malia. Capture d'écran de la vidéo 1. (cf. annexes vol. 2 : 189)

268 Malia le monsieur qui est passé là +<je fais un arrêt sur image>+c'est un monsieur qui s'appelle + lui là + c'est lui qui s'appelle samory touré + c'est lui qui a commandé presque beaucoup d'africains + il a des forces + il a beaucoup de guerriers ++ s'il va venir partir dans ton village + il va te demande + je veux partir dans ton village + tu acceptes je rentre ou bien + tu acceptes je rentre ou je fais la guerre est-ce que tu veux la guerre ↑ si tu es d'accord euh si tu ne veux pas la guerre/il va dire que d'accord ↓ il faut il faut me donner toutes les jeunes qui sont dans le village

Corpus 36. Interaction_4.1.5_A.C., [TDP](#) 268-286 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 158).

La photographie de Samory Touré a permis à Malia de retenir dans son environnement socio-sémiotique une idée à développer. Le déictique *là* dans la phrase « Le monsieur qui est passé là » est un indice qu'une décision a été prise. Paradoxalement, le discours tenu par l'apprenante n'entretient qu'un rapport d'identification circonstancielle avec la photographie, si bien qu'aucun processus de transduction n'est possible entre cette image et son discours. Sur la photographie Samory Touré est souriant, paraît aimable, alors que dans le récit de Malia, celui-ci est décrit comme un chef de guerre cruel, un indépendantiste guinéen, qui a tué son propre fils pour motif de trahison en l'emmurant dans une maison aveugle, construite à cet effet (cf. annexes vol. 2, [TDP](#) 282 : 158).

En tant que formes du sens, l'image, le discours et le texte ne recouvrent pas les mêmes champs de représentation et d'expression. On pourrait alors postuler que chacune des formes du sens possède un potentiel d'action dans l'acte de remémoration qui lui est propre et qu'une part de ce potentiel d'action est commune à plusieurs formes. Il serait par conséquent intéressant d'étudier ces phénomènes d'évocation et de les mesurer afin de faire de la multimodalité une ressource d'étayage effective dans le déroulement des activités pédagogiques et dans le processus de création du sens des apprenants.

1.2.1.3 L'état de l'interlangue française des apprenants, un frein à la remémoration ?

Il est entendu que l'état de l'interlangue des apprenants en langue française constitue un frein dans la représentation écrite ou orale de leurs pensées et images mentales. Les échelles du [CECRL](#) reposent sur cette idée (Galligani, 2022). Mais, est-ce le cas de la remémoration ? Bien qu'il faille réaliser une étude ciblée sur la question en psychologie cognitive, des phénomènes sémiotiques cognitifs observables dans le corpus laissent à penser que la concomitance des

actions de représentation du sens en langue étrangère et de remémoration interfère sur cette dernière. L'extrait ci-après issu du dispositif de réécriture par l'image apporte des indices quant à cette hypothèse :

Je me souviens un paysage magnifique quand j'ai allé à la montagne il y a quelque année en Teheran. Ce jour là, après j'ai monté la montagne, les nuages sont sous de moi et laissent un extraordinaire paysage.

Actuellement, il y avait un lac de nuages devant moi. Je marchais sur un lac de nuage et je regardais le soleil bleu. C'était vraiment intéressant. Je pourrais imaginer que il y avait de la pluie sous les nuage quand j'étais à côté d'une belle rivière et je mangais le petit déjeuner derrière un grand pierre sous le soleil.

Corpus 37. Réécriture de Chahab, texte 1 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 323).

L'action de remémoration est verbalisée explicitement par cet apprenant iranien à travers le verbe *se souvenir* qui introduit sa description. Le texte est divisé en deux paragraphes distincts : le premier se réfère à la réalité de l'apprenant, tandis que le second renvoie principalement à son imagination (cf. annexes vol. 2, [TDP](#) 336 : 290, Chahab : « non euh c'est dans + c'est dans mon imaginaire ↓ »). Dès lors, son action de marcher sur les nuages et la figure du soleil bleu peuvent être interprétées comme une représentation imaginaire construite à partir du paysage réel. Cette interprétation est corroborée par l'utilisation de l'apprenant dans l'avant-dernière phrase du verbe *imaginer*. Cette tournure poétique est d'autant plus remarquable, à un niveau A2 acquis en PE, que les apprenants sont seulement supposés savoir « utiliser les connecteurs les plus fréquents (par exemple et, mais, parce que) pour lier les phrases afin d'écrire une histoire ou de décrire quelque chose sous forme d'énumération » (Conseil de l'Europe, 2005 : 171).

Lors d'une interaction que j'ai eue avec Chahab, celui-ci a pris conscience d'une erreur commise dans son processus décisionnel : lorsque je lui signale l'incongruité sémantique du syntagme *soleil bleu* ([TDP](#) 293), Chahab transduit le sens du mot *bleu* à partir du dessin que j'ai réalisé (cf. annexes, vol. 2, [TDP](#) 291-299 : 290 ; 323). Les tours de parole qui suivent ([TDP](#) 300-305) montrent que l'apprenant, lors de la phase d'exécution de l'activité, a amalgamé, d'une part, le soleil avec le ciel et, d'autre part, le bleu avec le jaune. Dans la version réécrite de son texte, les deux éléments apparaissent distinctement (cf. annexes vol. 2 : 324). On peut alors supposer que, lors de la phase d'exécution de l'activité, une interférence est survenue entre les mémoires autobiographique et sémantique de l'apprenant. En effet, ainsi que l'affirment L. Chanquoy, A. Tricot et J. Sweller,

la mémoire sémantique est constituée d'un matériel plus abstrait, comme la connaissance du langage, de règles mathématiques, de formules, etc. Cette mémoire permet de classer des événements, des situations, des objets ou leurs descriptions abstraites, sans repères spatio-temporels. Son contenu est abstrait et stocké symboliquement sous forme de représentations (2007 : 63).

Or, la mémoire sémantique relative à l'interlangue française de Chahab est d'un niveau élémentaire. Par conséquent, il est possible que l'attention partagée de l'apprenant sur la description du paysage et sur les normes formelles (syntaxiques, orthographiques, etc.) de la langue ait entraîné une hiérarchisation mouvante de « l'allocation des ressources cognitives » (*ibid.* : 38) et, donc, une propension de l'apprenant à faire des erreurs lors de la remémoration. Il apparaît par conséquent important de tenir compte dans la pédagogie et la didactisation de l'influence et de la charge de la remémoration sur les prises de décisions des apprenants.

1.2.2 Créer du sens en langue étrangère, une arborescence limitée de décisions

La décision est importante à plusieurs titres dans le processus d'apprentissage, car elle influence la création du sens et la mémorisation de nouveaux savoirs.

1.2.2.1 Décider est un acte de création du sens

Étant donné qu'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies repose principalement sur la remémoration par les apprenants de leur monde vécu, l'environnement sémiotique de la classe dépend de leurs choix dans la sélection des savoirs et connaissances à partager. En effet, d'après A. Berthoz,

Pour prendre une décision [...] quiconque doit, en effet, prendre en compte les souvenirs que lui ont laissés les décisions passées pour les adapter à la situation présente, et surtout à *l'expérience du vécu*²⁶¹ du moment, cette étonnante synthèse des désirs, des faits, de l'histoire, de la culture. Décider, c'est donc prédire les conséquences futures des actions, mais aussi évaluer la pertinence par rapport à *ce vécu du réel* d'aujourd'hui (Berthoz, 2003 : 334).

Aussi est-il nécessaire d'inclure dans les dispositifs du temps ou des activités dédiés au questionnement et à la prise de décision, car les ressources sémiotiques enseignées en dépendent²⁶².

Les interactions de l'activité de recherche et de conceptualisation qui précède l'exécution de la frise chronologique de l'égalité entre les hommes et les femmes montrent un certain nombre de schémas décisionnels suivis par les apprenants. Le tableau ci-après vise à les reconstituer :

²⁶¹ Mis en italique par A. Berthoz.

²⁶² Exemples d'activités dédiées à la remémoration et prise de décision : cf. annexes vol. 2 : 70-71, l'activité de remémoration pour le dispositif de la mise en récit de l'apprentissage des langues ; cf. annexes vol. 2 : 241-242, l'activité d'analyse comparative pour le dispositif de réécriture par l'image ; cf. annexes vol. 2 : 349-350, l'activité de recherche et de conceptualisation pour le dispositif d'historicisation de l'égalité entre les hommes et les femmes.

Apprenants	Schémas décisionnels
Chahab	1. Lecture de la liste d'idées ²⁶³ dans le but d'apprendre des éléments de la culture française ; 2. Recherche sur internet ; 3. Je valide (TDP 79-83).
Waël	1. Lecture de la liste d'idées (TDP 73-78) ; 2. Recherche sur internet pour sélectionner une idée ; 3. Refus des idées que j'ai données ; 4. Recherche sur internet ; 5. Proposition d'une personne connue en Libye (mémoire autobiographique) ; 6. Je questionne son choix ; 7. Je valide (TDP 105-148).
Suren	1. Sélection à partir de la mémoire autobiographique ; 2. J'invalide la proposition de Suren ; 3. Je rappelle et reformule la consigne (TDP 205-215) ; 4. Recherches ; 5. Je demande à valider ; 6. Validation de l'apprenant (TDP 233-234).
Ndongo	1. Lecture de la liste d'idées ; 2. Sélection immédiate d'une personne de son pays présente dans la liste (mémoire autobiographique et reconnaissance) ; 3. Je valide (TDP 149-151).
Ramesh	1. Lecture de la liste d'idées ; 2. Recherche sur internet ; 3. Sélection d'une idée sur la liste (TDP 47) ; 4. Demande de validation ; 5. Je valide (TDP 222-228).
Sohel	1. Proposition d'une personne connue au Bangladesh (mémoire autobiographique) ; 2. Me demande ma validation ; 3. Je questionne son choix ; 4. Je valide (TDP 20-27) ; 5. Recherche sur internet ; 6. 2 ^e demande de validation par l'apprenant ; 7. J'invalide (TDP 41-46) ; 8. Lecture de la liste d'idées ; 9. Sélection d'une idée que j'ai donnée (TDP 55-71) ; 10. Demande de validation ; 11. Je valide (TDP 84-87).
Xiangxi	1. Demande des précisions sur la consigne (TDP 28-38) ; 2. Recherche une personne en Chine (TDP 48-52) ; 3. Lecture de la liste d'idées ; 4. Sélection d'une idée que j'ai donnée (TDP 65) ; 5. Demande de prononciation d'un nom par l'apprenante ; 6. Je lis à voix haute ; 7. L'apprenante continue de chercher (TDP 91-96) ; 8. L'apprenante demande ma validation par rapport à une idée sur la liste ; 9. Je valide (TDP 156-157).
Ming	1. Lecture de la liste d'idées ; 2. Recherche sur internet en langue première ; 3. Sélection d'une idée que j'ai donnée (TDP 53).

Tableau 32. Schémas décisionnels (cf. annexes vol. 2 : 385-402). © Amélie Cellier, 2023.

Les données qui figurent dans ce tableau font apparaître des variations dans l'acte de décider. Dans le cas précis de cette activité, le processus décisionnel inclut entre trois et onze étapes qui contiennent chacune une arborescence de décisions nécessaires à la rétention et à l'exclusion d'informations. À travers lui, les apprenants procèdent à une analyse critique des savoirs qu'ils vont communiquer à partir de leurs répertoires plurilingues et de leur mémoire autobiographique. Les sélections sont évaluées selon plusieurs critères. Le plus manifeste est celui de la consigne : mon choix fait-il sens au regard de la thématique de l'égalité entre les hommes et les femmes ?

1.2.2.2 Émettre des hypothèses pour probablement créer du sens en langue française

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'état de l'interlangue et des savoirs métalinguistiques amènent les apprenants à interroger le fonctionnement de la langue et à émettre des hypothèses lexicales et syntaxiques lorsqu'ils en font usage.

²⁶³ Afin d'aider les apprenants dans leur choix, j'ai mis à leur disposition des noms de personnes, d'organisation ou d'événements qui ont contribué à l'histoire mondiale de l'égalité entre les hommes et les femmes (cf. annexes vol. 2 : 440).

À l'oral, cela se traduit par des questions, des silences, des demandes de validation ou de remédiation. Dans l'exemple ci-après, l'apprenant géorgien peine à lire le mot *tigre* et le laisse sous silence :

173	Otar	chevalier à la peau de peau de
174	A.C.	le chevalier à la peau de tigre

Corpus 38. Interaction_2.5.1_A.C., [TDP](#) 173-174 (sic) (cf. annexes : 103).

Il tente alors de relire le syntagme à partir de *peau*, mais échoue : la prononciation de *tigre* lui pose un problème. À l'écrit, il existe d'autres indicateurs comme les mots rayés, qui conduisent ou non à de l'autocorrection ou les erreurs orthographiques, telles que celle de Zlatan qui a écrit « communitition » au lieu de *communication*, si l'on se restreint aux règles orthographiques françaises, et au lieu de *communiquer*, si l'on tient compte du contexte syntaxique (cf. annexes vol. 2 : 198). L'absence de la syllabe *-ca-* et le redoublement de la syllabe *-ti-* peuvent aussi bien traduire de la part de l'apprenant une tentative de transcription phonétique que l'expression d'une hypothèse fondée sur une mémoire sémantique lacunaire. Ces erreurs constituent autant d'indicateurs quant à l'état de l'interlangue des apprenants que leurs besoins en termes d'apprentissages linguistiques.

En tant que somme de savoirs linguistiques, questionnés ou questionnables, d'hypothèses linguistiques validées ou invalidées (Galligani, 2022), l'état de l'interlangue des apprenants est le résultat de nombreuses décisions. D'après A. Berthoz,

percevoir, c'est décider et décider, c'est parier, si bien que le monde n'est pas nécessairement perçu comme un donné sensible évident et unique, mais plutôt comme probable. Le monde sensible est susceptible d'être interprété de plusieurs façons. Dire, comme l'a fait Riemann, que pour un même point peuvent passer plusieurs lignes parallèles à une ligne donnée, c'est prendre une décision sur l'expérience sensible. C'est affirmer que la perception peut donner lieu à une variété de solutions possibles et que le raisonnement peut arbitrer entre elles (2003 : 177).

Ainsi, lorsque Lamai écrit : « j'ai fait l'exercice de français à la maison [...]. J'aime écouter tout le monde parle français pour apprendre écouter aussi » (cf. annexes vol. 2 : 202), elle accroît la probabilité de prendre des décisions appropriées pour interpréter, représenter et communiquer efficacement du sens en langue française.

La grammaire du sens multimodal représente par son arborescence les différentes options dont disposent les apprenants pour décider comment créer du sens à partir de la langue et de la culture française (Cope & Kalantzis, 2020 ; Kalantzis & Cope, 2020). Ces ramifications sont pour eux autant d'opportunité de communiquer du sens que de commettre des erreurs. La grammaire du sens multimodal ne tient compte ni des ressources et compétences en langue des apprenants, ni de la tension qui existe en situation de communication exolingue et interculturelle entre le fait de faire sens pour soi et de faire sens pour autrui.

1.2.2.3 Choisir un mot en FLE : la problématique tension entre faire sens pour soi et pour autrui

Les différents phénomènes analysés jusqu'à présent ont révélé que, dans le cadre de la mise en œuvre d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies, les apprenants sont systématiquement amenés à prendre des décisions afin de créer du sens en langue française. Or, pour A. Berthoz, dans des situations complexes de décision, « il faut tenir compte du contexte comme il faut pouvoir envisager les problèmes de multiples points de vue » (2003 : 318). Autrement dit, en situation de communication exolingue et interculturelle, l'action de décider tendrait à se complexifier.

Lors de l'activité de médiation culturelle et de traduction (*cf.* annexes vol. 2 : 74-75), Juan, un apprenant argentin, éprouve des difficultés à traduire le syntagme castillan *estan de más* en français et, pour cette raison, requiert mon aide. Il cherche un mot précis qu'il est incapable à se remémorer. Il met alors en place une série de stratégies visant à solliciter mon étayage. Ce faisant, il recourt à la vicariance fonctionnelle. Cognitivement, l'apprenant argentin tente d'activer sa mémoire sémantique en stimulant l'émergence d'images mentales associées aux usages du mot qu'il recherche.

Ainsi qu'il est possible de le constater, chacune des stratégies que Juan déploie représente une réponse face à l'inefficacité de la stratégie précédente :

- 190 Juan Non quand on complète le puzzle/il y a une pièce qui est *de más*
{...}
- 197 A.C. Euh : : c'est la pièce qui est en trop c'est la pièce qui + attendez je vais regarder les synonymes <je regarde sur le CNRTL> je regarde les synonymes
- 198 Juan Sinon je crois que l'autre ça va ↓ ++ je connaissais le mot pourtant
- 199 A.C. Oui c'est en plus ↓ en plus ↓=
- 200 Juan =en plus ↑
- 201 A.C. La traduction exacte c'est en plus ↓
- 202 Juan C'est ça/en plus/c'est ça ↑

Corpus 39. Interaction_2.5.1_A.C., TDP 190-202 (sic) (cf. annexes, vol. 2 : 103-104).

Concrètement, l'apprenant débute l'interaction en demandant une traduction littérale, mais la demande échoue du fait de son niveau débutant en castillan ([TDP 180-181](#)). Il poursuit sa recherche sémantique en manipulant des crayons et des stylos (*cf. supra* : [81](#), fonction 4.4.4, *Objet*), mais cette stratégie échoue également ([TDP 182-184](#)). Il recourt à des exemples et à des périphrases en français (*cf. supra* : [81](#), fonction 5.2.1, *Assimilation*). Il invalide cependant les hypothèses lexicales que j'émetts ([TDP 184-196](#)). Finalement, il prend une décision qui se révèle insatisfaisante pour lui ([TDP 202](#)). Après avoir poursuivi ses recherches chez lui, il propose lors de la présentation orale la traduction suivante : « et j'attends [...] l'opportunité de disparaître des commérages et des regards des moralisateurs qui débordent dans ma vie » (*cf.* annexes vol. 2, [TDP 51 : 144](#)). Bien que le verbe *déborder* fasse sens pour l'apprenant, il est difficile de

l'interpréter, car son usage est inapproprié. En dépit de mes propositions, l'apprenant argentin a décidé de privilégier une traduction qui fait sens pour lui plutôt qu'une traduction qui fait sens pour les autres.

Étant donné qu'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies repose sur les ressources autobiographiques des apprenants, le rôle de l'enseignant — autrement dit, le mien, et, plus largement, celui de la communauté d'apprentissage — est de les aider à réfléchir et à comprendre comment et dans quelle mesure les autres influencent la création du sens afin qu'ils puissent prendre des décisions favorisant la communication. Cependant, l'ultime décision revient aux apprenants de valider ou d'invalider ce qui est proposé par l'enseignant.

Si le questionnement et la décision sont des agents fondamentaux dans la création du sens en langue étrangère, ils le sont tout autant pour apprendre à lui donner du sens.

1.2.3 Apprendre à conceptualiser la langue française

Pour créer du sens en langue étrangère, il est nécessaire de donner du sens à la langue elle-même. Dans l'arborescence de la grammaire du sens multimodal, les fonctions de *concept* et d'*analyse grammaticale* sont diamétralement opposées (cf. *supra* : 81, fonctions 1.1.3 & 5.5.1), alors que l'acte de conceptualisation en FLE ne peut avoir lieu si les apprenants n'incluent pas dans leur apprentissage une part d'analyse fonctionnelle, voire critique, de la langue. En termes pédagogiques, il s'agit d'associer les processus de savoir *faire l'expérience du connu et du nouveau* et *analyser de manière fonctionnelle et critique*. Même si toutes les activités peuvent faire émerger des questionnements métalinguistiques, apprendre à analyser la langue, en tant que médium dans la création du sens, nécessite un temps particulier dans lequel l'attention des apprenants se focalise uniquement sur son fonctionnement. En effet,

au lieu d'enseigner aux apprenants de langue les règles, nous devons leur enseigner la technique de la linguistique contrastive des "multiliteracies" : comment donne-t-on du sens aux différences de sens et comment crée-t-on des lecteurs et des locuteurs conscients de la communication ? (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & Cope, 2012 : 178)²⁶⁴.

Les trois subdivisions suivantes s'intéressent à ces temps de conceptualisation métalinguistique.

1.2.3.1 Apprendre à analyser le fonctionnement de la langue

Dans les dispositifs sur la mise en récit de l'apprentissage des langues et de la réécriture par l'image, les activités métalinguistiques succèdent aux activités de production écrite, car elles se basent sur les ressources sémiotiques des apprenants et sur les erreurs qu'ils ont commises afin

²⁶⁴ « *instead of teaching language learners the rules, we need to teach them the "multiliteracies" technique of contrastive linguistics : how do we make sense of the difference in meanings we encounter, and how do we create reader- and listener-aware of communication ?* » (Kalantzis & Cope, 2012 : 178).

que les activités d'analyse, de conceptualisation et d'application métalinguistiques s'adaptent à leurs besoins (cf. annexes vol. 2 : 204, 331). Les régularités ou irrégularités de la langue constituent alors des problèmes à résoudre.

Pour étayer le raisonnement des apprenants, j'ai élaboré des trames métalinguistiques progressives que j'anime à partir de questions, ainsi qu'il est possible de le constater dans l'exemple ci-après :

- | | | |
|----|------------|---|
| 18 | A.C. | au niveau de l'orthographe/au niveau des lettres qu'est-ce qui se passe ↑ qu'est-ce qu'ils ont comme point commun ici ↑ <silence> ++++ c'est simple hein ↑ |
| 19 | Xiangxi | télé c'est pareil ↓ |
| 20 | A.C. | télé c'est pareil ↓ d'accord ↑ qu'est-ce que ça veut dire télé ↑ + qu'est-ce que ça veut dire télé ↑ si alors je dis phone qu'est-ce que ça veut dire phone ↑ |
| 21 | Sohel | c'est quand on a parlé ↓ |
| 22 | F.B. | Hum <approbation> |
| 23 | A.C. | c'est pour parler + c'est le son + c'est pour parler et pour écouter ↓ phone c'est parler et écouter + exactement Sohél <j'écris la réponse au tableau> hop pardon + vision ↑ |
| 24 | Plus. Apps | regarder écouter |
| 25 | A.C. | vision ↑ regarder ↓ voir ↓ |

Corpus 40. Interaction_2.1_A.C., [TDP](#) 18-25 (sic) (cf. annexes vol. 2 :248).

Mes questions visent à guider les apprenants dans le repérage de régularités morphologiques. Le schéma est quasi systématique : (1) je pointe le problème à partir d'éléments d'identification qualitative ou circonstancielle ; (2) un apprenant émet une hypothèse ; (3) je valide ou invalide l'hypothèse ; (3bis) si l'hypothèse est invalidée, je donne de nouveaux indices afin que (3ter) les apprenants remédient leurs erreurs d'hypothèse. Même si dans cet exemple les apprenants sont guidés par des questions, ceux-ci ont mémorisé les étapes d'induction du sens à partir de la morphologie des mots. Ils ont créé un nouveau savoir métalinguistique qu'ils ont pu réutiliser ultérieurement, notamment lorsque F.B. s'est intéressé à la féminisation grammaticale des noms de métiers ou lorsque j'ai réalisé l'activité 5 de systématisation la semaine suivante (cf. annexes vol. 2 : 240, 246).

Bien que la trame métalinguistique relative à la morphologie ait été efficace auprès des apprenants de la formation A2.B, l'application de ses activités a montré qu'elle ne respecte pas le raisonnement inductif des apprenants. En effet, l'activité 3 de repérage s'est révélée trop difficile, alors que l'activité 4 de systématisation qui lui succède a été réalisée facilement. Si la trame avait suivi la logique de progression des apprenants, il aurait fallu réaliser les activités 1 et 2 de repérage, puis procéder à l'activité 4 de systématisation qui porte sur le découpage des mots. Ensuite, il aurait fallu réaliser l'activité 3 de repérage, puis 5 et 6 de systématisation, qui sont relatives à la transformation ou à l'engendrement de nouveaux mots à partir de la même base. Ce qui faisait sens pour moi en termes de raisonnement inductif ne faisait pas nécessairement sens pour les apprenants.

1.2.3.2 Apprendre à donner du sens à une langue par l'analyse comparative

Dans le dispositif de la mise en récit de l'apprentissage des langues, la trame des activités métalinguistiques portant sur les usages de *par* et *pour* propose d'analyser des phrases, bien que modifiées, produites par des apprenants et des activités de systématisation dont les textes sont inspirés de leurs cultures et productions (cf. annexes vol. 2 : 204-205). Un événement de conceptualisation métalinguistique, que l'on pourrait qualifier de plurilingue, a alors émergé à la suite de questions posées par Juan, l'apprenant argentin.

Cet événement s'est produit lors de la réalisation de l'activité 5. Indépendamment de la consigne, qui invite les apprenants à conjuguer les verbes s'ils l'estiment nécessaire, Juan, qui a un niveau B1 en [PE](#) et B2 en [CE](#), s'est intéressé aux différences graphiques et phoniques du mot *norouz* qui est d'origine afghane :

- 35 Juan on prononce *[naoruz]*, mais on l'écrit *[noruz]* ↓
36 A.C. alors + d'abord ça ne s'écrit pas vraiment comme ça/parce que ce n'est pas le même alphabet + c'est l'alphabet persan ↓ ça c'est la transcription + la traduction en lettres françaises ↓
37 Juan il faut le connaître pour bien prononcer ↓ parce que là ↓ *[noruz]* *[noruz]* ↓
38 A.C. {...} *[naoruz]* en français par exemple/on a pas de lettre pour ça + pour les différents r + [r] on peut pas/en français on ne peut pas utiliser une autre lettre pour [r] on n'a pas ça nous en france
{...}
- 43 Juan oui ça sonne différent avec un r on dit *[pero]* avec deux r on dit *[perlo]*
44 A.C. je ne savais pas d'accord + ça marche
45 Juan *[perlo]* c'est *[perlo]* ++ ça dépend/y a des régions on dit *[pezo]*
46 A.C. *[pezo]* il faut le savoir
47 Juan oui, mais c'est des mélanges avec sa langue maternelle
48 A.C. oui/ mais c'est quelque chose qu'il faut savoir
49 Juan par exemple au chili/on dit *[strabarar]* pour *trabajar*

Corpus 41. Interaction_2.1.3_A.C., [TDP](#) 32-49 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 91).

Bien que le terme dari *norouz* soit l'élément déclencheur, c'est son apparition dans une phrase française, alors objet d'apprentissage, qui attire l'attention et l'intérêt de l'apprenant argentin. Puis, c'est en opérant une analyse comparative entre la prononciation du dari, du français et des différents espagnols d'Amérique latine, une de ses langues premières, que cet apprenant prend conscience de la présence de similitudes dans les problèmes de graphie-phonie entre les trois langues.

Dans une certaine mesure, le raisonnement de Juan relève de la fonction *intérêt* de la grammaire du sens multimodal, qui inclut la fonction *analyse grammaticale* (cf. *supra* : [81](#), fonctions 5, 5.5.1) :

"Analyser grammaticalement", c'est rendre compte des schémas de sens, dont un aspect est d'explicitier les configurations inégales d'intérêts. C'est découvrir la grammaire des intérêts, donner un sens au jeu des

intérêts solidaires et antagonistes. C'est voir que les significations-en soi sont aussi des significations-pour (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & Cope, 2020 : 317)²⁶⁵.

À cette séquence d'analyse succède une conceptualisation théorique que l'apprenant explicite à partir d'une première phrase métalinguistique et métacognitive : « Il faut le connaître pour bien prononcer » (TDP 35), puis à partir d'une seconde : « c'est des mélanges avec sa langue maternelle » (TDP 47) qui vient expliquer les variations de prononciation en Amérique latine des mots castillans *pero*, qui signifie *mais* en français, et *perro*, qui signifie *chien*. Afin de comprendre les différences de graphie-phonie, il est essentiel que Juan s'intéresse aux usages de la langue.

1.2.3.3 Apprendre à donner du sens à une langue en tenant compte de ses propres expériences

Il ne suffit pas de connaître le sens des mots en soi, leur signification, lorsqu'ils sont agencés dans une phrase pour pouvoir pleinement interpréter, représenter et communiquer du sens, en particulier lorsqu'il s'agit de situations de communication exolingues et interculturelles. En effet, pour donner du sens à la langue, il est parfois nécessaire que les apprenants s'intéressent à leurs propres expériences.

Lors de l'application de l'activité 6 de la trame métalinguistique du dispositif sur la mise en récit de l'apprentissage des langues, j'ai conseillé aux apprenants d'interroger l'intentionnalité de l'action verbale afin de choisir entre *par* ou *pour*. Les apprenants n'ont commis aucune erreur à une exception près. Hormis Malia, ils ont écrit « Alors, je suis parti en France *pour* amour ». Je les interroge alors sur la raison de leur choix :

- | | | |
|----|--------|---|
| 70 | A.C. | {...} par amour là il y a eu plein d'erreurs + pourquoi ↑ pourquoi ↑ par amour il est où ↑ un deux trois quatre cinq là |
| 71 | Zlatan | parce que l'amour est dans l'air ↓ <je ris> oui parce qu'on ne peut pas le toucher ↑ |
| 72 | A.C. | parce que ce n'est pas un objet/c'est un sentiment : + c'est en france je pense que c'est plutôt culturel/au niveau de la signification + en france l'amour ce n'est pas quelque chose qu'on contrôle ↑ {...} |
| 73 | Juan | c'est comme par hasard ↑
{...} |
| 80 | F.A. | <u>est-ce que l'amour c'est quelque chose qu'on contrôle ↑</u> |
| 81 | A.C. | <u>est-ce que l'amour c'est quelque chose qu'on contrôle ou pas ↑</u> |
| 82 | Otar | pas contrôle |
| 83 | A.C. | pourquoi ↑ |
| 84 | Malia | parfois on peut contrôler ↓
{...} |
| 89 | A.C. | parce que c'est une émotion/est-ce que vous avez un exemple de pour contrôler l'amour ↑ |
| 90 | Malia | parce ce que je vois + moi tu peux voir quelque chose que t'aimes mais euh : mais si tu veux avoir quelque chose tu l'aimes, mais si tu aimes ça et que ce n'est pas bon pour toi |

Corpus 42. Interaction_2.3.1_A.C., TDP 70-90 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 96).

²⁶⁵ « "To parse" is to account for patterns of meaning, one aspect of which is to bring to account unequal configurations of interest. This is to uncover the grammar of interests, to make sense of the play of solidary and antagonistic interests. It is to see that meanings-in are also meanings-for » (Kalantzis & Cope, 2020 : 317).

Si, dans un premier temps, les apprenants ont associé l'amour à une action intentionnelle et volontaire, du fait de sa subjectivité, les questions que F.A. et moi posons explorent sa signification à travers les expériences préalables qu'ils ont vécues de ce sentiment. Ce faisant, leur attention se déplace de la relation entre signifiant et signifié vers celle du signifiant et du référent, qui lui est expérientiel.

Cependant, la culturalité du concept d'*amour* m'interroge. En effet, si le sentiment amoureux paraît universel, les pratiques sociales qui l'encadrent, de même que les idéologies qui peuvent influencer sa perception peuvent varier d'une culture à une autre et rendre le rapport entre le signifiant français *amour* et son référent plus complexe. Si cette hypothèse n'a pas été validée par les apprenants, Malia, qui est francophone, soulève néanmoins la question des relations sociales. En effet, elle estime que le sentiment amoureux peut être contrôlé dans des situations spécifiques, en particulier, lorsque l'objet d'amour n'est pas considéré comme « bon » pour la personne amoureuse. Cette discussion met en exergue le fait que le signifiant *amour* se réfère à l'aspect physiologique du sentiment sans tenir compte des variations de ses expressions. Le recours aux ressources expérientielles des apprenants doit être par conséquent relativisé socialement pour donner du sens aux usages de la langue française.

Bien que, jusqu'à présent, l'analyse du corpus tende à démontrer que la pédagogie des multiliteracies exploite la diversité comme un agent dans la création du sens en français, il est nécessaire d'interroger la relativité de ce processus quant au niveau de langue des apprenants.

1.3 *Comment une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies tient-elle compte de l'hétérogénéité de compétences des apprenants ? Et, dans quelle mesure ?*

L'hétérogénéité de compétences est un réel problème pour les formateurs linguistiques de l'[OFII](#). Pour comprendre comment une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies la prend en charge, j'analyserai le corpus en la mettant en relation avec la diversité des apprenants.

1.3.1 La diversité productive, un agent limité par l'hétérogénéité de compétences dans la création de nouveaux savoirs en FLE

L'un des moteurs et des principes actifs d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies est la diversité productive. Cependant, elle est limitée par les multiliteracies des apprenants.

Chapitre 3 En quoi l'application d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies contribue-t-elle à l'apprentissage et à l'enseignement du FLE dans le contexte des formations linguistiques de l'OFII ?

1.3.1.1 Une diversification des savoirs partagés

Bien que les trois dispositifs pédagogiques soient axés sur des thématiques mises en relation avec des actes spécifiques de création du sens, les savoirs partagés varient en raison de la diversité des mondes vécus par les apprenants, ainsi qu'il est possible de le constater dans le tableau ci-après :

Axes thématiques	Actes de création du sens	Savoirs partagés par apprenants	
		Apprenants	Thèmes des savoirs partagés
Apprentissage des langues	Mise en récit multimodale, texte, discours, image	Malia	Problème du changement de langues d'enseignement en Guinée ; géographie, histoire et culture guinéennes
		Marilyn	Motivation, techniques pour apprendre et pratiquer le français ; expérience professionnelle ; historicisation du tagalog
		Fahim	Langues parlées et intérêt à apprendre le français ; situation géopolitique du Bangladesh
		Nayeem	Problèmes rencontrés dans l'apprentissage du français
		Juan	Motivation de l'apprentissage du français ; géographie et culture argentines ; revendications politiques personnelles ; relation entre aymara, quechua et castillan
		Otar	Apprentissage de langues étrangères à l'école et pratiques linguistiques en famille ; géographie, géopolitique et culture géorgiennes
		Lamaï	Pratique, motivation et apprentissage du français ; tradition thaïlandaise du Nouvel An ; les tonalités de la langue thaï
		Reza	Pratiques du dari et motivation : apprentissage de langues étrangères ; géographie, géopolitique, traditions ethniques afghanes ; prononciation du dari
		Zlatan	<i>Apprendre des langues à l'école au Liban ; motivation apprentissage du français ; chanson française ; séjour touristique en Grèce²⁶⁶</i>
		Paysage	Description textuelle
Suren	Maisons et jardins, Sri Lanka		
Ndongo	Casamance, Sénégal		
Ming	Les forêts sur un versant des Alpes, France		
Waël	Un quartier de Beyrouth, Liban		
<i>Sohel</i>	<i>Dans un cabinet médical, dans un logement</i>		
Ramesh	Temple tamoul, Sri Lanka		
Xiangxi	Musée du Louvre, jardin des Tuileries, France		
Amrit	Kodaikanal, ville située sur une montagne, Inde		
Égalité entre les hommes et les femmes	Historicisation multimodale	Chahab	Simone Veil, France, femme politique, 2 ^{de} Guerre mondiale, droit à l'IVG
		Suren	Emmeline Pankhurst, Grande-Bretagne, le droit de vote, 19 ^e -20 ^e siècle
		Ndongo	Mame Madior Boye, Sénégal, femme politique, Première ministre (2001-2002)
		Ming	Marguerite Yourcenar (1903-1987), France et Belgique, femme de Lettres et académicienne
		Waël	Nawal El Saadwi (1931-2021), Égypte, droits des femmes musulmanes
		Sohel	Malala Yousabzai (1997-), Pakistan, droits des femmes à l'éducation, lutte contre les talibans, prix Nobel
		Ramesh	Marie Curie, Pologne et France, la place des femmes dans les sciences, prix Nobel chimie (1911) et physique (1903)
		Xiangxi	Clara Zetkin (1857-1933), Allemagne, femme politique, journée internationale de la femme

Tableau 33. La diversité des savoirs partagés par les apprenants. © Amélie Cellier, 2023.

Chaque dispositif pédagogique présente des ensembles de thèmes et de sous-thèmes sélectionnés par les apprenants dans leurs mémoires autobiographiques, hormis la mise en récit

²⁶⁶ Mis en italique, car l'apprenant s'écarte de l'axe thématique du dispositif.

de Zlatan et la description de Sohel. Bien que les savoirs partagés par les apprenants paraissent disparates en dehors de leur thématique commune, ceux-ci constituent des ensembles cohérents.

Pour reprendre les mots de V. Castellotti,

à la base, il y a l'« être au monde » où « social » et « individu » sont indistincts, et c'est dans l'historicité que chacun prend conscience qu'il partage une partie de son histoire avec d'autres. Se mêlent ainsi la part « personnelle » de cette histoire, convoquant l'expérience, la perception, le monde « sensible » éprouvé par les individus, et le « récit » interprétatif qui est fait de cette histoire confrontée, plus collectivement, à celle des autres, y compris des autres passés, avec : « des temporalités que je ne vis pas [...] de sorte que mon monde se trouve élargi à la mesure de l'histoire collective que mon existence privée reprend et assume » (Merleau-Ponty, 1945 : 495, cité par Cellier, 2003 : 68) (Castellotti, 2017 : 40).

Ainsi, la frise chronologique du dispositif d'historicisation de l'égalité entre les hommes et les femmes constitue un agent étayant dans l'historicisation inductive de l'égalité entre les hommes et les femmes par les apprenants (*cf.* annexes vol. 2 : 441). De même, dans le dispositif de la mise en récit de l'apprentissage des langues, les prises de parole de Juan et de Marilyn ont fait émerger de nouveaux savoirs théoriques :

- 97 Marilyn par exemple <elle lit le texte anglais en tagalog>
- 98 Reza c'est un peu espagnol c'est ça ↑
- 99 A.C. c'est ça ressemble aussi c'est ce que je me suis dit ↑
- 100 Juan la philippine était envahie en premier par les espagnols +

Corpus 43. Interaction_4.1.3_A.C., TDP 97-100 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 142).

On peut envisager que certaines sonorités du tagalog ont stimulé les mémoires auditive et autobiographique de Reza, l'incitant ainsi à identifier des similitudes avec celles du castillan, dont le souvenir a été ravivé par la lecture castillane du poème de Juan. Pendant que Marilyn procédait à l'oral à une traduction du texte rédigé en anglais vers le tagalog, Reza a réalisé une analyse comparative entre les deux langues. En d'autres termes, la combinaison des mondes vécus des apprenants a contribué à diversifier les savoirs partagés à l'intérieur de la classe et, en conséquence, les moyens linguistiques pour les exprimer.

1.3.1.2 Une diversification inégale pour cause d'hétérogénéité

Des inégalités peuvent apparaître dans la diversification des savoirs en raison de l'hétérogénéité des formations A2.A et A2.B en termes d'autonomie et de compétences. Deux tendances peuvent être observées : (1) d'une part, moins les apprenants sont autonomes et/ou se sentent en sécurité dans la création du sens en langue française, moins leurs prises de parole sont fréquentes ; (2) d'autre part, plus les apprenants sont avancés dans leur processus d'appropriation de la langue, plus ils occupent l'espace discursif.

Dans le premier cas, il convient de souligner une potentielle corrélation entre le manque d'autonomie dans la création du sens et le sentiment d'insécurité linguistique éprouvé par certains apprenants. On ne peut toutefois pas exclure que le manque d'interactions des

apprenants de niveau A1, ou inférieur, peut traduire une personnalité introvertie ou extravertie.

Au total, cinq apprenants sont concernés :

	Niveau PO	Niveau PE	Insécur. Ling.	Personnalité potentielle	Fréquence des prises de parole	Nature des savoirs partagés	Autonomie (hors enseignant)
Formation A2.A							
Nayeem	Infra A1	Infra A1	Oui	Introverti	Rares, sur sollicitation	Familier	Co-étayage : Fahim
Fahim	Infra A1	Infra A1	Oui	Introverti	Rares, sur sollicitation	Familier et culturel	Co-étayage : Nayeem
Formation A2.B							
Sohel	A1	A1	Non	Extraverti	Régulières, spontanées	Familier et culturel	/
Ramesh	A1	A1	Non	Introverti	Régulières, spontanées et sur sollicitation	Familier et culturel	Co-étayage : Suren
Ming	Infra A1	Infra A1	Oui	Introvertie	Très rares, sur sollicitation	Culturel	Co-étayage : Xiangxi + google traduction

Tableau 34. La diversification des savoirs en fonction du niveau en FLE des apprenants. © Amélie Cellier, 2023.

Non seulement le niveau élémentaire de ces apprenants en langue française rend leur processus de création du sens difficile, mais leur personnalité et insécurité réduisent d'autant les opportunités qu'ils ont de partager leurs savoirs en classe. Or, étant donné que la quantité de savoirs et de connaissances partagés en français dépend et est proportionnée, à la participation des apprenants, cela entraîne une disparité dans le contenu thématique des dispositifs, tant en termes d'apports lexicaux que syntaxiques. Les opportunités de remédier aux erreurs de ces apprenants varient d'autant. La question qui demeure en suspens est de savoir si cette inégalité est corrélée à la capacité des apprenants à s'approprier de nouveaux savoirs.

Dans le second cas, le phénomène est différent : les apprenants ayant un niveau plus avancé ont plus de facilité à raisonner par induction et ont tendance à répondre plus rapidement à mes questions. S'il n'y a aucune occurrence de ce type dans la formation A2.B, le comportement de Juan interroge dans la formation A2.A (cf. annexes vol. 2, [TDP](#) 1-59 : 92-93). Sur les 29 tours de parole dont disposent les apprenants pour répondre à mes questions, 20 sont prises par Juan ([CE](#) : B2, [CO](#) : B2, [PO](#) : B2, [PE](#) : B1), ainsi qu'il est possible de le voir dans l'exemple ci-après :

- 3 A.C. {...} donc le premier c'est <j'écris au tableau> je suis arrivée par avion/et/j'ai répondu PAR=
4 Juan =c'est un moyen/par + par mail ou : :
5 A.C. c'est exactement ce que dit Juan + c'est-à-dire que ici on utilise PAR AVION PAR MAIL
<certaines apprenants répètent les mots que je prononce> parce que=
6 Juan =par hasard aussi ↓
7 A.C. ah non↓
8 Juan par hasard ↑
9 A.C. hein hein ↓ + hein hein ↓ on va le voir après/c'est pas un moyen le hasard ↓ donc ici <j'écris
au tableau> par avion et par mail/c'est un moyen ↓ c'est comme ce que disait Juan/c'est un
moyen + c'est-à-dire qu'on répond à la question COMMENT
10 Juan et pour c'est la raison ↑
11 A.C. attendez ↓ je suis arrivé comment ↑ par avion ↓ <plusieurs Apps répètent par avion> j'ai
répondu comment par mail ↓ <plusieurs Apps répètent par mail>

Corpus 44. Interaction_2.2.1_A.C., [TDP 3-11](#) (sic) (cf. annexes vol. 2 : 92).

Non seulement Juan donne les réponses sans laisser les autres apprenants réfléchir, mais il anticipe les réponses suivantes, sans me laisser le temps de les expliquer. On peut imaginer que ce comportement a deux effets sur l'apprentissage : (1) d'un côté, il permet de mettre en place un système de co-étayage entre les apprenants ; (2), de l'autre, il empêche les autres apprenants de produire un raisonnement inductif. En effet, si la réponse correcte est donnée immédiatement par un apprenant, alors le raisonnement adopté par les autres devient déductif, car le schéma de création du sens a été explicité. Dans ce second cas, le processus de didactisation des savoirs est affecté. La diversification des savoirs devient inégale, car les autres apprenants n'ont ni l'opportunité de partager leurs savoirs ni la possibilité de soumettre à la communauté d'apprentissage des hypothèses métalinguistiques.

J'imagine que dans un contexte exempt des restrictions gouvernementales dues à la pandémie de la Covid-19, qui interdit les contacts physiques de moins d'un mètre, une collaboration plus étroite entre les apprenants aurait pu émerger grâce à des activités de groupe. Cette modalité de travail aurait contribué à atténuer les raisonnements isolés des apprenants.

1.3.1.3 Conscience linguistique et hétérogénéité de compétences, une limite dans le partage des ressources sémiotiques

Bien que l'environnement socio-sémiotique des apprenants soit multilingue, multiculturel et multimodal, il est prédominé par le mode linguistique (cf. *supra* : [72](#)). Les consciences linguistique et culturelle des apprenants sont par conséquent relatives à leurs compétences en langue et expertises culturelles. Plusieurs indices dans certaines interactions tendent à corroborer cette affirmation. Ainsi, lorsque Juan veut donner du sens à un mot précis, il propose majoritairement des synonymes ou des périphrases plus complexes à interpréter pour les autres. Par exemple, il substitue au terme *déborder*, inconnu des autres apprenants, mais appartenant au langage courant, celui d'*excédent* qui est également inconnu, mais appartient cette fois-ci à un registre lexical plus technique :

- 41 A.C. vous savez ce que c'est débordent ↑
42 Plus. Apps non nan
43 Juan quand le verre est plein il déborde
44 A.C. exactement ↑ c'est exactement ça ↓ quand vous avez un verre que vous remplissez d'eau au bout d'un moment il déborde/c'est-à-dire l'eau sort du verre/c'est ça déborder
45 Juan l'excédent ↑ l'excédent ↑
46 A.C. oui l'excédent +, mais c'est un mot compliqué + si vous utilisez un mot compliqué avec un mot compliqué ++ c'est bon déborder ↑

Corpus 45. Interaction_3.2.2_A.C., [TDP](#) 41-44 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 111).

De même, lors du dispositif de réécriture par l'image, seul Waël a repéré et verbalisé les difficultés de communication qui peuvent exister en situation exolingue et interculturelle (cf. annexes vol. 2, [TDP](#) 111-116 : 379), alors que j'ai dû intervenir pour que Ramesh et Ming comprennent que les différences entre les images et les textes étaient dues au fait que ni l'un ni l'autre ne connaît, ou partiellement, le paysage décrit (cf. annexes vol. 2 : 322, 326). J'avais émis l'hypothèse dans les résultats d'analyse de la mise en application empirico-fonctionnelle qu'à un niveau B1, les étudiants avaient tendance à se focaliser sur la langue plutôt que sur la complexité des interactions exolingues et interculturelles contrairement aux étudiants ayant atteint le B2 (cf. *supra* : [304](#)). Les réponses au questionnaire de Waël tendent à invalider cette hypothèse : la conscience linguistique n'est pas nécessairement corrélée aux compétences des apprenants dans la langue cible, car ces derniers ont pu la développer antérieurement en développant leur compétence plurilingue et pluriculturelle.

Par ailleurs, lorsque les apprenants des formations A2.A et A2.B partagent des ressources sémiotiques, celles-ci peuvent ne pas être adaptées. Cette question n'est pas nouvelle en didactique du FLE, mais il est nécessaire de la reposer ici en raison de la dimension expérientielle et phénoménologique d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies. L'exemple le plus manifeste dans le corpus est la vidéo partagée par Otar lors de sa présentation orale. Elle est incompréhensible pour les autres apprenants, car même s'ils ont pu entendre une introduction et une strophe du *Chevalier à la peau de panthère* (Roustavéli, 1989) à la séance précédente, le discours de l'experte interviewée est inadapté à un public d'apprenants en FLE. Elle s'adresse à un auditoire ayant un niveau C1, voire C2. Le lexique qu'elle emploie comporte les mots *troglydytique*, *épopée*, *moine* et *cour*, ainsi que des tournures de phrases complexes du type « je raccroche cette épopée à mes autres intérêts » et « sans en dénier la richesse et la poétique » (cf. annexes, vol. 2 : 174-175).

Or, l'apprenant géorgien ne dispose pas des compétences requises pour simplifier son discours. Sur l'échelle de stratégie de médiation du [CECRL](#), « simplifier un texte source en supprimant les informations non pertinentes ou répétitives et en prenant en considération le public visé » équivaut à un niveau B2 avancé (Conseil de l'Europe, 2018 : 135). Il est à noter

qu'en cas de ressources sémiotiques multimodales, les apprenants doivent disposer dans leur répertoire lexical français les termes appropriés pour pouvoir médier les différentes formes du sens exploitées. Si le métalangage de la grammaire du sens multimodal a été élaboré dans cette perspective, son enseignement et apprentissage serait invraisemblable en l'espace de 100 heures et non pertinent dans le cadre des formations linguistiques de l'[OFII](#).

1.3.2 De la conceptualisation à la communauté d'apprentissage

La communauté d'apprentissage ne saurait être réduite à une conceptualisation commune de nouveaux savoirs. Cependant, elle en est le fondement.

1.3.2.1 Coopérer pour créer du sens et théoriser de nouveaux savoirs

Encouragés par mes questions, les apprenants sont amenés progressivement à s'interroger sur les axes thématiques des dispositifs et à coopérer afin de créer du sens en langue française et à théoriser de nouveaux savoirs. En situation de coopération, les savoirs ne sont pas induits isolément par chaque apprenant, mais à travers des discussions. « Le changement conceptuel », écrivent M. Musial, F. Pradère et A. Tricot, « est un processus selon lequel un individu change de conception à propos d'un aspect du monde sous l'effet d'un enseignement » (2011 : 20). Dans cette situation, la diversité et l'hétérogénéité de compétences deviennent des agents de conceptualisation. Dans l'exemple ci-après, Lamaï vient de finir sa présentation orale sur son apprentissage des langues. Ma question sur sa prise de parole en langue thaïe déclenche un événement métacognitif et métalinguistique marqué par un changement conceptuel :

- 241 A.C. qu'est-ce qui est intéressant ↑ est-ce que vous avez fait attention à ça ↑
242 Juan la sonorité
{...}
245 Marilyn la langue thaï le ton est haute
246 A.C. c'est exactement ça <je fais un schéma au tableau pour représenter la prosodie de la langue thaï> en fait c'est comme ça
247 Lamaï ah oui parce que *five tones*
248 A.C. Cinq tons
249 Lamaï par exemple poulet et œuf *and chicken* d'accord ↑ poulet on dit [kaj] et ok d'accord ↑ poulet [kaj] et *egg* [kaj]
250 Reza oh c'est trop difficile ↑
251 Lamaï <rire de Lamaï> oui ↑ ça c'est différent ou pas ↑
252 A.C. recommencez ↑
253 Lamaï poulet *[kaj]* et œuf *[kaj]* <Reza répète les sons poulet *[kaj]* et *egg* *[kaj]*>
254 Plus. Apps c'est la même chose ↓
255 Lamaï non ↑ non ↑
256 Plus. Apps *[kaj]* *[kaj]* *[kaj]*
257 Un App non pas c'est la même
258 Lamaï j'ai compris parce que quand + je veux aller avec mon mari *[kaj]* *[kaj]* il entend la même chose <elle rit>

Corpus 46. Interaction_4.1.1_A.C., [TDP](#) 241-258 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 131-132).

Dans cet exemple, la conceptualisation évolue progressivement grâce à la coopération des apprenants. Les étapes de conceptualisation sous-jacentes à cette interaction peuvent être décrites ainsi :

1. Je pose une question dans l'objectif d'attirer l'attention des apprenants et leur donner la parole ([TDP 241](#)) ;
2. Un premier apprenant, Juan, a repéré une régularité dans la langue thaï, mais il ne peut ni la conceptualiser ni la théoriser, car il lui manque les savoirs ou connaissances métalinguistiques dont il a besoin. Ce qui est intéressant pour lui dans la langue, c'est la sonorité ([TDP 242](#)) ;
3. Étant experte du tagalog, une langue qui fonctionne sur le même système de tons que le thaï, Marilyn valide l'hypothèse de Juan et remédie ses lacunes en désignant avec précision en langue française la régularité repérée par l'apprenant argentin ([TDP 245](#)) ;
4. En tant qu'enseignante, j'adopte le rôle de médiatrice linguistique. Mon objectif est de rendre intelligible les explications de Marylin à l'ensemble de la classe. Pour ce faire, je représente au tableau sous forme d'un schéma la tonalité haute du thaï ([TDP 246](#)) ;
5. Comprenant que le reste des apprenants et moi-même sommes étrangers au système des tons, Lamaï procède à une médiation de concepts ([TDP 249-250](#)). Cependant, au lieu d'employer un discours théorique comme Marylin, elle fait appel à une médiation de corps en nous mettant en position d'expérimentateurs ([TDP 249-256](#)) ;
6. Faire l'expérience du thaï aurait dû en théorie nous permettre de conceptualiser certains de ses tons. Cependant, notre incapacité à les entendre distinctement et à les reproduire nous interroge sur nos propres compétences. Au final, les médiations de concepts de Marylin et de Lamaï se complètent, car il nous aurait été impossible de conceptualiser les tonalités sans ces deux modalités de conceptualisation ([TDP 247, 249, 253, 256](#)).

Au total, le processus de conceptualisation métalinguistique des tonalités de la langue thaï compte six étapes impliquant au moins six agents. Sur l'échelle du [CECRL](#) de la médiation de concepts, Lamaï a acquis le A1, puisqu'à ce niveau, il s'agit de « faciliter la coopération dans les interactions avec des pairs » (Conseil de l'Europe, 2021 : 117). La coopération dont elle a fait preuve avec Marilyn, Juan et moi-même a permis de compenser l'hétérogénéité de compétences de la classe.

1.3.2.2 Faire émerger une communauté d'apprentissage par la conceptualisation

Seules, mes questions ne suffisent pas à faire émerger une communauté d'apprentissage. La structuration des activités pédagogiques tend à stimuler la coopération nécessaire pour atteindre

cet objectif. En effet, les dispositifs respectent la progression des processus de savoir : les apprenants réalisent systématiquement des activités de *conceptualisation en nommant*, avant de procéder à des activités de *conceptualisation théorique* en groupes.

Les titres mêmes des dispositifs : mise en récit de l'apprentissage des langues, réécriture par l'image et historicisation de l'égalité entre les hommes et les femmes montrent ce processus. Dans ce dernier, l'activité mentale de théorisation est supposée avoir lieu à travers la présentation des événements chronologiques. Cependant, rien n'indique que cette activité a eu lieu. Dans le dispositif de réécriture par l'image, il existe trois temps de théorisation : un premier, lors de la description (comment écrire une description en français ?), un deuxième lors du questionnaire de guidage (pourquoi existe-t-il des différences entre le dessin et la description ?) et un troisième lors de la remédiation (comment améliorer la description ?). Il est à noter que le document qui recense les règles induites et théorisées par les apprenants a été élaboré à partir des réponses au questionnaire de guidage des formations A2.A et A2.B (cf. annexes vol. 2 : 335). Par conséquent, la communauté d'apprentissage d'une formation peut être élargie à d'autres formations de niveaux comparables (Vygotski, 2014).

Dans le dispositif de la mise en récit de l'apprentissage des langues, le travail de théorisation en groupe est plus explicite, car je l'ai volontairement initié à l'issue de chaque présentation orale. Les interactions ont donné lieu à des événements métalinguistiques, parfois métacognitifs. On peut mettre en exergue l'historicisation du tagalog (cf. annexes vol. 2 : 142), la description du système des tons de la langue thaï (cf. *supra* : 346), ainsi que l'analyse contrastive que j'ai initiée sur la prononciation des /r/. L'extrait ci-après illustre l'un de ces événements :

- 249 Juan ça ressemble au français ↑
{...}
- 256 A.C. par contre + vous n'avez pas de r comme [r] par contre vous avez un autre r [l] <comme un r roulé>
- 257 Reza oui oui oui comme *norouz* on a [r] <Reza fait un [R] > oui oui *[robi]*
- 258 A.C. ça veut dire quoi ↑
- 259 Reza ça va ↓
- 260 A.C. *[robi]*
- 261 Juan c'est la jota ↓
- 262 A.C. mais ce n'est pas un r c'est [R] ce n'est pas un r
- 263 Reza *[ralad]*
{...}
- 266 A.C. *[ralad]* c'est pas [r] c'est [R] c'est pas [r]
- 267 Reza [r] [R] peut-être oui + je ne sais pas moi
- 268 A.C. c'est encore différent c'est différent aussi
- 265 Juan il faut être enrhumé
- 266 A.C. m'enfin bref + c'est pour ça que vous n'avez pas vraiment d'accent moins que Lamaï par exemple ↓

Corpus 47. Interaction_4.1.2_A.C., TDP 249-266 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 137).

À ce stade, l'analyse contrastive inclut la prononciation ou la non-prononciation des/r/en langue française (TDP 256), espagnole (TDP 261), dari (TDP 257, 263, 267) et thaï (TDP 266). Elle met en valeur leur différent système phonique, ainsi que les difficultés de prononciation auxquelles certains apprenants peuvent être confrontés (TDP 249, 266). Par l'analyse contrastive, ceux-ci prennent ainsi conscience que leur apprentissage de la prononciation est relatif à leurs capacités phonatoires, qui sont elles-mêmes liées aux sonorités de leur(s) langue(s) première(s) et seconde(s). Dans ce cas, la conceptualisation en groupe permet véritablement de faire émerger une communauté d'apprentissage.

1.3.2.3 Conceptualiser à partir de l'état des interlangues, une limite à la communauté d'apprentissage ?

Pour M. Kalantzis et B. Cope,

L'apprentissage le plus profond a lieu dans un environnement de réciprocité et de sociabilité. C'est un contexte dans lequel l'apprentissage est davantage une question de négociation que de contenu au sujet imposé, et où les étudiants sont autant des créateurs de sens que des receveurs de sens (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, 2012 : 66)²⁶⁷.

La participation à cette communauté demeure cependant inégale en raison des ressources sémiotiques et métalinguistiques des apprenants, et de l'état de leur interlangue en langue française. En effet, si l'une de ces ressources devait faire défaut à un apprenant, alors c'est toute la chaîne de création du sens qui pourrait être impactée. La création du sens en langue française doit par conséquent être envisagée du point de l'apprenant allophone et être considérée comme un processus de procéduralisation dans lequel il s'engage afin de résoudre une série de problèmes d'application socio-sémiotique.

Selon Anderson (1990), le processus de « procéduralisation » passerait par trois étapes. Lors de la première étape, l'individu apprend à reconnaître dans une situation-problème les connaissances qui vont être utiles à sa résolution. Il s'agit donc de l'établissement d'une association entre la situation et la connaissance. Ensuite, l'individu apprend à associer à la situation non plus la résolution du problème, mais plus directement la solution. Et dans la dernière phase, l'individu apprend à créer des règles qui consistent en l'appariement entre une condition et une action (Musial, Pradère & Tricot, 2011 : 21).

Cette description du processus de procéduralisation permet de comprendre dans quelle mesure et pourquoi il est difficile pour des apprenants d'un niveau A1, ou inférieur, de parler ou d'écrire en langue française. Ces trois étapes impliquent une forme de contrôle sur la langue, puisqu'il faut (1) savoir identifier la nature des problèmes linguistiques, ce qui peut être difficile au vu de l'arborescence de la grammaire du sens multimodal (cf. *supra* : 81), (2) proposer une remédiation et (3) l'automatiser. Or, d'après l'échelle *contrôle et correction* du [CECRL](#), il

²⁶⁷ « *The deepest learning occurs in an environment of reciprocity and sociability. This is a context in which learning is a matter of negotiation rather than imposed subject content, and where students are meaning makers as much as they are meaning receivers* » (Kalantzis & Cope, 2012 : 66).

n'existe pas de descripteurs avant le niveau B1. Ainsi que je l'avais déjà indiqué, par ailleurs, la créativité dans la langue n'apparaît qu'au niveau A2, voire B1 (cf. *supra* : 243).

À aucun moment Fahim n'a pris la parole pour contribuer aux interactions métalinguistiques et métacognitives qui ont eu lieu lors de la mise en œuvre du dispositif de la mise en récit de l'apprentissage des langues. En fait, la présentation orale qu'il a réalisée dans ce cadre fait apparaître des tensions entre sa volonté de communiquer et son incapacité à créer du sens en langue française à partir de l'état de son interlangue. Voici un extrait de sa présentation orale :

- 108 Fahim encore maintenant encore ici *[burma]* moi là aussi [kurdis] *muslim* beaucoup la guerre ↓ après dix millions de personnes là bangladesh + maintenant { ... }
- 126 Fahim beaucoup personnes là encore la problème *[burma]* quand *[burma]* ↑
- 127 Juan nan c'est quoi ↑
- 128 Fahim *[burma]*
- 129 Plus. Apps *[burma]*
- 130 Fahim oui *[burma]* encore deux mille dix-huit <plus. Apps parlent en même temps> *[baimar]*
- 131 A.C. c'est quoi *[baimar]*
- 132 Fahim *[burma]* *[burma]* ↓ à côté de bangladesh india à côté de chine
- 133 A.C. birmanie ↑ { ... }
- 138 Fahim maintenant on a dix millions personnes là-bas bangladesh ↓
- 139 A.C. ah ce sont des personnes qui vivent en birmanie qui sont venues au bangladesh ↑
- 140 Fahim bangladesh ↓ maintenant
- 141 A.C. parce que c'est la guerre en birmanie ↑
- 142 Fahim voilà + birmanie oui + vous dit c'est là-bas
- 143 A.C. ce sont les bouddhistes qui font la guerre c'est ça ↑
- 144 Fahim bouddhiste ↑ musulmans ↓ partis + tous les musulmans partis au bangladesh ↓
- 145 A.C. parce que/en birmanie en ce moment en fait + c'est bouddhiste + et les moines bouddhistes veulent tuer les musulmans ↓ comme en chine vous avez les ouïghours au nord de la chine=
- 146 Fahim =oui ↑ c'est ça madame

Corpus 48. Interaction_4.1.8_A.C., TDP 108-150 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 170).

Sur les échelles de compétence de PO, Fahim a un niveau infra A1/A1 : les phrases qu'il prononce sont courtes, quasiment averbales et formées de mots non agencés syntaxiquement. Pour cette raison, sa première tentative de description de la situation géopolitique du Bangladesh échoue, car elle ne trouve aucune résonance dans la classe (TDP 108). Lors de sa deuxième tentative, le mot *[burma]* interroge : celui-ci ne fait pas sens en français, alors que, paradoxalement, il fait l'objet d'une répétition. Il est donc important (TDP 126-133). La prise de parole de Juan contribue à faire avancer Fahim dans la première étape de la procéduralisation, car elle lui permet d'identifier son problème de communication (TDP 127). En traduisant *[burma]* en français, je lui permets, quant à moi, d'accéder à la deuxième étape, car je fournis une solution à son problème (TDP 133). Fahim valide mon hypothèse et ces deux premières étapes de procéduralisation en reprenant le mot *Birmanie* (TDP 142).

Cependant, cette procéduralisation partielle est insuffisante pour que son discours fasse sens pour les autres apprenants, car l'état de la syntaxe et du lexique de son discours demeure inchangé. Le sens que Fahim veut communiquer se situe au-delà de ses compétences linguistiques. Néanmoins, du fait de ma connaissance de la situation géopolitique de la Birmanie, je prolonge son discours afin de l'étayer dans son processus de création du sens en langue française (TDP 141, 143, 145). L'état de l'interlangue de Fahim ne lui permet donc pas de coopérer pleinement, selon ses propres aspirations, à la communauté d'apprentissage de la formation A2.A.

1.3.2.4 La problématique d'autonomisation des apprenants dans la prise en charge enseignante de l'hétérogénéité de compétences

Outre la question des ressources limitées, l'échec d'autonomisation de certains apprenants tend à démontrer qu'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies rencontre des difficultés à prendre en charge l'hétérogénéité de compétences en dépit de l'émergence de communautés d'apprentissage, que ce soit dans les formations A2.A et A2.B.

Il est possible d'imputer cette difficulté à la diversité productive et aux processus de savoir, qui reposent sur l'autonomie des apprenants dans la réalisation des activités. De ce fait, certaines activités comme la médiation d'une transposition de formes, qui inclut les médiations d'images mentales et de pensées, peuvent constituer autant une solution qu'un problème dans l'autonomisation des apprenants et, en conséquence, dans la prise en charge de l'hétérogénéité de compétences. Tout dépend alors des activités et de la structure des dispositifs mis en œuvre.

Dans les dispositifs de mise en récit de l'apprentissage des langues et d'historicisation de l'égalité entre les hommes et les femmes, la diversification des savoirs est telle qu'il m'est difficile d'étayer certains apprenants, ainsi qu'on peut le voir dans les trois extraits ci-après :

38 A.C. je ne sais pas ce que c'est ça +++ <je m'assois à côté d'Otar.> c'est quoi les sept écritures
anciennes ↑
39 Otar alphabet géorgie

Corpus 49. Interaction_2.5.1_A.C., TDP 38-39 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 101).

67 A.C. ça vient de / orthographe ↑ je ne sais pas ↓
68 Juan unique c'est la définition orthodoxe ça veut dire unique et catholique ça veut dire universel²⁶⁸
↓

Corpus 50. Interaction_4.1.6_A.C., TDP 67-68 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 161).

236 Waël comment on prononce nawal el saadawi ↑ [saidi] [saidi] ↑
237 A.C. mais je ne sais pas moi ↑ + je ne la connais pas ↓

Corpus 51. Interaction_3.2_A.C., TDP 236-237 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 390).

²⁶⁸En réalité, *orthodoxe* signifie « celui qui croit en la vraie doctrine » (CNRTL, « orthodoxe » : <https://www.cnrtl.fr/etymologie/orthodoxe/substantif>).

Les traducteurs en ligne et les sites internet constituent dès lors des extensions au système d'étayage que je propose. Ils sont indispensables pour que les apprenants puissent travailler en autonomie sur la création du sens en langue française. Dans ce processus, mon rôle consiste à identifier et à remédier aux erreurs en tenant compte du sens des mots en langue française, du sens que les apprenants veulent communiquer et de son intelligibilité pour les autres. Or, les activités de médiation d'une transposition de formes contribuent activement à la diversification des savoirs et, donc, à l'introduction dans la classe de savoirs difficilement vérifiables ou erronés, comme c'est le cas du [TDP](#) 67-68. En outre, il est toujours délicat d'interrompre une interaction pour vérifier l'affirmation d'un apprenant sans risquer de l'offenser et de remettre en question sa face (Goffman, 1974).

En outre, la structure variable du dispositif de mise en récit de l'apprentissage des langues tend à complexifier la prise en charge de l'hétérogénéité de compétences. Étant donné que les apprenants progressent individuellement, les activités pédagogiques réalisées varient et les besoins en termes d'étayage également. Cette amplification des variations de contenus et d'activités a complexifié les interactions didactiques au point de rendre l'acte pédagogique inextricable (cf. annexes vol. 2, [TDP](#) 269 : 106). En effet, la configuration des activités et les activités elles-mêmes ne faisaient plus sens pour certains apprenants, en particulier l'intérêt didactique de traduire un texte en français. Aussi, ai-je décidé de reconfigurer les activités afin de simplifier la structure du dispositif et de rendre le système d'étayage de nouveau opérationnel (cf. annexes vol. 2 : 76-77). Au regard de ces données, il apparaît nécessaire de réfléchir, au-delà de la présente recherche-développement, à la structuration des activités d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies, car, en l'état, ses outils sont insuffisants.

Après m'être focalisée sur la manière dont une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies tend à prendre en charge la diversité et l'hétérogénéité de compétences des apprenants, je porterai mon attention sur les effets de sa mise en œuvre sur les pratiques enseignantes.

2 Quelles sont les conséquences de la mise en œuvre de la pédagogie des multiliteracies sur les pratiques enseignantes ?

Avant de continuer l'analyse, il est nécessaire de caractériser la notion de *pratiques enseignantes*. Dans sa recherche définitionnelle, M. Pescheux se réfère à J.-M. Barbier :

On définira alors avec Barbier (1996b : 31) une *pratique* « comme processus de transformation d'une réalité en une autre réalité, requérant l'intervention d'un opérateur humain ». Pour l'auteur, cette définition conduit, pour spécifier une pratique, à une *définition de son résultat*, c'est-à-dire à interroger le type de réel qu'elle transforme (« réalité mentale, matérielle, composante identitaire, etc. ») et à interroger la nature de la transformation – i.e. « plus-value, valeur ajoutée » qu'elle apporte (2007 : 26).

Elle en conclut qu' :

analyser la pratique enseignante reviendrait à effectuer ce passage d'une *maîtrise pratique* à une *maîtrise symbolique* de la pratique ; dans le cas de l'enseignant de FLE, quitter le plan vécu d'une situation de classe donnée avec un certain type de public, pour comprendre et concevoir de nouvelles perspectives d'actions, et, pratiquement, de nouvelles actions enseignantes, répondrait à une rationalisation – au sens où la raison y a sa part – voire une professionnalisation de la pratique enseignante (*ibid.* : 27).

La présente division présente par conséquent trois niveaux d'analyse ou subdivisions. Le premier consiste à évaluer mes propres pratiques enseignantes au regard des pratiques des apprenants, de F.B. et de F.C. Le deuxième niveau interroge l'action potentielle d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies sur les politiques d'intégration et d'immigration linguistique de l'[OFII](#) à l'échelle de la classe. Le troisième niveau s'intéresse à la professionnalisation des pratiques enseignantes repérées à travers la question de la formation de formateurs. L'objectif de cette division est également de réfléchir à des remédiations dans la mise en œuvre d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies.

2.1 *Dans quelle mesure une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies influence-t-elle les pratiques enseignantes ?*

La présente subdivision s'appuie autant sur l'observation participante que j'ai menée afin de mettre en œuvre une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies que sur les observations, enregistrements audios et entretiens des formateurs avec lesquels j'ai collaboré dans la formation A2.B. L'étude du corpus repose donc sur une analyse comparative entre, d'une part, mes pratiques et, d'autre part, celles de F.B et de F.C, qui ont gardé leur propre habitus d'enseignement. Il est à noter que F.B. tient compte dans son enseignement des contenus que j'ai abordés dans mes dispositifs, ainsi que des types d'activités.

Je tiens à faire remarquer que la comparaison entre les pratiques de F.B. et de F.C. et les miennes n'implique aucun jugement de valeur professionnel. L'enjeu est d'évaluer l'opérationnalité de l'approche spécialisée de la pédagogie des multiliteracies que j'ai développée. La comparaison est un moyen de mettre en évidence sa capacité à fonctionner efficacement et à atteindre ses objectifs. À défaut d'avoir un cahier des charges où seraient recensés tous les critères d'opérationnalité, j'utilise les pratiques de F.B. et de F.C. comme des points de repère pour comprendre ce qui fonctionne et ce qui devrait être amélioré. Dans cette perspective, je considère que les pratiques et stratégies d'enseignement mises en œuvre par F.B. et F.C. ne sont pas représentatives de leur répertoire didactique et que les idéologies qu'ils véhiculent lors des entretiens sont des lignes de conduite (*cf. supra* : [45](#)).

2.1.1 La répétition, un complément à la créativité socio-sémiotique ?

Dans cette subdivision, je partirai des pratiques enseignantes de F.B. pour déterminer l'intérêt pour l'enseignement du FLE et le terrain des formations de l'OFII de mettre en œuvre une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies.

2.1.1.1 Le facteur pédagogique : le bricolage intellectuel de F. B. à partir de manuels

Le travail d'enseignement de F.B et de F.C s'inscrit dans un espace de créativité pédagogique que C. Lévi-Strauss appelle le *bricolage intellectuel* :

le bricoleur est apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées ; mais, à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacune d'elles à l'obtention de matières premières et d'outils conçus et procurés à la mesure de son projet : son univers instrumental est clos, et la règle de son jeu est de toujours s'arranger avec les "moyens du bord" [qui sont] le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de renouveler ou d'enrichir le stock, ou de l'entretenir avec les résidus de constructions et de destructions antérieures (1962 : 31).

En raison du ratio qui existe entre les sept heures de préparation et les vingt-huit heures de formations, F.B et F.C ont majoritairement recours à des ressources pédagogiques prêtes à l'emploi, dont la mallette pédagogique de l'OFII, des manuels de [FLE](#), [FOS](#), [FLP](#), la plateforme numérique développée pendant la pandémie, internet, ainsi que des activités issues d'expériences antérieures. Bien qu'il utilise d'autres mots, F.B. a conscience de ses limites en termes d'ingénierie :

42 F.B. ce n'est pas quelque chose qui me passionne vraiment l'ingénierie pédagogique + ça peut paraître paradoxal pour quelqu'un qui développe une plateforme : : : ++ ba ouais mais c'est là où je vais avoir un souci : : puisqu'à présent mon boulot d'escroc est passé : : mais moi je m'appuie sur ma pratique de classe en fait/mais pas sur la théorie didactique qui aurait été créée par un professeur d'université mais par des choses que j'ai constatées ++ enfin c'est un bien grand mot pour un mec qui fait des exercices d'appariement entre une photo et un mot tu vois/parce que c'est ça ↑ si je réduis concrètement la chose/je n'ai pas inventé le fil à couper le beurre + j'ai juste mis le beurre en photo et le fil à côté

Corpus 52. Entretien_F.B., [TDP 12](#) (sic) (cf. annexes vol. 2 : 452).

Dans le cadre de la formation A2.B, F.B. fait reposer la majorité de son enseignement sur des pages de manuels stockées sur un drive privé, qu'il imprime, projette au tableau et annote à partir du logiciel OneNote (cf. annexes vol. 2 : 343-345). Lors de son entretien, il précise en outre :

12 F.B. j'ai pas tendance à trop préparer mes leçons ++ je prépare après/c'est un peu bizarre ça en fait/c'est-à-dire que je vois d'abord comment la classe va réagir à tel ou tel type d'exercices/ou tel ou tel type de compétences + et après en fonction de ça/en fonction du niveau global de la classe/je vais choisir telle ou telle méthode ou tel ou tel ouvrage/qui va me permettre de faire travailler les points avec les stagiaires

Corpus 53. Entretien_F.B., [TDP 12](#) (sic) (cf. annexes vol. 2 : 449).

Les stratégies d'enseignement qu'il met en place dans le cadre de la formation A2.B dépendent donc de la structure des exercices des manuels qu'il sélectionne et réalise de manière successive

en groupe-classe. Les exercices sont majoritairement des tableaux à remplir à partir d'enregistrements oraux, des textes à trous et des descriptions à réaliser à partir d'images. Ses stratégies consistent en un schéma récurrent, quoique variable, qu'il est possible de représenter ainsi :

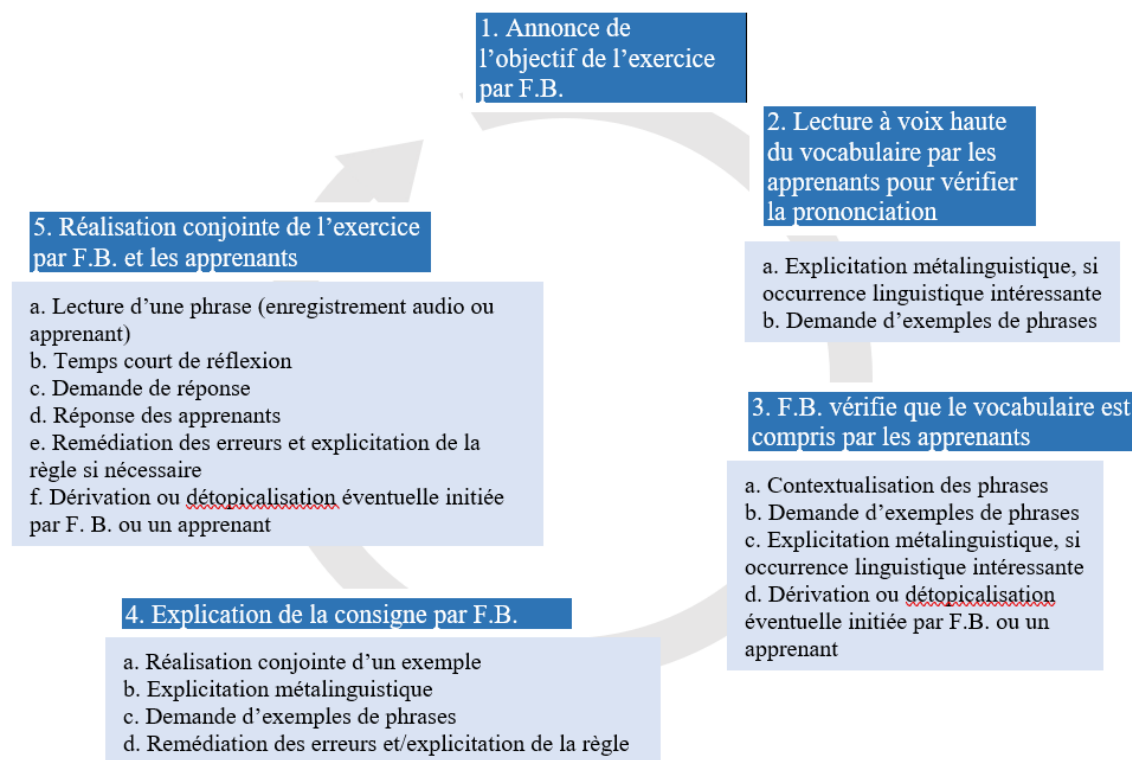


Figure 19. Stratégies d'enseignement de F. B. à partir de pages d'exercice de manuels. © Amélie Cellier, 2023.

Non seulement les exercices de manuels procèdent par répétition, puisqu'il s'agit d'appliquer une consigne à un corpus défini de plusieurs phrases, mais les stratégies d'enseignement utilisées par F.B. contribuent elles aussi à faire entrer les apprenants dans un système d'apprentissage répétitif. Mes pratiques se distinguent de celles de F.B. en ceci qu'elles favorisent la mise en œuvre d'une variété d'activités incitant les apprenants à créer du sens en langue française dans des situations d'apprentissage et de communication diverses.

Les consignes données dans les exercices de manuels et dans les activités d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies sont représentatives de cette distinction. En témoignent ces deux exemples :

1. « Complétez avec les expressions suivantes (préposition ou adverbe) »²⁶⁹.
2. « Décrivez un paysage réel qui a marqué votre mémoire ».

²⁶⁹Cf. annexes vol. 2 : 336, 18.

La première consigne est issue d'un manuel. Elle introduit un texte à trous dont l'objectif est de permettre aux apprenants d'évaluer leur capacité à positionner des prépositions et adverbes en fonction de la syntaxe et du sens des phrases. Les décisions que les apprenants peuvent prendre sont donc limitées par le nombre de prépositions et d'adverbes donnés. L'enjeu est alors d'appliquer des règles de manière appropriée afin que chaque phrase soit fonctionnelle. La seconde consigne, issue quant à elle du dispositif de réécriture par l'image, incite les apprenants à prendre une série de décisions en tenant compte de trois paramètres : le type textuel de la description, le thème du paysage et le caractère authentique de la description. Dans ce cadre, les apprenants mettent en relation leurs ressources sémiotiques avec leur mémoire autobiographique afin de créer du sens en FLE. En d'autres termes, tant la variété des activités d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies que les exercices de manuels conditionnent le caractère répétitif ou créatif de la communication et de l'apprentissage du FLE.

2.1.1.2 L'intérêt de la répétition dans la procéduralisation

Les exercices de manuels choisis par F.B. sont des exercices de systématisation, c'est-à-dire que leur rôle est de contribuer à l'automatisation de nouveaux savoirs linguistiques (Laurens, 2020 ; Musial, Pradère & Tricot, 2011). Dans l'exercice ci-après, les apprenants doivent compléter des phrases à partir d'une liste de mots décrivant des vêtements. Ceux-ci ont déjà été lus à voix haute par les apprenants dans le but de travailler la prononciation et d'explicitier leur signification.

105	F.B.	{...} alors exemple là ↑ + complétez les mots ↑ + il pleut je mets mon imper ok ↑ + a ²⁷⁰
106	Suren	↑ j'ai froid je mets un ↑ pull {...}
130	Ndongo	il fait chaud + je fais du sport ↑ + je porte un : :
131	Ramesh	t-shirt
132	Ndongo	un short
133	F.B.	un short oui ↑ + E euh E ↑ euh Waël ↑
134	Waël	sous sa veste elle met un euh : + sous sa veste elle met=
135	F.B.	=alors c'est un homme ou une femme ↑
136	Waël	femme ↑
137	F.B.	une femme ouais ↓ + parce que ELLE ↓
138	Waël	chemisier ↑
139	F.B.	oui + exactement ↓ + bravo ↑ un chemisier ↑ euh f ↑
140	Chahab	elle ne porte pas=
141	F.B.	=vas-y chahab=
142	Chahab	=un pantalon ↓ = mais une [ʒonə]
143	F.B.	une ↑
144	Chahab	jupe ↑

Corpus 54. Interaction_2.2.1_F.B., TDP 105-210 (sic) (cf. annexes vol.2 : 374).

²⁷⁰ Lettre identifiant la ligne de l'exercice.

Même si plusieurs apprenants se succèdent dans la prise de parole et que leur réponse varie, tous adoptent le même schéma de réponse qui a été donné dans l'exemple (TDP 105) et que F.B. a repris, soit : lire les phrases et les compléter (TDP 130, 134, 140). Le rôle de F.B. est alors d'accorder la parole aux apprenants (TDP 133, 139), de valider les réponses en répétant le mot adéquat (TDP 133, 139) et d'étayer les apprenants (TDP 135, 137).

Ce système interactionnel fonctionne efficacement dans la majorité des cas : pour cet exercice, cinq réponses ont été positives et deux ont nécessité l'étayage de F.B. Les exercices qui sont monotâches, comme celui-ci, ont abouti à des taux de résultats globalement positifs. Des problèmes sont cependant intervenus lorsque des exercices de manuels bifocaux se sont présentés, en particulier celui qui a pour objectif d'enseigner la féminisation des noms de métiers et des adjectifs (*cf.* annexes vol. 2 : 262-279). L'intérêt de la répétition est donc multiple, puisque celle-ci permet d'instaurer un système permettant d'alléger la charge cognitive des apprenants, de faciliter la mise en œuvre des règles métalinguistiques explicitées et de favoriser leur mémorisation, ainsi que le vocabulaire abordé. L'usage unique de ces exercices de systématisation pose problème cependant, puisqu'ils ne stimulent pas et ne mettent pas à l'épreuve les capacités des apprenants à créer du sens en langue française à partir de leur propre mémoire autobiographique (Cope & Kalantzis, 2020 ; Kalantzis & Cope, 2020).

2.1.1.3 Stimuler la créativité avec une approche spécialisée de la pédagogie des multiliteracies pour favoriser la procéduralisation de nouveaux savoirs en et sur la langue française

Étant donné que les processus de savoir privilégient une application appropriée et créative des ressources socio-sémiotiques, la répétition tient un rôle minime dans une approche spécialisée d'une pédagogie des multiliteracies. Par exemple, dans le dispositif de réécriture par l'image, les paysages sont réécrits deux fois : la première pour remédier aux erreurs de grammaire, de conjugaison et d'orthographe et la seconde pour remédier aux erreurs de sens. La répétition tient, néanmoins, un rôle important dans les trames métalinguistiques, puisque celles-ci englobent des exercices de repérage, de conception et de systématisation.

Dans l'acte de création du sens en langue française, qui inclut, selon la grammaire du sens multimodal, l'interprétation, la représentation et la communication, « la créativité peut être considérée », si l'on reprend les mots de C. Muller, « comme la création d'associations inédites lors de la résolution de problèmes » (2009 : 89-90). Chacune des phrases — ou entités des autres formes du sens — que les apprenants décident d'employer pour résoudre les problèmes de l'interprétation, de la représentation et de la communication du sens en langue française est, de fait, l'artéfact d'un acte créatif.

Dans le dispositif de réécriture par l'image, les différences entre les textes 1 corrigés et les textes 2 réécrits tendent à témoigner de la créativité des apprenants dans la création du sens en langue française. En regardant le dessin illustrant sa description, Ramesh a estimé que Ming avait dessiné une maison plutôt qu'un temple tamoul. Il a donc décidé d'ajouter des précisions :

Bonjour,
Le Sri Lanka compte une grande diversité de paysages : la réserve de yala, les montagnes de centre et les plantations pour les éléphants. Les léopards et d'autres animaux sauvages la grand mer et les temples tamuil. [Le Sri Lanka tamuil temple est grand. Il y a des beaucoup de couleurs. Plus on est de fleurs plus le temple est si mignon.]²⁷¹

Corpus 55. Réécriture de Ramesh, texte 2 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 320).

La partie du texte extérieure et celle intérieure aux crochets sont à traiter différemment, car elles ne sont pas issues du même processus de création.

La partie extérieure aux crochets a été écrite dans le cadre de l'activité de médiation d'une transposition de formes. Le problème à résoudre est celui de la description d'un paysage en langue française. Ramesh a par conséquent puisé dans ses ressources, dans sa mémoire autobiographique et sa mémoire sémantique afin de résoudre ce problème. La solution apportée se situe à l'extérieur des crochets. La partie intérieure aux crochets tend à résoudre le problème de l'écriture en interaction exolingue et interculturelle. Autrement dit, comment tenir compte du parcours interprétatif de Ming, qui est étrangère à la culture sri lankaise ? Cette seconde partie constitue par conséquent la solution que Ramesh a apportée à ce problème. Pour lui, les temples tamouls se caractérisent par leur taille, leurs couleurs et motifs architecturaux. Or, le temple chinois que Ming a dessiné ne présente aucune de ces caractéristiques.

En d'autres termes, dans le cadre de la majorité des activités élaborées dans la présente thèse à partir d'une approche spécialisée de la pédagogie des multiliteracies, la procéduralisation consiste pour les apprenants à résoudre les problèmes liés à la représentation, à l'interprétation et à la communication du sens en langue française en faisant preuve de créativité, c'est-à-dire en réfléchissant à la manière d'associer leurs ressources afin de respecter la valeur socio-sémiotique de la langue. À défaut de pouvoir trouver une solution adéquate, les apprenants recourent à des traducteurs en ligne, comme Ming dans le cadre de sa réécriture, ou à des moteurs de recherche pour recopier des pans de textes, comme certains exposés du dispositif d'historicisation de l'égalité entre les hommes et les femmes. Au moment des mises en application, le logiciel d'intelligence artificielle ChatGPT n'avait pas encore été démocratisé. Les apprenants ne l'ont donc pas utilisé.

²⁷¹ Les crochets indiquent les phrases ajoutées pendant la réécriture finale.

On peut imaginer que l'automatisation, qui succède à la procéduralisation, intervient lorsque les apprenants ont réalisé et mémorisé un nombre suffisant d'associations linguistiques inédites. La diversification des activités à travers les dispositifs pédagogiques permettrait en ce sens de diversifier ces associations. Cependant, pour que l'automatisation ait lieu, il apparaît nécessaire d'intégrer un système de répétition, soit interne à chaque dispositif, soit récurrent à plusieurs dispositifs.

2.1.2 Une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies minimise-t-elle la parole didactique de l'enseignant ?

Les interactions didactiques peuvent adopter de multiples formes. En comparant les prises de parole de F.B. avec les miennes, il est possible d'observer deux systèmes d'interactions didactiques différents.

2.1.2.1 La proportion des interactions didactiques entre F.B. et les apprenants

Comment se caractérisent les interactions de F.B. ? « La *didacticité* désigne », d'après F. Cicurel, « la capacité ou la disposition d'un discours à délivrer des connaissances » (2011 : 20). Elle précise en outre que la didacticité peut être étudiée sous trois angles qui sont : la *situation*, c'est-à-dire la relation entre les enseignants, les apprenants et les savoirs enseignés ; les *marques linguistiques* « montrant qu'il y a transmission de savoir (reformulations, définitions, mots métalinguistiques...) » ; et les *intentions* que les enseignants et apprenants manifestent lors de ces interactions. Autrement dit,

il s'agit pour le locuteur savant de savoir-faire, de convaincre du bien-fondé de l'apprentissage et, pour les partenaires apprenants, de donner des signes que l'apprentissage s'effectue. Dans cette perspective, on prend en compte les rôles sociaux et les visées pragmatiques : faire-savoir, faire-dire, faire-progresser, etc. (*ibid.* : 20).

Au regard de l'espace discursif occupé par F.B. lors de la formation A2.B, les interactions didactiques suivent un schéma répétitif, modelé sur celui de ses stratégies d'enseignement. Lors de son entretien, F. B. s'autocritique et avance l'argument de l'équité interactionnelle :

mais je ne les fais pas assez travailler en groupe/+ je ne les fais pas assez travailler en autonomie + parce que c'est une sorte de ping-pong permanent entre moi et eux/et caetera ++ mais ↑ + c'est une façon que j'ai trouvée/pour m'assurer que tout le monde ↑ + dans la classe + puisse parler à un moment donné ↓

Corpus 56. Entretien_F.B., TDP 26 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 451).

En pratique, F.B. occupe une part plus importante de l'espace interactionnel. Les questions qu'il pose aux apprenants sont majoritairement fermées. Ces dernières appellent des réponses courtes. En l'absence de ces sollicitations, les apprenants prennent rarement la parole spontanément :

- 130 F.B. vous avez un chien ↑ ramesh ↑
131 Ramesh non non ↓
132 F.B. et au sri lanka ↑
133 Ramesh il y en a ↓
134 F.B. quel animal vous aviez au sri lanka ↑
135 Ramesh j'ai=
136 F.B. =j'avais/avant ↑
137 Ramesh j'avais un chien + un oiseau
138 F.B. un oiseau ↑
139 Sujeeven oui

Corpus 57. Interaction_2.2_A.C., TDP 137-147 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 257).

F.B. ouvre cette interaction didactique improvisée (TDP 130) à partir de l'une de mes trames métalinguistiques sans signifier explicitement l'objet de son questionnement ni son intention. De ce fait, il est difficile pour les apprenants d'interagir activement avec lui. L'unilatéralité des questions montre d'une certaine façon que l'intention de F.B. n'est pas de faire interagir les apprenants, mais de les faire parler de leur vie afin de leur faire induire le sens du mot *terrarium*. La marque linguistique de reformulation (TDP 135-136) montre, quant à elle, la volonté de F.B. de profiter de cet exercice pour conduire les apprenants à procéduraliser certains savoirs linguistiques. Autrement dit, les interactions didactiques de F.B. avec les apprenants sont asymétriques, car elles participent d'un système didactique de remédiation des erreurs. L'équité interactionnelle ne concerne que les apprenants.

2.1.2.2 Étayer les apprenants en médiant leurs interactions exolingues et interculturelles

L'approche pédagogique de F.B. inclut de rares interactions didactiques exploitant la pluriculturalité des apprenants, alors qu'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies tend à favoriser les interactions interculturelles. Aussi, ai-je intégré à mes pratiques d'enseignement un système d'étayage tenant compte de ces particularités. J'ai donc adopté une posture de médiatrice à la fois linguistique et culturelle, car « l'adaptation culturelle et linguistique ne va pas de soi » (Coste & Cavalli, 2018 : 3) et que, en situation exolingue et interculturelle, il est difficile de communiquer le sens que l'on veut transmettre avec fidélité. Ces stratégies se déploient de différentes manières à travers les interactions didactiques.

L'exemple ci-après réunit plusieurs stratégies associant l'étayage et la médiation linguistique et culturelle. Il est issu de la présentation orale de Sohél sur Malala Yousafzai dans le dispositif d'historicisation de l'égalité entre les hommes et les femmes :

- 488 Sohel aux *tchike* *charia* *taliban* + y a là gouvernement *taliban* islam avant ↑
 489 A.C. ah oui ↑ + c'est qui les *talibans* ↑ + bonne question ↑ + vous connaissez les *talibans* ↑
 490 Waël oui ↑ + pakistan c'est partie de=
 491 Sohel =pakistan afghanistan ↓
 492 A.C. c'est qui les talibans ↑
 493 Sohel c'est gouvernement *mollah omar* + président *mollah omar*
 494 A.C. alors *mollah omar* + c'est le chef=
 495 Sohel =des *talibans*
 {...}
 498 Waël c'est un parti non ↑
 499 Ndongo c'est un pays ↑
 500 A.C. ah non c'est pas un pays ↓
 501 Sohel ça c'est politique
 {...}
 507 A.C. {...} mais vous connaissez bien vous ↑ + en tant qu'iranien ↑ + les *talibans* c'est quoi ↑
 508 Chahab les talibans c'est un parti qui essaie de de *enforce*
 509 A.C. obliger ↑
 510 Chahab obliger *islamic religion* XXX
 511 A.C. ah ↑ qui veut diffuser l'idéologie islamique ↑
 512 Chahab oui + ça + *by war* *by war*
 513 A.C. avec la guerre

Corpus 58. Interaction_2.1_A.C., [TDP](#) 398-407 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 413-414).

Mon intention didactique est d'étayer Sohel, dont les compétences en [PO](#) varient entre l'infra A1 et le A1, dans l'objectif que son discours fasse sens pour les autres apprenants. Les trois mots *tchike*, *chariah* et *taliban* sont problématiques, car ils n'appartiennent pas à la langue française, même s'ils sont régulièrement utilisés dans les médias, et que la majorité des apprenants ne les connaissent pas. La première stratégie que j'ai appliquée a consisté à faire appel à la coopération en adressant des questions à l'ensemble de la classe et non plus uniquement à Sohel, car ses compétences en [PO](#) le limitent dans la création du sens en langue française. À cette première stratégie qu'on pourrait qualifier de majeure se greffent d'autres stratégies que l'on pourrait qualifier de mineures ou secondaires. Tout d'abord, je remédie aux erreurs linguistiques des apprenants ([TDP](#) 493-494) et traduit les mots issus des langues premières ou secondes ([TDP](#) 508-509, 510-511, 512-13). Ensuite, j'identifie les erreurs d'interprétation, éventuellement culturelles, afin que les apprenants qui disposent de l'expertise requise puissent faire des propositions de remédiation ([TDP](#) 500). Enfin, j'accorde la parole à ces mêmes apprenants afin de définir le mot qui pose problème ([TDP](#) 507-513).

Étant donné que ce système d'étayage tient compte du caractère exolingue et interculturel des interactions, il attire majoritairement l'attention des apprenants sur la création du sens et minorise la remédiation des erreurs linguistiques formelles. Toutefois, il contribue à développer la compétence plurilingue et pluriculturelle qui participe des multiliteracies, car les apprenants experts, à travers la coopération, doivent tenir compte de l'interprétation que les autres font de ce qu'ils disent.

2.1.2.3 La multimodalité, une diversification des interactions didactiques ?

À plusieurs reprises F.B. et moi avons recours à la multimodalité comme stratégies d'enseignement. En plus de l'écrit et de l'oral, plusieurs exercices de manuels choisis par F.B. incluent des images. Celles-ci entretiennent des relations diverses avec la langue : par exemple, dans un exercice d'appariement, qui vise à relier des dialogues de la vie quotidienne à des situations de communication, les images et les enregistrements audios constituent des chaînes sémiotiques (*cf.* annexes vol. 2 : 443). Dans un autre exercice qui vise à situer des bâtiments sur une carte, les paroles des apprenants sont supposées traduire le plus fidèlement possible ce qui est montré sur l'image (*cf.* annexes vol. 2 : 242). S'il l'estime nécessaire, F.B. improvise des dessins sur le tableau afin de faciliter la compréhension des apprenants. Dans ces conditions, les images et paroles forment des chaînes sémiotiques, car ils sont coextensifs dans la création du sens (*cf.* annexes vol. 2 : 336). Par ailleurs, lorsque les images des manuels font défaut, F.B. n'hésite pas à recourir à des objets présents dans la salle de classe pour que les apprenants puissent transduire le sens de certains mots inconnus (*cf.* annexes vol.2 : 347-348). Les images et objets sont didactisés et, de ce fait, deviennent des marques linguistiques d'apprentissage et de création de sens en langue française.

Mon usage de la multimodalité est quelque peu équivalent, à deux exceptions près, puisque les images du dispositif de réécriture par l'image et les odeurs de parfums du dispositif d'historicisation de l'égalité entre les hommes et les femmes sont utilisées dans l'objectif d'attirer l'attention des apprenants sur des aspects particuliers de la communication exolingue et interculturelle. En effet, que ce soit pour les images ou pour les odeurs, les apprenants sont amenés à s'interroger sur les formes du sens afin de leur donner une signification (Unsworth & Cléirigh, 2017).

Dans le cas de la réécriture par l'image, les apprenants de la formation A2.B, qui ont un niveau de compétences en **PE** variant entre l'infra A1 et le A2, ont induit cinq phénomènes impliqués dans l'écriture d'une description en situation d'interaction exolingue et interculturelle :

Problèmes identifiés	Solutions pouvant être apportées
Le lecteur peut imaginer des éléments non décrits ;	Une description précise et nuancée permet d'éviter la majorité de ces problèmes d'interprétation ; Il est nécessaire de hiérarchiser les informations dans la description.
Le lecteur ne peut pas décrire des éléments culturels qu'il ne connaît pas ;	
Le lecteur infère le sens d'un texte à partir de ses propres connaissances et expériences ;	
Le lecteur peut oublier une partie du texte ;	
Le lecteur peut lire partiellement le texte.	

Tableau 35. Les problèmes identifiés à travers les réécritures par l'image et leurs solutions. © Amélie Cellier, 2023.

Dans le cas du dispositif d'historicisation de l'égalité entre les hommes et les femmes, les apprenants sont amenés à tester quatre parfums afin de définir s'ils sont destinés à des hommes ou à des femmes :

- | | | |
|----|---------|---|
| 59 | A.C. | ça c'est le numéro quatre ²⁷² ↑ + est-ce que c'est pour homme ou est-ce que c'est pour femme ↑ |
| 60 | Suren | homme |
| 61 | Xiangxi | femme |
| 62 | Waël | homme |
| 63 | Sohel | ça c'est femme non ↑ + ça c'est hugo boss comme <nous rions> hugo boss ↑ |
| 64 | Ndongo | pour homme ↑ |
| 65 | A.C. | ça c'est pour homme ↑ |
| 66 | Waël | homme ↓ +++ femme ↓ |
| 67 | F.B. | ah je ne sais pas en fait |

Corpus 59. Interaction_2.3_A.C., TDP 59-67 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 366).

Lorsqu'ils sentent le premier parfum, les apprenants n'ont pas de points de comparaison. Aussi, leur est-il difficile d'affirmer avec certitude s'il agit d'un parfum pour homme ou pour femme. Tandis que cette confusion se dissipe au fur et à mesure de l'activité, ils prennent cependant conscience que les représentations qu'ils ont de l'usage genré des parfums est davantage lié aux décisions prises par les parfumeurs qu'aux odeurs elles-mêmes et que les odeurs peuvent représenter des idéologies politiques, comme cela est le cas de Chanel n° 5 (cf. annexes vol.2, [TDP 244](#) : 369).

En tant que stratégies d'enseignement alternatives, la multimodalité diversifie la manière dont les apprenants peuvent induire des phénomènes de sens, de même qu'ils diversifient les interactions didactiques qui entourent ces phénomènes. Il est à noter, toutefois, que les interactions didactiques multimodales sont limitées par les capacités et les compétences des apprenants à interpréter, représenter et communiquer du sens en langue française, ainsi que par leur expertise dans les formes du sens concernées par les activités : il est ainsi plus facile de décrire un objet qu'un monument historique ou un parfum. Ces interactions didactiques multimodales sont également limitées par les conditions matérielles et les moyens d'enseignement accordés aux formateurs par l'Organisme.

2.1.3 Repenser l'enseignement au regard de l'action d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies sur l'apprentissage du FLE

Au vu des différences entre les pratiques d'enseignement de F.B. et les miennes, il est légitime de se demander dans quelle mesure et comment une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies transforme l'enseignement et l'apprentissage.

²⁷² Les parfums ont été présentés aux apprenants selon un ordre décroissant, de quatre à un.

2.1.3.1 Enseigner reviendrait-il à stimuler la création du sens et le partage de savoirs pour favoriser l'appropriation du français ?

Ainsi que l'écrit F. Cicurel, « il faut faire montre d'imagination et de créativité pour donner les moyens au groupe classe d'entrer dans la langue en s'appuyant sur les possibilités interactionnelles que l'on a à sa disposition » (2011 : 55). En effet, bien que les pratiques d'enseignement de F.B. reposent sur un système de répétitions, il ne fait pas moins preuve d'adaptation en bricolant intellectuellement ses séances à partir de manuels afin d'agencer les exercices et de s'adapter aux besoins immédiats des apprenants.

Cependant, un enseignement du FLE basé essentiellement sur la répétition a tendance à limiter au lieu de stimuler la création du sens. Les apprenants procéduralisent de nouveaux savoirs linguistiques, les automatisent, mais ils n'apprennent pas explicitement comment identifier et résoudre les problèmes de création du sens en langue française. En effet, les solutions aux problèmes posés par la langue sont immédiatement données par F.B. Or, d'après C. Muller,

la créativité intervient dans la résolution de problèmes (Carter, 2005 : 48). T. Lubart (2003 : 15-22) souligne la nécessité d'identifier, de définir et de redéfinir le problème, ainsi que de faire preuve de flexibilité en envisageant la question sous des angles différents. Lors du processus créatif, les individus peuvent repérer des informations dans l'environnement et s'appuyer sur des similitudes avec d'autres domaines afin de résoudre le problème (2009 : 91).

En suivant ce raisonnement, on peut poser comme postulat que la créativité contribue à la procéduralisation de nouveaux savoirs dans l'apprentissage FLE, étant donné qu'elle est active dans la résolution de problèmes (*cf. supra* : [349](#)).

Afin de stimuler la créativité des apprenants, les dispositifs pédagogiques ont été problématisés :

Dispositif	Problématisation
La mise en récit de l'apprentissage des langues	Comment mettre en récit son apprentissage des langues ?
La réécriture par l'image	Comment décrire un paysage en langue française ? Comment faire sens en situation d'interaction exolingue et interculturelle ?
Historicisation de l'égalité entre les hommes et les femmes	Comment l'égalité entre les hommes et les femmes s'est-elle construite à travers l'histoire ?

Tableau 36. La problématisation comme stratégie d'enseignement. © Amélie Cellier, 2023.

Dans la mesure où la structure du dispositif ne crée pas de confusion chez les apprenants, comme c'est le cas du dispositif de la mise en récit de l'apprentissage des langues, la problématisation permet d'engager les apprenants dans un processus collaboratif d'apprentissage de la langue. Chaque activité constitue dès lors une opportunité pour les apprenants de créer du sens à partir de leur mémoire autobiographique et de l'incorporer à leur mémoire sémantique. C. Muller met l'accent sur le fait que « la créativité apporte une libération

de l'expression des apprenants de langue seconde. Elle rompt avec une dimension purement utilitaire de l'enseignement-apprentissage » (2009 : 92). En ce sens, un enseignement qui se donne pour objectif de développer la créativité des apprenants dans le but de les aider à résoudre des problèmes linguistiques doit varier les modalités de transmission des savoirs socio-sémiotiques en fonction des besoins des apprenants et de leurs compétences. Soit, les apprenants sont incités à chercher par eux-mêmes ce dont ils ont besoin pour créer du sens ; soit, ils sont amenés à réfléchir aux manières dont il est possible d'interpréter, de représenter et de communiquer du sens en langue française.

2.1.3.2 Faire reposer la didactisation sur la pédagogie

L'enseignement du [FLE](#) dans le cadre d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies diffère de celui préconisé par l'[OFII](#). D'après les déroulés thématiques de la mallette pédagogique, les formateurs doivent partir d'un champ ou d'un domaine d'activités de la société française pour élaborer leurs séances. Viennent ensuite les objectifs pédagogiques, les contenus, les modalités pédagogiques et les supports (par exemple, OFII & ministère de l'Intérieur, 2019e ; cf. annexes vol. 2 : 9-14).

Or, dans une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies, la pédagogie précède la didactisation des savoirs. Par conséquent, les savoirs socio-sémiotiques appris par les apprenants émergent de l'activité pédagogique. En outre, puisque les structures des dispositifs diffèrent (celui de mise en récit de l'apprentissage des langues est basé sur une structure variable, celui de réécriture par l'image sur un scénario pédagogique et celui d'historicisation de l'égalité entre les hommes et les femmes sur la réalisation d'une tâche), la didactisation des savoirs socio-sémiotiques émerge de différentes façons.

Parce que les ressources sémiotiques sont fournies par les apprenants, le dispositif de réécriture par l'image permet de mettre au jour la manière dont la pédagogie peut faire émerger la didactisation du FLE. En dehors des consignes, aucune indication n'est donnée sur les objectifs pédagogiques : en tant qu'enseignant, on peut supposer que, d'une part, les savoirs et savoir-faire linguistiques abordés par les apprenants pendant les activités sont relatifs à la spatialité et que, d'autre part, du fait de l'acte de remémoration, les textes sont écrits dans les temps du présent et/ou du passé. La décision de recourir à un certain type de ressources socio-sémiotiques appartient aux apprenants. Le questionnaire de guidage a été spécialement conçu pour leur permettre d'exploiter ces ressources, indépendamment de leur contenu.

Le scénario pédagogique sous-jacent au dispositif de réécriture par l'image se focalise sur la progression des opérations cognitives engagées par les apprenants afin de transformer leurs

savoirs et connaissances en nouveaux savoirs sur la langue française. La faisabilité de ce dispositif repose donc (1) sur le fait que l'objet d'attention, ici un paysage, peut être décrit, ce qui signifie que ses propriétés l'inscrivent dans le champ du visuel (corps, objet, espace et image) ; (2) sur le fait que cet objet peut être décrit par des apprenants de niveaux A1/A2 ; (3) sur les compétences synesthésiques, soit de transduction et de transformation, des apprenants ; et (4) sur leurs compétences à représenter, interpréter et communiquer du sens en français à l'écrit et en image.

Si, dans le corpus, la didactisation des savoirs apparaît comme une constante, les savoirs socio-sémiotiques acquis par les apprenants sont des variables, car ils sont relatifs aux ressources de chacun. Ce constat est cependant à nuancer concernant les autres dispositifs, car ils contiennent des activités de compréhension visuelles, orales et écrites. Dans ces deux cas, la didactisation des savoirs et les savoirs socio-sémiotiques acquis par les apprenants sont des variables. Néanmoins, la collaboration au sein du dispositif de mise en récit de l'apprentissage des langues compense cette variabilité en encourageant les apprenants à être plus actifs dans leur processus d'apprentissage.

Après avoir défini comment une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies peut influencer les pratiques d'enseignement, il est nécessaire de se demander dans quelle mesure elle transforme didactiquement et politiquement les formations linguistiques de l'[OFII](#).

2.2 *En quoi une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies est-elle transformative dans le contexte des formations linguistiques de l'OFII ?*

L'adjectif *transformatif* utilisé dans cet intertitre fait référence à l'éducation transformative. L'enjeu de cette division est de mettre en regard une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies avec la politique d'intégration de l'[OFII](#). Deux aspects seront abordés : la didactisation des savoirs et les idéologies politiques.

2.2.1 Une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies s'adapte-t-elle à l'ingénierie des formations de l'OFII ?

La première tension notable entre une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies et l'ingénierie de l'[OFII](#) se situe au niveau du processus de didactisation des savoirs linguistiques. Si la mallette pédagogique repose sur un système de transposition didactique, les apprenants sont invités par les outils spécialisés en FLE de la pédagogie des multiliteracies à créer du sens. D'autres facteurs sont cependant à prendre en considération, en

particulier, les critiques de F.B. et de F.C. de la mallette pédagogique, les objectifs didactiques des formations de l'[OFII](#), ainsi que les évaluations.

2.2.1.1 Une mallette pédagogique qu'il est nécessaire, d'après F.B. et F.C., de remettre en question

En raison de sa valeur juridique, la mallette pédagogique est une injonction de l'[OFII](#). En théorie, les formateurs linguistiques sont tenus de respecter son contenu (OFII & ministère de l'Intérieur, 2019a, 2019b). En pratique, F.B. et F.C. l'adaptent à la variété des situations d'enseignement et d'apprentissage auxquelles ils sont confrontés. Plusieurs raisons ont été évoquées lors des entretiens.

Pour F.B., la mallette pédagogique ne tient pas compte de l'hétérogénéité de compétences et besoins des apprenants. En fonction des personnes, l'apprentissage peut relever du [FLS](#), soit du français langue de scolarisation (désormais [FLSco](#)) (apprenants francophones peu scolarisés) et du [FLE](#) (apprenants non francophones scolarisés). Afin de diagnostiquer leurs besoins, F. B. calcule la différence entre le niveau que les apprenants doivent acquérir pour réussir le [DELFA2](#), nécessaire à l'acquisition du visa long séjour, et l'état réel de leurs compétences.

D'après son expérience, les apprenants relevant du [FLS](#) ont besoin « de comprendre les consignes de ce qu'on leur demande + principalement + donc de s'entraîner + de s'exercer à des types d'exercices scolaires/ou à des types de tâches qui vont rendre compte de leur niveau de compréhension » (cf. annexes vol. 2, [TDP](#) 14 : 450), alors que ceux qui relèvent du FLE « ont besoin d'apprendre des éléments concrets de la langue/en fait + des faits de langue/la valeur des temps/des choses comme ça » (cf. annexes vol. 2, [TDP](#) 12 : 449). Or, si les déroulés thématiques et descripteurs se focalisent sur la langue, ils minorent les literacies scolaires.

Dans l'élaboration de ses séances, F.C. se réfère systématiquement à la mallette pédagogique. Toutefois, il la complète en adoptant trois stratégies ou approches pédagogiques : (1) le questionnement, afin d'inciter les apprenants à réfléchir à leurs affirmations ; (2) une première approche pédagogique qu'il qualifie de *pédagogie de l'expérience positive* (cf. annexes vol. 2, [TDP](#) 28-30 : 457-458) ; (3) et une seconde qu'il qualifie d'*interculturelle*.

Dans l'entretien, F.C. ne se réfère à aucun pédagogue ou théoricien pour définir ces approches. Il décrit la pédagogie de l'expérience positive ainsi :

venir à l'école devrait être un plaisir + une expérience positive + ils ne devraient pas ressentir une certaine contrainte / ou une certaine anxiété lorsque les stagiaires sont en classe / donc je les mets vraiment à l'aise / ils doivent être vraiment à l'aise pour travailler / et je les pousse à parler de leurs expériences personnelles parce que ils se sentent importants à ce moment-là [...] j'ai eu des stagiaires qui me parlaient de traversées dangereuses / de nuits passées dans la forêt en hiver sans allumer le feu parce qu'ils ont peur d'attirer les policiers ou autres / [...] c'est tout un flux de vécu qu'ils ramènent avec eux et pour canaliser tout ça / euh :: à mon avis ce n'est pas du tout une bonne solution que de les pousser à réprimer cela + donc l'espace-classe est un espace qui leur permet de voir qu'ils ne sont pas les seuls / pratiquement tout le monde passé par là / et que finalement il faut maintenant regarder vers l'avant hein + et que cette nouvelle vie qu'ils devront vivre c'est une vie qui n'est pas nécessairement l'idéal mais qui est quand même une vie intéressante

Corpus 60. Entretien_F.C., TDP 28 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 457-458).

L'approche interculturelle de F.C. se distingue de celles qui ont été théorisées en [DFLE](#) (Pretceille, 1999 ; Zarate, 1993) en ceci qu'elle implique une hiérarchisation des cultures :

alors j'adopte une démarche interculturelle / leur dire finalement que leur culture n'est pas la meilleure mais elle n'est pas la plus mauvaise non plus + et que ceux qui sont en train d'apprendre ici en France les thématiques par exemple finalement c'est commun / même si ils ont l'impression d'apprendre quelque chose d'extraordinaire / de tout à fait nouveau / en réalité le contenu pragmatique est le même et que sur le plan linguistique c'est différent + d'utiliser un vocabulaire différent pour le dire + mais leur propre vécu leur propre culture est déjà émaillée de ce genre de situation / et donc j'essaie toujours de créer une tension c'est-à-dire un lien entre leur vie entre leur pays entre leur culture et ce qu'ils sont en train de construire ici en France

Corpus 61. Entretien_F.C., TDP 30 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 458).

Les trois stratégies de F.C. mettent au jour des lacunes dans l'ingénierie de l'[OFII](#) : (1) les literacies critiques des apprenants ne sont pas développées ; (2) les états psychologiques des apprenants et leurs effets sur l'apprentissage de la langue ne sont pas pris en compte ; (3) la diversité culturelle et linguistique des apprenants est niée.

Ces deux témoignages tendent à montrer que la mallette pédagogique a été élaborée pour répondre aux besoins des apprenants en termes d'intégration sociale dans certains domaines (éducation, culture, transports, logement, vie professionnelle) dans la mesure où ceux-ci coïncident avec les intérêts de la société française, selon les représentations que les acteurs de l'[OFII](#) et du ministère de l'Intérieur en ont. La situation initiale des apprenants est ignorée. Pourtant, ainsi que l'écrivent M. Kalantzis et B. Cope « la literacie et l'identité sont inextricablement interconnectées », car « la "possession" et "l'usage" de la literacie — de certaines pratiques d'écriture et de lecture — marquent l'identité de l'utilisateur ; *qui et ce qu'ils sont* » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, 2012 : 180)²⁷³.

²⁷³ « *literacy and identity are inextricably interconnected* », car « *the "possession" and "use" of literacy – of particular literate practices – inscribes the identity of the user; the "who" and "what" they are* » (Kalantzis & Cope, 2012 : 180).

2.2.1.2 Dans quelle mesure les résultats obtenus par une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies répondent-ils aux objectifs de la mallette pédagogique ?

Jusqu'à présent, l'analyse du corpus a permis de mettre en évidence qu'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies tend à inciter les apprenants à développer de nombreuses stratégies et compétences afin de créer du sens en langue française. Toutefois, rien n'indique que ces nouveaux savoirs socio-sémiotiques coïncident avec les attentes didactiques décrites dans les cadres référentiels de l'écrit et de l'oral de la mallette pédagogique.

Afin de mesurer le ratio entre les cadres référentiels et les objectifs didactiques des trois dispositifs, j'ai élaboré un tableau à double entrée les mettant en relation. Les lignes horizontales recensent l'ensemble des savoir-faire communicatifs écrits et oraux que les apprenants sont supposés avoir acquis à l'issue de la formation linguistique, tandis que les colonnes indiquent les titres des dispositifs. Les données croisées renseignent, quant à elles, sur les compétences mises à contribution par les apprenants en fonction des activités concernées. Il est à noter que, tant pour la formation A2.A que pour la formation A2.B, les dispositifs de mise en récit de l'apprentissage des langues, de réécriture par l'image et d'historicisation de l'égalité entre les hommes et les femmes ne couvrent pas la totalité de la durée des formations et que, par conséquent, ils ne peuvent pas couvrir l'ensemble des objectifs décrits.

Chapitre 3 En quoi l'application d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies contribue-t-elle à l'apprentissage et à l'enseignement du FLE dans le contexte des formations linguistiques de l'OFII ?

Descripteurs des cadres référentiels (OFII & ministère de l'Intérieur, 2019a, 2019b)			Mise en récit de l'apprentissage des langues (13h au total)	Réécriture par l'image (7,5h au total)	Historicisation de l'égalité entre les hommes et les femmes (6h au total)
Savoir-faire écrits					
CE	Comprendre la correspondance	Comprend des informations précises sur l'objet et les actions attendues dans des lettres ou messages le/la concernant.	/	/	/
	Lire pour s'orienter, choisir ou agir	Trouve les informations précises et nécessaires pour effectuer un choix, se déplacer, naviguer sur internet.	1.4_A.C. ²⁷⁴	1.2_A.C., 3.3_A.C.	3.2_A.C.
	Lire pour s'informer et/ou discuter	Comprend l'information principale et les points principaux dans des textes d'actualité courts et illustrés.	/	/	3.2_A.C.
		Dans des informations publiques, met en lien les informations relatives aux valeurs et principes généraux (dates, principes, droits, devoirs) et comprend leur impact sur les actions.	/	/	/
	Lire des instructions	Comprend des indications ou des instructions courtes et directes pour réaliser une tâche en une ou plusieurs étapes.	/	3.3_A.C., 4.2_A.C.	/
	Lire comme activité de loisir	Comprend le déroulement d'événements, la description de lieux et de personnages dans des histoires simples sur des sujets concrets et familiers.	/	3.2_A.C., 3.3_A.C.	1.2_A.C., 3.2_A.C.
PE	Essais et rapports	Rend compte de situations de la vie courante, vécues ou observées, dans un texte d'env. 40 mots.	1.4_A.C., 1.5_A.C., 2.4_A.C.	1.2_A.C., 4.2_A.C.	/
		Formule des impressions ou donne son avis sur des sujets d'intérêt personnel dans un texte d'env. 40 mots.	/	/	/
IE	Écrire pour interagir	Rédige des écrits simples (courriers, courriels, publications en lignes) de 40-60 mots adaptés à la situation pour inviter, solliciter, remercier, confirmer, accepter/refuser, modifier un accord, etc.	/	/	/
		Transmet des informations simples et caractérise un événement ou un problème courant dans des messages de 40-60 mots.	1.4_A.C.	1.2_A.C.	3.2_A.C.
		Communique sur des événements survenus ou à venir sur des activités connues.	1.4_A.C.	1.2_A.C.	3.2_A.C.
		À l'aide d'une matrice ou d'un modèle, présente sommairement son profil (identité, métier, formation) pour une candidature. A besoin d'aide pour décrire des expériences et des compétences.	/	/	/
		Échange en ligne avec des personnes proches sur des sujets très pratiques (événement, sortie) pour commenter, donner une	Pour préparer 4.1_A.C.	/	/

²⁷⁴ Cotes des activités dans les synopsis (cf. annexes vol. 2 : 68-90, 235-247, 341-354).

Chapitre 3 En quoi l'application d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies contribue-t-elle à l'apprentissage et à l'enseignement du FLE dans le contexte des formations linguistiques de l'OFII ?

		opinion, exprimer un sentiment. Sa participation à des échanges en temps réel se limite à quelques messages très simples.			
	Prendre des notes	Prend des notes sur des faits et des événements le/la concernant.	1.3_A.C., 3.2_A.C.	3.3_A.C.	3.2_A.C.
		Note un message simple jusqu'à 60 mots pour garder une trace ou transmettre une information simple et factuelle à quelqu'un de proche, à condition de pouvoir faire reformuler son interlocuteur.	/	/	/
	Utiliser des formulaires	Renseigne de manière détaillée des formulaires de plusieurs pages en lien avec sa situation ou ses préoccupations du moment (ex. état des lieux, démarche).	/	/	/
Savoir-faire oraux					
CO	Écouter pour (s')informer, discuter ou se divertir	Saisit des informations factuelles sur qui, quoi, où, quand (qu'il/elle met en lien) sur un/des sujets courants.	1.1_A.C., 3.2_A.C., 4.1_A.C.	/	4.1_A.C.
		Suit l'idée générale d'une présentation ou d'un exposé sur un sujet prévisible qui le/la concerne directement.	4.1_A.C.	/	4.1_A.C.
	Écouter pour choisir, s'orienter et/ou agir	Saisit les points essentiels d'une annonce ou d'un message prévisible pour décider et agir dans le cadre d'une situation courante ou habituelle.	/	/	/
		Suit des (une série d') instructions simples et prévisibles dans le cadre de tâches routinières ou d'activités familières.	/	/	/
PO	Transmettre des informations ou instructions entendues, vues ou lues	Transmet une information ou une consigne factuelle relative à une situation courante en la reformulant en termes simples et pertinents pour s'adresser à un interlocuteur connu, ou à un pair.	/ (co-étayage spontané)	1.1.3_A.C., co-étayage spontané	/ (co-étayage spontané)
	Produire un oral continu	Émet un message vocal en utilisant un schéma simple pour informer, demander, prévenir et en donnant une explication courte dans le cadre d'une situation courante qui le/la concerne directement.	/	/	/
IO	Obtenir des biens et des services	(S')informe sur des objets, des produits, ou des services du quotidien pour en obtenir/fournir dans le cadre d'une transaction prévisible et courante.	/	/	/
		Obtient/propose un rendez-vous prévisible et le négocie en fonction de ses disponibilités et de ses contraintes.	/	/	/
		Obtient/fournit des renseignements pour des activités ou des démarches courantes avec les informations nécessaires pour les mener.	/	/	/

Chapitre 3 En quoi l'application d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies contribue-t-elle à l'apprentissage et à l'enseignement du FLE dans le contexte des formations linguistiques de l'OFII ?

		Décrit en termes simples un problème qui le/la touche, en donnant les informations nécessaires pour obtenir de l'aide, une intervention (urgente si besoin), ou connaître la procédure à effectuer.	/	/	/
	Coopération à visée fonctionnelle	Donne/reçoit des directives ou des propositions simples pour participer et collaborer avec ses pairs dans le cadre d'une tâche courante et habituelle impliquant aussi des durées, des fréquences, etc.	3.2_A.C.	2.1_A.C., 2.2_A.C., 3.3_A.C., 5.2_A.C.	1.2_A.C., 3.1_A.C., 4.1_A.C.
	Participer à des réunions	Prend la parole s'il/elle est sollicité.e pour dire ce qu'il/elle pense et échanger des informations sur des sujets courants qui le/la concernent directement.	3.2_A.C.	3.3_A.C.	1.2_A.C., 1.3_A.C., 2.1_A.C., 2.2_A.C., 1.2_A.C.,
	Interagir en entretien	Explique sa situation et la raison de sa présence, répond à des questions simples, et prend l'initiative de la parole pour donner des compléments d'information sur son parcours, ses attentes, ses besoins, son projet, son plan d'action.	/	/	/

Tableau 37. Résultats des dispositifs comparés aux attentes de la mallette pédagogique en termes de savoir-faire communicatifs. © Amélie Cellier, 2023.

L'exploration de ce tableau permet de dégager plusieurs tendances. Si l'on s'intéresse à la globalité du tableau sans considérer les détails, les trois dispositifs semblent répondre partiellement aux objectifs didactiques des deux cadres référentiels. Mis bout à bout, les trois dispositifs durent environ vingt-six heures et demie, soit 26,5 % du temps total des formations A2 qui équivalent chacune à 100 heures. Or, sur les 29 compétences décrites, 14 d'entre elles ont été mises à contribution, soit 48,27 %. Le ratio entre le nombre de compétences mises à contribution et le nombre d'heures consacré à l'application des dispositifs est par conséquent positif. En termes qualitatifs, cependant, ces chiffres ne garantissent pas un développement effectif, approprié et pérenne de ces compétences par les apprenants.

Si l'on considère le détail, on s'aperçoit que de grands pans des compétences communicatives n'ont pas été abordés. C'est le cas des compétences appliquées à des situations de communication spécifiques, telles que les interactions orales pour obtenir des biens et des services, la production de communication orale continue afin d'enregistrer des messages vocaux sur un répondeur téléphonique, ainsi que l'utilisation de formulaires administratifs. En outre, certaines compétences sont sollicitées à plusieurs reprises, comme celles requises pour la coopération à visée fonctionnelle, alors que d'autres, comme celles nécessaires à la compréhension de « l'information principale et les points principaux dans des textes d'actualité courts et illustrés » (OFII & ministère de l'Intérieur, 2019a), sont faiblement mises en pratique. Il est par conséquent peu probable que ces dernières aient été automatisées par les apprenants. Une autre critique pourrait également être faite à l'encontre des trois dispositifs : ils se focalisent davantage sur le fond, sur les savoirs partagés en classe, que sur la forme, soit les conventions sociales qui encadrent les interactions comme les codes épistolaires ou ceux de l'entretien d'embauche.

Pour qu'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies réponde davantage aux objectifs didactiques de la mallette pédagogique, il faudrait que les dispositifs élaborés soient davantage répétitifs et soient plus soucieux des formes textuelles et orales.

2.2.1.3 La problématique préparation aux évaluations de l'OFII

Lors du déroulement de la formation linguistique A2, deux évaluations sont réalisées, l'une à mi-parcours, l'autre à l'issue de la formation. Les formateurs linguistiques disposent alors de deux batteries d'évaluations qui ont été élaborées par la communauté [FL](#) et validées par l'[OFII](#). Ils peuvent les interchanger en fonction des thèmes abordés en classe.

Si je dispose des résultats de l'évaluation de fin de parcours de la formation A2.A, il ne m'est pas apparu pertinent de les comparer aux résultats obtenus lors du dispositif de mise en récit de

l'apprentissage des langues, car les apprenants ont également bénéficié des enseignements de F.A. et de F.B. Toutefois, il est possible de déterminer dans quelle mesure les trois dispositifs élaborés à partir d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies peuvent préparer les apprenants aux évaluations de l'OFII en les comparant à l'une de ces batteries. Celle-ci inclut un *Guide de passation et d'évaluation des activités* et un livret de *Positionnement linguistique* de niveau A2 (cf. annexes vol. 2 : 212). Sans même tenir compte des résultats des apprenants, il est possible de repérer des différences de fonctionnement :

	Batterie d'évaluation de l' <u>OFII</u>	Approche spécialisée de la pédagogie des multiliteracies
Modalités des évaluations	Évaluation sommative : mi- et fin de parcours.	Évaluation formative : système de correction via des feedbacks récursif différencié sans notation
Procédés	Exercices et simulation d'interaction	Dispositifs > activités et exercices (trame métalinguistique)
Modalités des activités/exercices	Temps limité. Exemple : 20 min pour 2 activités de CE	Temps déterminé par les besoins des apprenants
	Pas de reformulation ou d'explication des consignes en CE/CO	Étayage en fonction des besoins des apprenants
Contenus et savoir-faire	Fonctionnement de la société française. Exemple : le Code de la route.	Approche plurilingue et/ou interculturelle
	Compétences en français uniquement : CE/CO/IE/PO/IO	Multiliteracies : compétences plurilingues, pluriculturelles et multimodales
	Composantes linguistiques : consigne respectée, adéquation à la situation, lexicale, cohérence/cohésion, efficacité du texte, correction grammaticale, phonologie	Les unités linguistiques que l'apprenant a décidé d'agencer lui permettent-elles de communiquer du sens au regard des conventions sociales qui existent en France ?

Tableau 38. Comparaison entre une batterie d'évaluation de l'OFII et les principes d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies. © Amélie Cellier, 2023.

La première différence est conceptuelle. Alors qu'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies se focalise sur les processus d'appropriation du français par la création du sens (Kalantzis & Cope, 2012), les évaluations sommatives de l'OFII s'intéressent aux savoirs linguistiques acquis par les apprenants à un instant T, afin de pouvoir mesurer une progression dans l'apprentissage (Pradeau & Burrows, 2022). La deuxième différence concerne les modalités pédagogiques. Tandis que les dispositifs de mise en récit de l'apprentissage des langues, de réécriture par l'image et d'historicisation de l'égalité entre les hommes et les femmes visent à développer la créativité des apprenants selon leur rythme de progression, les évaluations de l'OFII sont réalisées en temps limités. Dans ces conditions, il est nécessaire de procéder à des entraînements spécifiques de systématisation afin que les apprenants puissent automatiser des savoir-faire méthodologiques. En outre, il serait peu pertinent d'évaluer leurs compétences à créer du sens en langue française à partir d'évaluations sommatives qui ne tiennent pas compte des processus d'agencement de la langue. La troisième différence concerne

les contenus enseignés et appris. Le spectre des savoirs balayé par une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies est plus large que celui des évaluations de l'[OFII](#). Cependant, cette ouverture aux autres langues et cultures réduit le temps de formation dédié aux situations spécifiques de communication en langue française et, donc, à la systématisation et à l'automatisation des savoirs qui leur sont relatifs.

Il est par ailleurs important de noter que F.A. et F.B. ne respectent pas les modalités des batteries d'évaluation de l'[OFII](#). Les consignes sont ainsi reformulées et répétées. De plus, F.B. a un double système de notation : il fournit les notes réelles aux apprenants et des notes surévaluées à l'[OFII](#) afin de garantir la validation de la formation. Ainsi que l'ont compris C. Pradeau et A.-H. Burrows, « ces pratiques glottopolitiques transgressives sont source de tiraillement professionnel pour obéir à des injonctions contradictoires, issues d'une part [des] imaginaires professoraux [des formateurs] et d'autre part de leurs fonctions au sein du dispositif d'évaluation [OFII](#) » (*ibid.* : 18). Par glottopolitique, il faut comprendre « une perspective d'étude réfléchissant aux liens entre les impulsions politiques de la part d'institutions décisionnaires et les pratiques effectives des locuteurs englobant "toute action de gestion de l'interaction langagière où intervient la société" (Guespin, 1984 : 9) » (*ibid.* : 4). Dans cette perspective, donc, « la valeur du contrôle linguistique des F. E. [formateurs-évaluateurs] intervenant dans le cadre du [CIR](#) est investie d'une fonction politique » (*ibid.* : 9). Quel serait dès lors le rôle d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies dans ce système ?

2.2.2 Une approche spécialisée de la pédagogie des multiliteracies influence-t-elle le modèle d'intégration de l'OFII ?

Le titre de cette division pose implicitement la question de la posture des formateurs, ainsi que la mienne, face à l'ingénierie de l'[OFII](#).

2.2.2.1 La question de l'adhésion au modèle d'intégration de l'OFII

Ainsi que le fait remarquer F. Cicurel, « l'enseignant est souvent désigné comme l'acteur, l'interactant, ou encore l'agent. Si on le désigne ainsi, si on parle de rôle enseignant, de participant expert c'est parce que l'enseignant est abordé au nom de sa "fonction enseignante" » (2013 : 20). Du point de vue de l'[OFII](#), les formateurs linguistiques ne sont pas seulement des enseignants, ce sont également les agents d'une politique d'intégration étatique. Parce qu'ils disposent de référentiels dans la mallette pédagogique, les formateurs linguistiques sont interchangeables. Cependant, en tant que bricoleurs intellectuels, les formateurs interprètent et

prennent des décisions concernant la mise en œuvre des référentiels de la mallette pédagogique.

Ce sont alors leurs points de vue qui dominent. Comme l'ajoute F. Cicurel :

Mais si on voit les choses autrement et qu'on le situe dans un lieu et un temps donnés, que l'on prend en compte sa formation, son expérience, sa biographie et que parfois on aille jusqu'à lui demander de s'exprimer sur ce qu'il fait dans sa classe, c'est alors plutôt au sujet qui se trouve être un enseignant que l'on s'intéresse. L'être-enseignant n'est alors pas un « agent » interchangeable (2013 : 20).

Ainsi, F.B. estime que « l'intégration ça passe par des compréhensions de ce que c'est une phrase simple en français » (cf. annexes vol. 2, [TDP 24](#) : 451), avant de donner un exemple concret :

oui c'est ça l'intégration elle passe par l'apprentissage euh : : des sons du français/de bien prononcer les sons du français parce qu'on a quand même des soucis avec les les/tu vois par exemple ramesh/on ne comprend pas ce qu'il dit il a les mots, mais il n'a pas la prononciation/mais enfin ça tu vois pareil 100 heures c'est ridicule/on a pas le temps

Corpus 62. Entretien_F.B., [TDP 24](#) (sic) (cf. annexes vol. 2 [TDP 24](#) : 451).

Pour F.B., certains contenus de la mallette pédagogique sont infantilisans au regard des savoirs des apprenants sur la société française. Certains d'entre eux, rappelle-t-il dans son entretien, vivent en France depuis plusieurs années, ce qui est le cas de la majorité des apprenants des formations A2.A et A2.B (cf. annexes vol. 2, [TDP 18](#) : 450).

Pour ma part, à travers les usages que je fais de la mallette pédagogique, je tiens compte de la diversité des apprenants et de la réalité multilingue et multiculturelle de la société française. Cela a des conséquences sur la didactisation des savoirs, puisque je valorise dans la formation le rôle des multiliteracies dans l'apprentissage de la langue française, et les implications de son usage en situation d'interactions exolingues et interculturelles.

F.C., quant à lui, tente d'accentuer la dimension intégrative des formations linguistiques en adoptant une approche qu'il qualifie d'*humaniste* de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE. On ne peut que noter cependant une forme de contradiction entre la doctrine philosophique qui donne la primauté à l'humain (Montaigne, 1972) et le scepticisme de F.C. Il affirme ainsi :

une intégration ne veut pas dire entrer dans un groupe même si c'est le sens que ça veut dire / mais en fait c'est partager des valeurs + partager des principes euh : qui peuvent être humains pas universels mais humains [...] c'est très tendu comme conceptualisation pour mettre du sens derrière un mot il faut vraiment faire un travail et : sinon on dit que c'est humain c'est un être humain / c'est commun à l'être humain de vivre en société [...] on est capable de se reconnaître comme humains + moi une personne noire musulmane ou chrétienne ou juive / ce qu'on voit en premier c'est l'homme c'est l'humain / si j'arrive à en avoir quelques-uns / je ne me fais pas trop d'illusion par contre / mais pour moi l'intégration c'est intégrer à l'humain c'est-à-dire accepter l'autre comme un humain et s'intégrer à des valeurs humaines / vivre en humain + [...] je leur dis n'ayez pas peur on vous demande pas d'abandonner votre culture sinon on le ferait / ce qu'on ne fait pas / ce qu'on vous demande c'est d'accepter des valeurs humaines / le respect de l'autre / dans toutes ses dimensions c'est-à-dire respect de la femme respect de l'enfant respect humain

Corpus 63. Entretien_F.C., [TDP 48](#) (sic) (cf. annexes vol. 2 : 453).

En adoptant une posture critique face à l'ingénierie de l'[OFII](#), nous nous faisons valoir en tant qu'*êtres-enseignants* qui fondons nos pratiques sur nos répertoires didactiques. Des tensions peuvent alors émerger entre ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas en termes d'éthique professionnelle. «Le soi devient une ressource du répertoire d'enseignement» (Cicurel, 2013 : 27). Ainsi, les conceptions que nous avons de l'intégration, F.C., F.B. et moi, sous-tendent nos discours et influencent nos pratiques d'enseignement.

2.2.2.2 Nos idéologies linguistiques (in)visibilisent-elles les identités plurielles des apprenants ?

Adhérer dans une certaine mesure au modèle d'intégration de l'[OFII](#), en tant que formateur linguistique, c'est accepter idéologiquement de faire de la langue et de la culture françaises des médiums de l'intégration. C'est aussi accepter de définir quelles relations sur le plan pédagogique et didactique elles entretiennent avec les langues et les cultures premières et/ou secondes des apprenants (Pradeau, 2021). En effet, «on ne peut éviter de considérer l'apprentissage/enseignement des langues, discours et textes comme une *variable* forte du procès de constitution des savoirs linguistiques» (Chiss, 2018 : 17) et, par conséquent, penser que «transmettre des savoirs sur les langues, les discours, le langage, c'est *transformer* quelque chose de ces savoirs dans la transmission qui ne saurait être une *courroie* mais un lieu d'invention et de découverte» (*ibid.* : 65).

F.B., F.C. et moi ne partageons pas les mêmes ancrages théoriques et idéologiques s'agissant de la relation entre les langues et les cultures. On peut dès lors supposer que ces derniers influencent nos pratiques et stratégies d'enseignement. Le tableau suivant tend à reconstituer ces dynamiques en s'appuyant sur les entretiens et analyses du corpus que j'ai réalisés jusqu'à présent :

Sources	Pratiques	Visibilité des identités plurielles des apprenants
F.B. Souvenir ancien de l'approche communicative ; expériences professorales.	Utilise ponctuellement l'anglais comme langue d'étayage. Questionne les apprenants sur leurs langues et cultures.	Les identités plurielles des apprenants sont reconnues et ponctuellement visibilisées (cf. annexes vol. 2 : 240).
F.C. Linguistique ; Analyse critique du discours ; intérêt pour la normativité (cf. annexes vol. 2, TDP 16-18 : 450).	Demande aux apprenants de transposer les savoirs sociolinguistiques de leur(s) langue(s) première(s) et/ou seconde(s) à la langue française. Comparaison entre les cultures.	Reconnaissance du répertoire plurilingue des apprenants, essentiellement au niveau sociolinguistique. Reconnaissance du répertoire pluriculturel dans une perspective comparative (cf. <i>supra</i> : 367).
A.C. Approche spécialisée de la pédagogie des multiliteracies	Enseigne en français, mais utilise ponctuellement l'anglais et l'espagnol comme langues d'étayage. Met en œuvre des activités plurilingues et/ou interculturelles.	Les identités plurielles des apprenants sont reconnues, visibilisées et exploitées dans l'apprentissage du FLE (cf. <i>supra</i> : 312 , 318) ²⁷⁵ .

Tableau 39. Les idéologies linguistiques des formateurs et leurs implications dans la reconnaissance des identités plurielles des apprenants. © Amélie Cellier, 2023.

Le fait de se référer aux langue(s) et culture(s) première(s) et/ou seconde(s) des apprenants dans l'enseignement et apprentissage du français donne de la visibilité aux identités plurielles des apprenants. Cette visibilisation varie en fonction de leur degré d'exploitation. Dès lors, on peut se demander si une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies tend à offrir une lecture inclusive de la mallette pédagogique.

2.2.2.3 Une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies favorise-t-elle l'inclusion ?

Se demander si une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies favorise l'inclusion revient à interroger les relations qui se sont établies lors des formations A2.A et A2.B au sein des deux groupes-classes, moi y compris. En effet, « aller de la "reconnaissance" vers "l'inclusion" signifie mettre l'accent sur la "divergence" dynamique plutôt que sur la "diversité" statique. Les différences ne sont jamais immobiles. Nous ne pouvons supposer qu'elles demeureront identiques » (Pour la traduction © Amélie Cellier, 2023. Kalantzis & Cope, 2012 : 167)²⁷⁶. Ce *nous* qu'emploient M. Kalantzis et B. Cope vient souligner le rôle actif de l'enseignant dans le processus d'inclusion, car les représentations qu'il a des apprenants, de ses actions, de l'enseignement et de l'apprentissage constituent des facteurs d'émergence.

²⁷⁵ Contrairement à F.B. et à F.C., je n'ai été ni interrogée lors d'un entretien ni observée pendant les mises en application systématiques. Ces affirmations se fondent de ce fait uniquement sur les résultats d'analyse sémiotique cognitive que j'ai réalisée à partir du corpus.

²⁷⁶ « Moving from "recognition" to "inclusion" means to shift emphasis from static "diversity" to dynamic "divergence". Differences never stand still. We can't assume they should stay the same » (Kalantzis & Cope, 2012 : 167).

Pour cette raison, les trois dispositifs que j'ai mis en œuvre montrent des variations dans l'inclusion. D'après M. Kalantzis et B. Cope (*cf. supra* : 62), plusieurs critères sont à prendre en compte. Le tableau ci-après les met en relation avec les trois dispositifs appliqués :

	Mise en récit de l'apprentissage des langues	Réécriture par l'image	Historicisation de l'égalité entre les hommes et les femmes
Classe sociale	/	/	/
Localisation géographique	Mise en regard des situations géopolitiques des pays d'origine	Description d'un paysage	Présentation de femmes dont le féminisme est ancré dans des histoires nationales et internationales.
Milieu familial	/	/	/
Âge	Adulte	Adulte	Adulte
Race	/	/	/
Genre	/	/	Représentation de la femme et du féminisme. Majorité d'hommes dans les apprenants.
Sexualité	/	/	/
Capacités physiques	/	/	/
Capacités mentales	Compétences linguistiques des apprenants. Mais problème avec l'autonomie des apprenants.	Binômes réunis en fonction des compétences (complémentarité)	/
Culture(s)	Mise en regard des pays pendant les présentations et dialogues interculturels. Je tiens le rôle de médiatrice culturelle.	Binômes réunis en fonction des différences culturelles. Comprendre comment les différences culturelles peuvent changer le sens d'un texte. Je tiens le rôle de médiatrice culturelle.	Historicisation interculturelle de l'égalité entre les hommes et les femmes.
Langue(s)	Différences de prononciation entre les langues. Multilinguisme. Je tiens le rôle de médiatrice linguistique.	Je tiens le rôle de médiatrice linguistique.	Choix de la langue de recherche. Je tiens le rôle de médiatrice linguistique.
Communautés socioculturelles	Mention des religions musulmanes et orthodoxes.	/	/
Personnalité	Exploitation de la mémoire autobiographique et partage.	Exploitation de la mémoire autobiographique et partage.	Exploitation de connaissances sur des personnalités publiques.

Tableau 40. Variation d'inclusion des dispositifs. © Amélie Cellier, 2023.

Certains critères établis par M. Kalantzis et B. Cope ne sont pas pertinents pour les formations A2.A et A2.B, en particulier celui sur les capacités physiques et le milieu familial. D'autres ne le sont pas pour certains dispositifs, comme les effets du genre dans la description d'un paysage. En outre, sur le terrain de l'OFII, certains critères comme la sexualité et la race sont considérés comme des sujets sensibles. Au vu du tableau, les deux premiers dispositifs montrent un degré d'inclusion plus important, car ils favorisent des *divergences dynamiques*, alors que le troisième s'apparente plus à une *diversité statique*.

Les *divergences dynamiques* ont été favorisées par mon rôle de médiatrice linguistique et culturelle. Si la médiation linguistique a contribué à l'intercompréhension des apprenants, tant du côté de la formation A2.A que A2.B, la médiation culturelle a fait apparaître un environnement socio-sémiotique multilingue, multiculturel et multimodal dans lequel les apprenants peuvent valoriser leur identité plurielle. Des phénomènes communicationnels interlinguistiques, dans les deux sens du terme, et interculturels ont alors émergé. Le processus d'intégration unilingue et uniculturel programmé dans la mallette pédagogique est alors progressivement remplacé par un processus d'inclusion qui valorise la pluralité de la langue, de la culture et de la société française.

Un autre critère doit être pris en considération : celui de l'implication des apprenants dans la réalisation des activités pédagogiques. En effet, M. Kalantzis et B. Cope adressent aux enseignants trois recommandations qui vont dans ce sens : « acceptez que les apprenants prennent davantage de responsabilités dans leur apprentissage. Acceptez le fait qu'ils puissent savoir, ou puissent trouver, des choses que toi, l'enseignant, ne sait pas nécessairement. Acceptez que la confiance engendre la responsabilité » (Pour la traduction © Amélie Cellier, 2023, 2012 : 66)²⁷⁷. De ce point de vue, le dispositif sur la mise en récit de l'apprentissage des langues est le plus inclusif, car il permet aux apprenants de s'approprier les activités en termes de forme et de contenus. Ce dernier critère marque la limite inclusive d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies, car celle-ci repose sur l'autonomie des apprenants. Or, Fahim et Nayeem ont éprouvé des difficultés à créer du sens en langue française. Il aurait fallu que les activités proposées soient plus guidées et que je sois plus présente pour les accompagner, ce qui m'était impossible en raison du phénomène de diversification des savoirs (*cf. supra* : 342). En ce sens, l'hétérogénéité de compétences de la classe n'a été prise en charge que partiellement.

2.2.3 Une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies exerce-t-elle une action sur la politique d'intégration française à l'échelle de la classe ?

En interrogeant l'action d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies sur la politique d'intégration française à l'échelle de la classe, je pose intentionnellement, bien qu'implicitement, la question de ses limites par rapport au projet de société inclusive qu'elle porte.

²⁷⁷ « allow the learners to take greater responsibility for their learning. Allow that they might know, or be able to find out, things that you, the teacher, would not necessarily know. Allow that trust will breed responsibility » (Kalantzis & Cope, 2012 : 66).

2.2.3.1 Intégration vs pluralisme civique : une autre approche de l'enseignement des valeurs de la république

L'intégration et le pluralisme civique s'opposent par rapport à la question du pluralisme culturel. Le parcours d'intégration porté par l'[OFII](#) s'inscrit dans un système politique qui reconnaît la diversité des ressortissants étrangers, sans pour autant en tenir compte. Pour B. Cope & M. Kalantzis,

l'ouverture culturelle de l'éducation dans un État de pluralisme civique représente paradoxalement un engagement profond civique et éthique. Si le contrat social consiste en la promesse de créer un sentiment d'appartenance pour tous et si le civisme est quelque chose qui implique autant de responsabilités que de droits, alors le pluralisme civique nous oriente vers la direction d'un nouveau contrat social. Dans ce contrat social, les citoyens n'ont pas besoin d'être identiques pour être égaux (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, New Learning online, « Civic Pluralism, Towards New Learning »)²⁷⁸.

Dans les déroulés de la mallette pédagogique, le thème de l'égalité entre les hommes et les femmes est abordé sous l'angle de la parité dans les tâches domestiques, celui de l'éducation et celui des dates clés, qui ne sont pas explicitées (*cf.* annexes vol. 2 : 9-14). La Communauté FL précise par ailleurs que les formateurs doivent s'assurer de la « compréhension de la multiplicité des champs d'application du principe de l'égalité homme-femme » (OFII & ministère de l'Intérieur, 2019c : 4) sans préciser ni comment les traiter par rapport à l'interculturalité ni comment mettre en valeur les questions sociétales actuelles relevant des inégalités salariales, du sexisme et du harcèlement sexuel.

Les deux premières approches posent en outre problème à plusieurs égards. Évoquer l'égalité entre les hommes et les femmes par le biais de la parité dans les tâches domestiques et de l'éducation aux enfants renvoie implicitement la femme aux rôles de mère et de femme au foyer que les sociétés patriarcales leur ont traditionnellement attribués. On peut retenir l'exemple d'une publicité proposée comme support pédagogique dont le slogan est « pourquoi la lessive serait une tâche réservée aux femmes ? ». En outre, les objectifs langagiers concernent uniquement la description des tâches ménagères. L'égalité dans l'éducation aux enfants n'est ni explicitée ni détaillée. Elle est donc laissée à la discrétion des formateurs.

En comparaison, le dispositif d'historicisation de l'égalité entre les hommes et les femmes permet aux apprenants d'explorer ce sujet à travers les axes de recherche qui intéressent les apprenants (*cf. supra* : [341](#)). Il permet également à certains d'entre eux, de même qu'à moi, de prendre conscience de l'état actuel de l'égalité — ou plutôt de l'inégalité — entre les hommes

²⁷⁸ « *The cultural openness of education in a state of civic pluralism paradoxically represents a deep civic and ethical commitment. If the social contract represents a pledge to create a sense of belonging for all, and if civics is something that entails deep responsibilities as well as rights, then civic pluralism points us in the direction of a new social contract. In this social contract, citizens don't have to be the same to be equal* » (Kalantzis & Cope, « Civic Pluralism, Toward New Learning » : <https://newlearningonline.com/new-learning/chapter-4/civic-pluralism-towards-new-learning>).

et les femmes à une échelle internationale. Ainsi, après avoir demandé aux apprenants si des femmes ont déjà été cheffes d'État dans leur pays, j'ai reçu des réponses négatives à l'exception d'une, puisque le Sri Lanka a eu une Première ministre après la Seconde Guerre mondiale (cf. annexes vol. 2, [TDP](#) 387-397 : 411). Cette affirmation ne signifie pas pour autant que le Sri Lanka a atteint une égalité parfaite entre les hommes et les femmes, mais que les avancées dans ce domaine sont disparates, temporaires et non acquises. En outre, l'interaction qui a suivi a permis d'interroger l'intérêt d'élire une femme indépendamment de ses idéologies (cf. annexes vol. 2, [TDP](#) 401-405 : 411).

Dans le *Cadre de référence pour une culture démocratique*, le Conseil de l'Europe (2019a, 2019b, 2019c) précise que le civisme ne relève pas exclusivement de connaissances, mais d'aptitudes et de savoir-faire. Or, parmi ces compétences se trouvent : l'« ouverture à l'altérité culturelle », des « capacités d'analyse et de réflexion critique », une « connaissance et compréhension critique de la langue et de la communication », ainsi que « du monde » et des aptitudes à la « coopération » (2019a : 38). Dans cette perspective, les prescriptions didactiques de l'ingénierie de l'[OFII](#) sont insuffisantes au regard des savoirs requis pour s'approprier la culture démocratique propre à la France. Si le dispositif d'historicisation entre l'égalité entre les hommes et les femmes est également insuffisant, il se rapproche néanmoins de ce modèle.

2.2.3.2 Les limites d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies : la relation entre l'État français et les apprenants ?

Lors des formations linguistiques de l'[OFII](#), la relation entre l'État français et les apprenants s'établit à plusieurs niveaux et prend des formes différentes : elle est, d'une part, juridique, administrative et didactique avec le [CIR](#) et les évaluations de mi-parcours et de fin de formation et, d'autre part, didactique et pédagogique avec l'ingénierie de l'[OFII](#). Une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies n'exerce aucune action sur le [CIR](#) et les évaluations, car l'aspect didactique de ces dispositifs est subordonné à leur valeur juridique et administrative. En revanche, elle exerce une action visible sur les effets de l'ingénierie de l'[OFII](#) dans le processus d'enseignement, car elle modifie ses applications pédagogiques et, par conséquent, didactiques. On pourrait alors parler d'une politique d'intégration ouverte à l'inclusion à l'échelle de la classe, la diversité des apprenants étant incluse dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue et de la culture françaises.

Toutefois, si le pluralisme civique « est une manière de gérer la relation entre l'État et la société civile » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023)²⁷⁹, sa mise en œuvre n'a de conséquence que sur la relation que j'entretiens avec les apprenants et que les apprenants entretiennent entre eux. Les trois dispositifs ont contribué, chacun à leur mesure et de manières différentes, à établir des espaces inclusifs dans les formations A2.A et A2.B. En témoignent ces questions et exclamations qui montrent l'intérêt que je porte aux savoirs partagés par les apprenants :

- | | | |
|-----|-------|---|
| 239 | Malia | ça là ↑ c'est les femmes guinéennes ↓ ce sont des peuls ↑ |
| 240 | A.C. | ah ce sont des tenues peuls ↑ |
| 241 | Malia | oui + partout vous voyez ça ↓ ça vient de la guinée ↓ |
| 242 | A.C. | et la robe que vous avez maintenant ↑ |
| 243 | Malia | ça là + ça vient de côte d'ivoire ↓ |

Corpus 64. Interaction_4.1.5_A.C., [TDP](#) 239-243 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 157).

Dans cet exemple, mes questions et exclamations ne participent pas du système d'étayage. Ce sont deux indicateurs quant aux sentiments d'étonnement, de curiosité et d'émerveillement que j'éprouve à l'écoute de Malia. Je me situe à cet instant dans une posture d'apprenant analogue à toutes les personnes présentes dans la classe, à l'exception de Malia, qui occupe le rôle de médiatrice culturelle. Même s'il faut le comprendre de manière symbolique et s'autoriser une analogie avec l'écosystème de la classe, le pluralisme civique « encourage une citoyenneté active et ascendante dans laquelle les personnes adoptent des rôles de gouvernance dans les différentes communautés auxquelles elles participent dans leur vie » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023)²⁸⁰. À travers leur participation aux activités de médiation, les apprenants acquièrent ainsi des rôles de représentants culturels et/ou communautaires.

Dans le contexte des formations de l'[OFII](#), le pouvoir d'action du pluralisme civique trouve ses limites dans celles de la communauté d'apprentissage. En effet, le pouvoir d'action des organismes de formation et de la Communauté [FL](#) est inversement proportionnel à celui de l'[OFII](#). La transposition didactique initiée dans le [CESEDA](#) puise sa force dans les institutions politiques qui la portent. De ce fait, même si une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies tend à transformer à l'échelle de la classe la politique d'intégration de l'[OFII](#), elle n'a aucun moyen de rivaliser avec sa politique linguistique d'immigration qui s'appuie sur les descripteurs du [CECRL](#).

²⁷⁹ Le pluralisme civique « is a way to manage the relationship between the state and civil society » (Kalantzis & Cope, « Civil Plurilinguism, Towards New Learning » : <https://newlearningonline.com/new-learning/chapter-4/civic-pluralism-towards-new-learning>).

²⁸⁰ « fosters an active, bottom-up citizenship in which people assume self-governing roles in the many divergent communities in their lives » (Kalantzis & Cope, « Civic Pluralism, Toward New Learning » : <https://newlearningonline.com/new-learning/chapter-4/civic-pluralism-towards-new-learning>).

Les séries de questions posées, dans un premier temps, sur les effets de l'application d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies sur l'apprentissage du FLE et, dans un second temps, sur les pratiques d'enseignement m'amènent à interroger les modalités de transmission de ces nouveaux savoirs dans la formation des formateurs linguistiques.

2.3 *Des pistes de réflexion pour former les enseignants de FLE à une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies*

Nombreux sont les moyens que B. Cope et M. Kalantzis mettent à la disposition des enseignants pour qu'ils se forment en autonomie à la pédagogie des multiliteracies : en plus des manuels pour les enseignants et du site www.newlearningonline.com, qui inclut des articles et des vidéoconférences, il existe huit cours sur le site de www.coursera.com, portant sur les literacies multimodales, les évaluations formatives, l'écologie de l'e-learning, la diversité productive appliquée à l'apprentissage, ainsi que l'éducation transformative (Kalantzis, « Dr Mary Kalantzis »)²⁸¹. Disponibles en anglais, ces cours ne sont cependant pas spécialisés dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE et, encore moins, au terrain des formations linguistiques de l'[OFII](#).

2.3.1 Peut-on s'approprier une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies sans être formé ?

Lors de la formation A2.B, des articulations ont ponctuellement été établies entre les pratiques enseignantes de F.B. et les miennes. D'une part, F.B. a participé à deux reprises, au même titre que les apprenants, à des activités multimodales que j'ai mises en œuvre. D'autre part, il a tenté à deux reprises d'adapter le contenu de ses séances à celui des dispositifs que j'ai élaborés afin de créer une continuité dans la didactisation des savoirs. Chacune de ces articulations a donné lieu, de la part de F.B., au déploiement de stratégies à la fois d'adaptation, d'appropriation et de résistance.

2.3.1.1 Les signes de résistance montrés par F.B. face à la logique d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies

Lors de sa participation à des activités élaborées à partir d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies, F.B. a montré des signes de conciliation : de la résistance, du renoncement, puis de l'acceptation.

Lors du dispositif de réécriture par l'image, F.B. a participé à la réécriture de Suren. Alors que l'objectif didactique est d'inciter les apprenants à développer leurs multiliteracies en

²⁸¹ Kalantzis, « Dr Mary Kalantzis » : <https://www.coursera.org/instructor/marykalantzis>

situation exolingue et interculturelle, F.B. pense que les apprenants doivent apprendre à s'adapter à des interlocuteurs francophones. Il a donc refusé, dans un premier temps, d'adapter son texte à un interlocuteur francophone débutant, car c'est à lui de faire cet effort :

- 48 A.C. {...} il y a des choses qu'il faut expliciter ↑ {...}
49 F.B. oui, mais on parle d'une description + tu as quand même des mots qui font référence à des objets bien précis ↑ + tu ne vas pas t'amuser à : personne ↑ + en décrivant quelque chose va : + si il ne connaît pas le mot il va + enfin tu vois ↑
50 Suren après euh : les volets c'est ça ↑
51 F.B. oui les volets ↑
52 Suren les volets ↑
53 F.B. il y a une fenêtre comme ça ↑

Corpus 65. Interaction_3.3.1_A.C., TDP 48-53 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 284).

Le fait que F.B. a accepté d'étayer Suren à l'oral traduit une forme de reconnaissance de sa part des besoins linguistiques de l'apprenant pour comprendre le texte. Il distingue donc la description en tant que production codifiée socialement, pouvant être transposée à une situation de communication endolingue, et l'interaction didactique où les explications sont autorisées. Il ne conçoit pas la communication en termes de médiation. Le même problème s'est posé lorsqu'il s'est intéressé à la réécriture de Ramesh : au lieu d'interroger directement Ming pour comprendre les raisons de sa mésinterprétation, il s'est appuyé sur les règles françaises de la description textuelle (*ibid.* : 147-150). Or, il s'avère que Ming ne savait pas comment représenter un temple tamoul et s'est appuyé sur sa mémoire autobiographique pour dessiner un temple chinois, sans se poser la question de l'interculturalité (*cf. supra* : 344).

Pendant l'application du dispositif d'historicisation de l'égalité entre les hommes et les femmes, une situation analogue s'est produite. Alors que je m'apprête à mettre en œuvre l'activité de conceptualisation olfactive, F.B. veut faire sentir l'un des parfums à des apprenants :

- 39 F.B. non + c'est un de mes parfums + ce n'est pas celui que je mets le plus {...}
43 F.B. donc si vous sentez quelque chose bleu <les Apps rient> + ou si vous vous êtes approchés + Ah je ne l'ai pas mis récemment ce parfum ↓ + même ce matin je n'ai pas mis ce parfum ↓
44 A.C. <F.B. veut faire sentir le parfum aux Apps> ba non ils vont le sentir et ils vont tricher ↓ + alors attendez + déjà=

Corpus 66. Interaction_2.3_A.C., TDP 39-44 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 365).

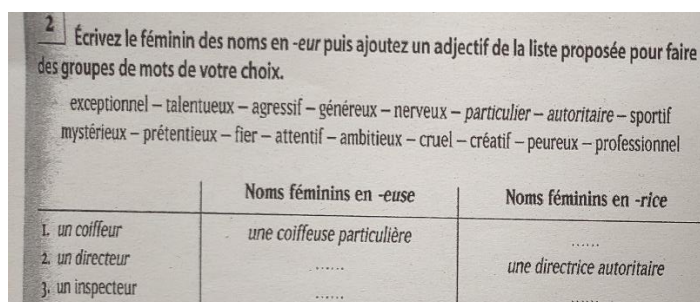
Cette action, si elle n'avait pas été stoppée, aurait fait échouer une partie, voire la totalité de l'activité, car au lieu de raisonner de manière inductive et expérientielle, les apprenants auraient eu un point de repère olfactif pour déduire et attribuer aux autres parfums quels usages, plutôt féminins ou plutôt masculins, en sont fait, comme pour les exemples que F.B. donne au début de chaque exercice de manuels (*cf. supra* : 354). Parce que son enseignement fonctionne sur le

mode de la déduction et qu'il a automatisé ses pratiques, F.B. n'envisage pas l'apprentissage comme un processus dans lequel les apprenants adoptent un raisonnement inductif.

2.3.1.2 Les stratégies déployées par F.B. pour adapter son enseignement à une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies

Outre les activités auxquelles il a participé, F.B. a adapté par deux fois le contenu de ses séances à celui du dispositif de réécriture par l'image. Lors de ces deux occurrences, il a créé des ruptures dans la logique inductive en enchaînant avec des exercices déductifs. Si ce changement n'a pas eu d'effets visibles, les stratégies d'enseignement qu'il a adoptées ont, quant à elles, induit les apprenants en erreur ou, au contraire, les ont étayés dans leur apprentissage.

Dans le premier cas, la stratégie de F.B. a consisté à exploiter les ressources cognitives que les apprenants venaient d'apprendre sur la morphologie des mots afin d'aborder la féminisation des noms de métiers. Il a ainsi créé une continuité en inscrivant l'exercice ci-dessous dans le processus de systématisation, qui a succédé à celui de conceptualisation dans la trame métalinguistique.



2 Écrivez le féminin des noms en -eur puis ajoutez un adjectif de la liste proposée pour faire des groupes de mots de votre choix.

exceptionnel – talentueux – agressif – généreux – nerveux – particulier – autoritaire – sportif
mystérieux – prétentieux – fier – attentif – ambitieux – cruel – créatif – peureux – professionnel

	Noms féminins en -euse	Noms féminins en -rice
1. un coiffeur	une coiffeuse particulière
2. un directeur	une directrice autoritaire
3. un inspecteur

Corpus 67. Ressource pédagogique de F.B. : la féminisation des noms de métiers (cf. annexes vol. 2 : 338).

En procédant ainsi, F.B. a involontairement créé des complications dans l'exécution de l'exercice, car les règles induites lors de la trame métalinguistique sont trop générales pour être transposées directement à la féminisation des noms de métiers. Si F.B. a expliqué les régularités dans la transformation des suffixes, il a oublié d'explicitier dans la consigne les irrégularités (cf. annexes vol. 2, [TDP](#) 148 : 266). Or, la trame métalinguistique n'aborde pas cet aspect de la morphologie des mots. Par ailleurs, l'exercice était trop complexe. En demandant aux apprenants de porter leur attention sur quatre faits de langue, c'est-à-dire d'allouer autant de ressources sur l'accord en genre des noms de métiers et des adjectifs, la signification des adjectifs, ainsi que la relation sémantique lexicale entre les noms de métiers et les adjectifs, F.B. ne respecte pas les principes progressifs de la zone proximale de développement (Vygotski, 2014).

Dans le deuxième cas, la stratégie pédagogique de F.B. est quelque peu différente : il continue d'exploiter les ressources cognitives nouvellement sollicitées ou élaborées par les apprenants, mais il change le type d'activités ou d'exercices et se focalise sur les besoins langagiers des apprenants. En pratique, F.B. s'est appuyé sur l'activité d'analyse comparative entre les descriptions des paysages et leurs images pour élaborer une séance sur les prépositions de lieu à partir d'exercices de manuels :

- 149 F.B. oui, mais votre texte il est trop vague ↑ vous avez repris ça de wikipedia <F.B. se met à rire> du coup + vous ne décrivez pas un paysage + donc c'est difficile ↑ vous parlez du type de paysage / mais sans sans le décrire ↓
- 150 Ramesh hum <approbation>
- 151 F.B. en fait quand on décrit un paysage + on va placer des éléments sur un plan ↑ + d'ailleurs on va faire ça après ↓

Corpus 68. Interaction_3.3.1_A.C., [TDP](#) 149-151 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 286).

- 1 F.B. <pour cette séance, F.B. écrit sur Onenote, qui est projeté au tableau. Les Apps n'ont pas de photocopiés> tout d'abord on va commencer par + ça vous allez le noter ↑ + toutes ces + ça s'appelle des prépositions ↓ + c'est ce qu'on va mettre devant un nom pour dire où il est sur une image d'accord ↑ + alors vous écrivez ça déjà ↓/alors on va les lire ok ↑ ramesh lisez ↑ (sic)

Corpus 69. Interaction_3.1_F.B., [TDP](#) 1 (sic) (cf. annexes vol. 2 : 291).

Dans le premier extrait, F.B. réalise un diagnostic à partir des productions des apprenants. Dans le second extrait, il attire leur attention des apprenants sur l'articulation didactique qui existe entre le dispositif de réécriture par l'image et les exercices de préposition de lieu afin de créer une transition qui fasse sens pour les apprenants. Non seulement cette stratégie préserve la cohérence du dispositif, mais elle permet d'anticiper le travail de remédiation et de réécriture des apprenants. S'il existe une rupture entre le raisonnement inductif d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies et le raisonnement déductif de F.B., celle-ci n'est pas problématique.

Les difficultés qu'a éprouvées F.B. à comprendre la logique inductive d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies et les stratégies qu'il a mises en œuvre afin d'articuler ses pratiques aux miennes tendent à montrer qu'il est compliqué de s'improviser praticien de la pédagogie des multiliteracies, car il ne s'agit pas seulement d'appliquer des dispositifs et activités, mais d'adopter une autre manière de penser l'enseignement et l'apprentissage des langues et des cultures.

2.3.2 Comment former à une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies ?

Au vu des conditions de travail des formateurs linguistiques, il est quasi impossible de les former à une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies. En effet, les formateurs qui sont salariés à temps plein comptabilisent 27 heures de face-à-face et 8 heures de préparation hebdomadaire. Les formateurs autoentrepreneurs, quant à eux, sont payés à l'heure et peuvent prendre en charge jusqu'à 40 heures de cours en face à face par semaine. En outre, les formations destinées aux formateurs ne sont pas rémunérées. Il est néanmoins possible d'imaginer en quoi consisterait une telle formation.

2.3.2.1 Conceptualiser ses propres pratiques afin de développer son répertoire didactique

Au fil des années, aussi bien F.B. que F.C. ont établi leur répertoire didactique en se basant sur leurs formations universitaires et expériences d'enseignement. Ces répertoires sont le résultat de construits sociaux qui se sont échafaudés autour d'idéologies linguistiques et éducatives particulières. F.B. fait ainsi reposer ses pratiques enseignantes sur les savoirs qu'il a acquis en master sur l'approche communicative, alors que F.C. fait reposer les siennes sur ses études en sciences du langage. Quant à moi, je me suis identifié à la pédagogie des multiliteracies en raison de l'intérêt que je partage avec le New London group pour la phénoménologie (Merleau-Ponty, 1964a, 1945) et la sémiotique (Eco, 1992). En plus de ces prédispositions, il m'aura fallu reconstituer la généalogie critique de la pédagogie des multiliteracies et procéder à une mise en application empirico-fonctionnelle pour réussir à concevoir, à partir du répertoire didactique dont je dispose, l'enseignement et l'apprentissage des langues et des cultures d'une manière que je qualifierais d'analogue, ou tout du moins comparable, au New London group.

Ces trois exemples ne permettent pas d'induire de conclusions générales. Toutefois, on peut supposer qu'afin de se former à une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies, les formateurs linguistiques de l'[OFII](#) ont besoin de procéder, dans un premier temps, à un travail de réflexivité sur la manière dont ils construisent leur répertoire didactique afin de pouvoir comprendre, dans un second temps, comment ils peuvent, à partir de leurs ressources, se former à une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies.

Au regard des analyses que j'ai faites des pratiques enseignantes, cette formation aurait pour objectif d'amener les formateurs linguistiques à réfléchir à leurs conceptions de l'enseignement et l'apprentissage du FLE afin de comprendre le fonctionnement d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies. De nombreux enjeux didactiques et pédagogiques seront à prendre en considération. L'analyse des pratiques enseignantes a permis d'en mettre au

jour au moins trois : (1) inciter les formateurs à réfléchir aux effets du raisonnement inductif sur l'apprentissage de la langue et à la manière dont les fonctions cognitives sont sollicitées ; (2) amener les formateurs sceptiques vis-à-vis de l'intégration des ressortissants étrangers à penser l'enseignement et l'apprentissage du FLE en termes d'inclusion et non plus d'exclusion ; et (3) les entraîner à se décentrer des formes de l'écrit et de l'oral pour véritablement penser en termes de multimodalité. La réflexivité ainsi produite serait dès lors un « "moteur de la théorisation, qui permet de développer une pensée professionnelle enseignante intégrée au cœur même du curriculum, en prise directe avec les savoirs et savoir-faire expérimentiels" » (Longuet & Springer, 2012 : 265, cités in Molinié, 2015 : 33).

Les recherches sur l'autobiographie réflexive en [DFLE](#) ont déjà démontré l'intérêt pour les enseignants de mettre en récit les expériences professionnelles, éducatives, voire personnelles qui ont alimenté leurs pratiques d'enseignement afin de réfléchir à leur agir et agentivité. Elle ne peut cependant se faire sans qu'une réflexion soit menée sur leur conception des langues et des cultures, mais également sur les idéologies linguistiques que diffuse l'ingénierie de l'[OFII](#).

Si l'on devait reprendre les mots utilisés par M. Molinié, il faudrait que l'autobiographie réflexive des formateurs linguistiques relie « l'agir passé (ailleurs) et l'action présente (ici), et s'intéresse à la façon dont, en mobilité, "l'homme pluriel" se connecte à des situations déjà vécues ayant engendré des ressources qui vont être revisitées par la verbalisation, cette réflexivité exerçant des effets de développement de nouvelles ressources pour l'action » (Molinié, 2015 : 12).

L'entretien d'autoconfrontation viendrait alors en complément pour que les formateurs linguistiques conscientisent l'*action présente*. Ce type d'entretien « constitue une voie d'accès possible à la dimension cachée des interactions entre apprenants et enseignant » (Laurens, 2015 : 1). Par dimension cachée, il faut entendre

ce qui sous-tend la fabrique de l'action enseignante, c'est-à-dire l'ensemble des représentations, croyances, savoirs et modèles (Cambra Giné, 2003 ; Garcia-Debanco, 2008 ; Causa, 2012) constituant le répertoire didactique de l'enseignant (Cicurel, 2002 ; Causa, 2012) et mobilisé par celui-ci pour décider et agir au fil des interactions avec les apprenants (*ibid.* : 1).

L'entretien d'autoconfrontation amènerait ainsi les formateurs à prendre conscience des effets présents de leur enseignement sur l'apprentissage de la langue et sur l'intégration des apprenants à la société française.

2.3.2.2 Se former par l'expérience à une approche spécialisée à la pédagogie des multiliteracies

Adopter la posture de l'enseignant n'est donc pas suffisant pour saisir tous les enjeux didactiques d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies, d'autant que les représentations des formateurs sur l'apprentissage du FLE ne correspondent pas

nécessairement à la réalité des apprenants. J'en a fait l'expérience à deux reprises : la première, lors de l'application de la trame métalinguistique sur la morphologie des mots (*cf. supra* : [335](#)) ; la deuxième, lorsque j'ai élaboré l'architecture variable du dispositif de mise en récit de l'apprentissage des langues. En effet, ce qui fait sens pour soi ne fait pas nécessairement sens pour les autres. Deux procédés de formation par la mise en pratique pourraient être envisagés : (1) la simulation et/ou (2) la mise en application en situation réelle d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies.

Même si elle pose la question de l'authenticité, en particulier en ce qui concerne les interactions exolingues et interculturelles, la simulation favorise la mise en relation entre la théorie et la pratique. Elle permettrait ainsi aux formateurs de prendre conscience du fonctionnement pratique d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies et de se confronter aux problèmes que sa mise en œuvre pourrait engendrer, tout en ayant l'opportunité de les analyser avec les autres participants et le formateur de la formation.

La mise en application en situation réelle consisterait pour les formateurs à appliquer en situation d'enseignement et d'apprentissage réelle une activité ou un dispositif élaboré à partir des outils d'une approche spécialisée à la pédagogie des multiliteracies. Elle permettrait aux formateurs de mettre à l'épreuve leurs nouvelles pratiques et/ou stratégies afin d'évaluer de les résultats obtenus côté apprenants.

Tout comme pour l'autobiographie réflexive et l'entretien d'autoconfrontation, la simulation et/ou la mise en application en situation réelle d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies s'accompagneraient d'une réflexion. Or, l'enjeu de la formation réflexive est, d'après V. Laurens, « de nourrir et d'encadrer le volet pratique par une analyse (introspective) de ses représentations et de (ses) pratiques de classe » (2020 : 111). Les formateurs pourraient ainsi tenir un journal sur leurs expériences et ressentis afin, ensuite, de les analyser lors de la formation.

On peut imaginer que l'expérience d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies pourrait donner lieu, à des degrés divers, à une reconfiguration des représentations, croyances et savoirs des formateurs sur l'enseignement et l'apprentissage du FLE et/ou du [FLI/FLS](#). La simulation et la mise en application en situation réelle auraient pour effet de diversifier les répertoires didactiques des formateurs : ils se formeraient au raisonnement inductif, à la création du sens en langue française, à l'interculturalité et/ou à l'exploitation du plurilinguisme et de la multimodalité en vue de créer des transferts d'une langue à une autre, d'une forme du sens à une autre. Pour d'autres, cette action ne pourrait se faire sans tension, ni résistance, voire de rejet, du fait que les valeurs pluralistes d'*identité*

plurielle, d'*inclusion*, de *diversité productive* et de *pluralisme civique* d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies remettraient en question, voire s'opposeraient, à leurs idéologies linguistiques, voire politiques, et pratiques d'enseignement.

2.3.2.3 Apprendre par l'analyse de corpus à concevoir les langues et les cultures comme des phénomènes socio-sémiotiques multilingues, multiculturels et multimodaux

L'analyse comparative d'extraits de corpus écrits, oraux et multimodaux inciterait les formateurs à réfléchir aux effets de la pédagogie, de leurs propres pratiques enseignantes, sur la didactisation de la langue. Ainsi que le rappelle V. Castellotti,

dans les conceptions didactiques dominantes ayant cours en didactique, les langues sont considérées comme des objets et/ou des moyens. Cela correspond à une construction de ces « langues » obéissant à un certain nombre d'objectifs pratiques ou « technologiques » (Auroux, 1994), dont, tout particulièrement, celui de les outiller pour pouvoir plus facilement les transmettre, notamment par l'enseignement (2017 : 269).

Or, pour mettre en œuvre une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies, il faut concevoir les langues et les cultures comme des phénomènes socio-sémiotiques multilingues, multiculturels et multimodaux, dépendant de l'agentivité potentielle des formateurs et apprenants. Ils ne partagent cependant pas le même point de vue sur ces phénomènes : (1) pour le formateur linguistique, la langue fait sens en soi, pour soi, mais elle ne fait pas sens pour les apprenants, alors que (2), pour les apprenants, elle fait sens en soi et pour soi à des degrés divers. L'analyse comparative d'extraits de corpus permettrait de mettre en valeur cette conception des langues et des cultures.

Dans l'idéal, les extraits de corpus comparés seraient recueillis par les formateurs participants, avant la formation et pendant l'application d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies. Le premier corpus serait issu d'exercices de manuels, d'activités de la mallette pédagogique ou d'activités élaborées par les formateurs, le second de la mise en application d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies. À défaut de pouvoir recueillir des données sur le terrain de l'organisme où se déroule la formation, le formateur pourrait proposer des extraits, tels que ceux présentés dans le tableau ci-après :

Mallette pédagogique	Activités de formateurs/exercices de manuels	Une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies
Corpus 1 /	Activité de mise en récit d'une anecdote avec un voisin (cf. annexes vol. 2 : 419-436).	Activité « s'adresser à un auditoire » dans la mise en récit de l'apprentissage des langues (cf. annexes vol. 2 : 80-89).
Corpus 2 « Présentation de portraits de femmes qui ont bénéficié de l'ascenseur social » (cf. annexes vol. 2 : 11)	/	Frise chronologique historicisant l'égalité entre les hommes et les femmes (cf. annexes vol. 2 : 381-419).
Corpus 3 /	Exercices de transformation féminin/masculin à partir d'un manuel (cf. annexes vol. 2 : 338).	Trame métalinguistique (cf. annexes vol. 2 : 331-333)
Corpus 4 /	Exercice d'appariement entre des extraits de conversation audio, illustrés par une image, et les sujets de ces conversations (cf. annexes vol. 2 : 307-310, 338).	Activités d'analyse et de description et d'analyse critique réalisées à partir de <i>Train de nuit – Chanel n° 5</i> (Jeunet, 2009) (cf. annexes vol. 2 : 355-361).

Tableau 41. Corpus comparable pour former les formateurs aux phénomènes socio-sémiotiques. © Amélie Cellier, 2023.

L'analyse comparée de corpus a cependant ses limites, car elle requiert des formateurs d'avoir été initiés à ses techniques. Or, leurs profils universitaires varient, certains ayant suivi des études en littérature et civilisation françaises ou étrangères, alors que d'autres ont un parcours universitaire ancré dans les sciences du langage, les sciences de l'éducation ou la [DLC](#). « Les utilisateurs novices doivent donc être guidés au départ pour apprendre à "lire" un corpus à l'aide des fondements théoriques et méthodologiques qui sous-tendent la recherche en corpus » (Kübler, 2014 : 5).

2.3.2.4 Prendre conscience de l'action des fonctions cognitives sur l'apprentissage du FLE et, par conséquent, sur l'ingénierie pédagogique

L'application des trois dispositifs dans les formations A2.A et A2.B a mis en lumière le rôle inhérent de la remémoration d'images mentales et de pensées, des mémoires autobiographique et sémantique, de la prise de décision, de la conceptualisation et de la charge cognitive dans la création du sens en FLE. J.-P. Narcy-Combes et M.-F. Narcy-Combes qualifient de *transductive* la relation entretenue entre le langage et la cognition. « Une relation transductive », écrivent-ils, « est une relation dans laquelle aucun élément ne préexiste aux autres, chacun ne peut exister que si les autres existent » (2019 : 15). Or, ce qualificatif peut également être appliqué à la relation qui existe entre les multiliteracies, la cognition et la création du sens :

Même si nous ne finissons pas par communiquer ce que l'on veut signifier, la vie cognitive du sens débute par un silence et, en premier, par une représentation mentale intangible qui peut apparaître à l'œil de notre esprit sous la forme de texte, d'image, d'espace, d'objet, de corps, de son et de discours. Mais, ces visions ne sont possibles que parce que nous avons appris l'art de créer des textes, des images, des espaces, des

objets, des corps, du son et des discours dans l'objectif de penser et d'agir (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & Cope 2020 : 102)²⁸².

Former les formateurs au fonctionnement de la cognition permettrait de développer leur action sur l'enseignement et, ainsi, élargir leur répertoire didactique.

Cette action pourrait prendre plusieurs formes : la première consisterait à élaborer des activités et dispositifs pédagogiques tenant compte des fonctions cognitives engagées par les apprenants ; la seconde à développer des stratégies d'enseignement s'adaptant à la diversité des apprenants. Par exemple, le dispositif de réécriture par l'image a été élaboré sur la base d'un scénario pédagogique dans l'objectif didactique est de faire émerger chez les apprenants un questionnement et une réflexion sur la création du sens en FLE en interaction écrite. Le questionnaire de guidage joue un rôle essentiel, car il accompagne les apprenants dans leur processus de conscientisation. Les deux autres dispositifs ne bénéficient pas du même système de fonctionnement : ce sont mes interrogations orales, alors adaptées aux discours des apprenants, qui font émerger des événements de coopération dans l'apprentissage de la langue.

La formation à la cognition pourrait également se faire par l'intermédiaire de l'analyse de corpus. Il faudrait alors créer un répertoire d'indices socio-sémiotiques qui permettrait aux formateurs d'identifier dans les productions des apprenants des phénomènes cognitifs qui contribuent ou, au contraire, qui sont problématiques pour l'apprentissage. Ils pourraient ainsi reconnaître les nœuds qui ponctuent l'arborescence décisionnelle, car c'est à travers eux que se joue la création du sens en langue française (*cf. supra* : [329](#)). Ces nœuds, ce sont aussi des indices pour les formateurs quant aux problèmes que peuvent rencontrer les apprenants : ont-ils les ressources socio-sémiotiques suffisantes pour réaliser l'activité ? Quelles sont-elles ? Le problème est-il dû à un manque de ressources ou à un problème d'attention ? La multimodalité est-elle une charge cognitive supplémentaire ou une stratégie de facilitation ? Ces indices s'ajouteraient aux répertoires didactiques des formateurs linguistiques.

Conclusion du présent chapitre : en quoi l'application d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies contribue-t-elle à l'apprentissage et à l'enseignement du FLE sur le terrain des formations linguistiques de l'OFII ?

L'analyse de corpus montre, dans une certaine mesure, que l'application d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies dans les formations linguistiques A2.A

²⁸² « Even if we don't end up communicating our meaning, the cognitive life of a meaning begins as a silent and at first intangible mental representation which may appear in our mind's eye text, image, space, object, body, sound, and speech. But these envisionings are only possible because we have learned the arts of making text, image, space, object, body, sound, and speech for the purposes of thinking and action » (Cope & Kalantzis, 2020 : 102).

et A2.B influence l'ensemble de l'écosystème de la classe, de l'apprentissage de la langue par les apprenants à un niveau micro au processus d'intégration à un niveau méso.

Dans les faits, mes pratiques enseignantes ont été transformées : la pédagogie précède la didactisation des savoirs et l'acte d'enseigner consiste à inciter les apprenants à s'approprier la langue en lui donnant du sens. En termes pédagogiques, mon rôle d'enseignant est de stimuler la créativité des apprenants par la mise en œuvre d'activités multimodales visant la procéduralisation de nouveaux savoirs en et sur la langue française. En termes didactiques, mon rôle est de les étayer dans la création du sens en FLE, en médiant, notamment, leurs interactions exolingues et interculturelles et en les encourageant à partager leurs savoirs.

Côté apprenants, en comparaison avec les pratiques de F. B. et avec la mallette pédagogique de l'[OFII](#), je peux affirmer que l'application d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies tend à diversifier les phénomènes de création du sens en langue française. Le rôle stratégique des langues premières et/ou secondes des apprenants est explicité et leur exploitation encouragée. La médiation du sens multimodal favorise l'émergence de ressources expérientielles, linguistiques, culturelles, voire interculturelles et interlinguistiques lorsque les apprenants coopèrent. La multimodalité intervient, quant à elle, comme une stratégie alternative pour étayer, complexifier ou pallier les difficultés de la création du sens en FLE.

Le problème est que la mise en œuvre des trois fonctions cognitives qui paraissent soutenir ces phénomènes, la remémoration, la décision et la conceptualisation est complexifiée du fait que les apprenants sont débutants. L'état des interlangues des apprenants relativise, par exemple, la probabilité qu'ils prennent une décision appropriée lors de la remémoration et la conceptualisation en FLE, car ce qui fait sens pour soi ne fait pas nécessairement sens pour autrui, et inversement. Si ces phénomènes favorisent la diversification des savoirs et la prise en charge de la diversité des apprenants dans les limites de ce qu'ils veulent partager, elles demeurent inégales en raison de l'hétérogénéité de compétences des apprenants. La communauté d'apprentissage qui s'est constituée à l'échelle de la classe, bien qu'elle soit effective, tend à montrer les limites d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies, car elle requiert des apprenants d'être autonomes dans leur apprentissage.

Les effets d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies sur l'enseignement et l'apprentissage du FLE ne sont pas sans conséquence sur les processus d'intégration des apprenants. En effet, à l'échelle de la classe, les valeurs d'*identité plurielle*, d'*inclusion*, de *pluralisme civique* et de *pluralité productive* prévalent sur la politique d'intégration de l'[OFII](#). Pour étendre les actions d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies, il faudrait former les formateurs. Quatre procédés

Chapitre 3 En quoi l'application d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies contribue-t-elle à l'apprentissage et à l'enseignement du FLE dans le contexte des formations linguistiques de l'OFII ?

complémentaires de formation ont alors été envisagés : l'autobiographie réflexive afin de mettre en lumière l'état des répertoires didactiques des formateurs ; la simulation ou l'application d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies en situation réelle afin de développer de nouvelles stratégies d'enseignement ; l'analyse comparée de corpus afin de les inciter à concevoir les langues et les cultures comme des phénomènes socio-sémiotiques multilingues, multiculturels et multimodaux ; et l'analyse de corpus afin de les amener à prendre conscience de l'action des fonctions cognitives sur l'apprentissage et la création du sens en FLE.

***CONCLUSION : COMMENT UNE APPROCHE SPÉCIALISÉE
EN FLE DE LA PÉDAGOGIE DES MULTILITERACIES PEUT-
ELLE CONTRIBUER À L'ENSEIGNEMENT ET À
L'APPRENTISSAGE DU FLE SUR LE TERRAIN DES
FORMATIONS LINGUISTIQUES DE L'OFII ?***

Les trois réflexions transversales à la présente thèse et leurs résultats

Cette conclusion tente de répondre à la problématique énoncée dans l'introduction de cette thèse en reconstituant les trois réflexions qui ont sous-tendu ma recherche-développement. La première porte sur le pouvoir transformateur d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies sur la politique d'intégration à l'échelle des formations linguistiques de l'[OFII](#) ; la deuxième, sur les effets de la conception des langues et des cultures du New London group sur l'écologie de la classe ; et la troisième, sur les effets d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies sur la création du sens en FLE. Cet ensemble me permettra d'ouvrir de nouvelles perspectives sur la recherche et le développement de la pédagogie des multiliteracies en [DFLE](#).

Regards croisés sur une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies et les politiques appliquées dans les formations linguistiques de l'OFII

L'hypothèse de départ était que la pédagogie des multiliteracies pouvait aider les formateurs linguistiques de l'[OFII](#) à prendre en charge la diversité et l'hétérogénéité de compétences des apprenants. Cette hypothèse repose sur le fait que les outils qu'elle propose ont été élaborés pour remédier aux problèmes de tension qui existent entre les apprenants et les politiques éducatives unilingues et uniculturelles qui jalonnent le paysage mondial actuel en dépit de l'accroissement des flux migratoires (Cazden & al., 1996).

La pédagogie des multiliteracies est un objet complexe, car transdisciplinaire. Elle emprunte ses concepts et théories aux (*New*) *Literacies studies*, aux sciences de l'éducation, à la socio-sémiotique, à la psychologie et à la philosophie. La pluridisciplinarité de ses ressources lui permet de se développer en arborescence, en produisant des outils pédagogiques de plus en plus précis afin d'embrasser la complexité des enjeux éducatifs, sociaux et sociétaux contemporains. Pour ces raisons et les valeurs pluralistes qu'elle porte (la *diversité productive*, la *pluralité civique*, l'*inclusion* et l'*identité plurielle*), la pédagogie des multiliteracies se caractériserait par sa capacité à transformer les terrains de ses mises en application (Kalantzis & Cope, 2012).

Cependant, demeure une question : comment faire émerger l'inclusion à partir des multiliteracies ? Comment favoriser l'intercompréhension dans la diversité ? Or, les recherches en [DLC](#) ont déjà démontré le pouvoir étayant des médiations linguistique et culturelle sur l'intercompréhension (Piccardo, North & Goodier, 2019). J'ai donc conçu la médiation du sens multimodal afin de faire émerger en classe un environnement socio-sémiotique multiculturel, multilingue et/ou multimodal qui favoriserait l'apprentissage du FLE.

L'analyse du corpus a montré que les pensées et images mentales des apprenants constituent des ressources sémiotiques importantes dans la médiation et la création du sens en FLE et que le processus de conceptualisation est sous-tendu par deux fonctions cognitives essentielles pour l'instauration d'un espace inclusif : la remémoration et la décision. La diversification des savoirs partagés par les apprenants contribue, en ce sens, à l'émergence d'une communauté d'apprentissage où chaque identité plurielle est reconnue et exploitée pour favoriser l'apprentissage du FLE. Sous cet angle, une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies tendrait à exercer une action mesurable à l'échelle de la formation sur la politique d'intégration, puisqu'il s'agit pour les apprenants, dans une perspective inclusive, de faire sens et de donner sens à la langue française à partir de leurs mémoire autobiographique et sémantique multilingue et multiculturelle (Damasio, 2012).

Cette action est cependant limitée : premièrement, car l'autonomie requise des apprenants ne résout pas le problème de l'hétérogénéité de compétences ; deuxièmement, car l'inclusion n'est possible que si l'enseignant a une représentation pluraliste de la communauté d'apprentissage ; et, troisièmement, car le pouvoir d'action d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies est restreint à l'espace-classe. En effet, même si ses valeurs d'inclusion se substituent à celles de la politique d'intégration de l'[OFII](#), la politique linguistique d'immigration contraint les formateurs à respecter les critères d'évaluation des examens de langues.

Une conception du FLE propre à une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies

Reconstituer la généalogie de la pédagogie des multiliteracies m'a permis de comprendre sur quelle conception des langues et des cultures elle repose afin de l'étendre au FLE, en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage, et aux langues et cultures des apprenants, qui constituent des ressources sémiotiques de création du sens en langue française (Kress, 2010).

Dans la classe de FLE, les langues et les cultures sont, de fait, déterritorialisées, même s'il est possible pour les apprenants de délimiter leurs frontières sur une carte géographique. Les langues et les cultures sont l'accumulation d'artefacts et de pratiques, potentiellement multimodaux, multiculturels et multilingues, créés et transformés à travers les processus de représentation, interprétation et communication du sens. Dans cette perspective, les notions de *multiliteracies*, ou de *compétence plurilingue et pluriculturelle*, de *répertoire de savoirs* ou de *répertoire plurilingue et pluriculturel*, et d'*interlangue* tentent de décrire et de théoriser les jonctions entre ces phénomènes langagiers culturels et multimodaux. Le modèle de la

grammaire du sens multimodal que j'ai élaboré tend à schématiser le processus d'apprentissage dans lequel tous ces éléments jouent un rôle.

La notion de *FLE* décrit alors la relation processuelle d'étrangéité que les apprenants entretiennent avec la langue française tout au long de leur apprentissage. Sur le plan cognitif, le processus d'étrangéité serait analogue à la théorie de la zone proximale de développement (Vygotski, 2019) : en tension, d'une part, entre les multiliteracies et les ressources socio-sémiotiques des apprenants, où se situe l'*interlangue*, et, d'autre part, la représentation qu'ils ont de la langue et le français tel qu'il est pratiqué par des francophones. La relation d'*étrangéité* change dès qu'un apprenant tente de créer du sens en langue française, car chaque création constitue une tentative probabiliste d'interpréter, de représenter et de communiquer du sens. Les tensions éprouvées par les apprenants dans cette étrangéité se répercutent alors sur le plan sémiotique, puisqu'il s'agit d'accorder ce qui fait sens *en soi*, avec ce qui fait sens *pour soi* et ce qui fait sens *pour les autres*. Dès que les apprenants émettent des hypothèses et/ou remédient à leurs erreurs, ces tensions peuvent se résorber ou s'intensifier. Ils déploient alors – ou consolident, affinent – de nouvelles stratégies de création du sens en FLE comme le questionnement, la recherche sur internet ou le recours au co-étayage et à la multimodalité.

Les effets d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies sur la didactisation du FLE

J'avais émis l'hypothèse que, sur un continuum entre la transposition didactique et l'appropriation, la pédagogie des multiliteracies se situerait du côté de cette dernière, car l'appropriation des langues et des cultures repose sur la prise en compte dans l'enseignement et l'apprentissage de la diversité des apprenants (Castellotti, 2017).

La mise en application empirico-fonctionnelle l'a validé. Les étudiants ont effectivement médié à travers la langue française des images mentales et des pensées issues de leur mémoire autobiographique multilingue, multiculturelle et multimodale. La recherche socio-sémiotique qui accompagne le processus de création du sens contribue alors à la découverte de nouveaux savoirs linguistiques et à leur mémorisation. Cependant, le contexte des mises en application systématiques est différent. Le contenu enseigné dans le terrain des formations linguistiques de l'[OFII](#) résulte d'une transposition didactique qui prend son point de départ dans le [CESEDA](#) (ministère de l'Intérieur, 2019-2021) et se matérialise dans les accords-cadres du marché public de l'[OFII](#) (OFII & ministère de l'Intérieur, 2021d). Sur le plan didactique et pédagogique, une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies et la politique d'intégration française sont deux forces qui s'affrontent.

L'analyse du corpus a montré qu'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies favorise la prise de décision par les apprenants dans la création du sens et le partage de savoirs. En fonctionnant ainsi, elle accorde aux apprenants la possibilité de s'approprier les savoirs linguistiques qui correspondent à leurs besoins et à qui ils sont. Elle leur accorde également une agentivité supplémentaire en leur octroyant l'opportunité de développer des stratégies alternatives par l'intermédiaire, notamment, de la multimodalité. L'enjeu didactique est double : il s'agit d'enseigner aux apprenants le sens en soi de la langue française et de faire en sorte qu'elle fasse sens pour eux.

L'analyse sémiotique cognitive a cependant mis en exergue des problèmes dans le processus d'appropriation liés, notamment, à la charge cognitive. Certains apprenants éprouvent, en effet, des difficultés à réaliser les activités en autonomie. Ce problème est d'autant plus significatif que, pour cette raison même, une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies ne résout pas la question de l'hétérogénéité de compétences.

Quels sont les problèmes rencontrés ?

Les problèmes rencontrés peuvent être associés soit à la recherche-développement, soit au contexte des mises en application.

Les limites de la présente recherche-développement

Le premier problème posé par la recherche-développement est qu'elle se situe dans un entre-deux, car, même si elle permet de rendre la pédagogie des multiliteracies opérationnelles pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE, elle ne permet pas de répondre aux besoins précis des formations de l'[OFII](#). Cette limite peut être également imputée au temps imparti à ce projet. Il aurait fallu précéder les mises en application d'une étude diagnostique.

Le second problème posé est que la présente recherche-développement repose sur mon seul répertoire didactique, alors que je n'avais à l'époque que trois ans d'expérience dans l'enseignement du FLE. La structure variable du dispositif de mise en récit de l'apprentissage des langues, ainsi que la mauvaise réception de certaines activités du dispositif d'historicisation de l'égalité entre les hommes et les femmes sont en partie à imputer à ce manque d'expériences et de compétences. Si une recherche-action devait succéder à cette recherche-développement, il faudrait qu'elle soit mise en œuvre par des enseignants aux profils différents.

Le troisième problème est celui de la réflexivité. Les recherches que j'ai menées m'ont permis de prendre conscience des limites de mon projet concernant l'interdisciplinarité et sa portée individuelle. S'agissant du premier point, il est impossible d'ignorer les chaînons manquants

entre la [DFLE](#), les sciences cognitives et la sémiotique cognitive. S'agissant du second point, il serait disproportionné de comparer les moyens investis dans la création des activités de médiation du [CECRL](#) et ceux engagés dans le développement de la médiation du sens multimodal et d'un modèle d'application de la grammaire du sens multimodal. De même, il m'est difficile, du fait de l'échelle individuelle de ma recherche, de critiquer mes propres actions et décisions en tant que praticienne. L'appropriation est une forme de subjectivisation. Alors, comment pourrais-je distinguer mon interprétation de la pédagogie des multiliteracies de la pédagogie des multiliteracies elle-même ? L'auto-évaluation de mes propres pratiques demeurera soumise à une forme d'individualité tant qu'une tierce personne ne corrobore mes analyses.

Problèmes posés par le contexte

Deux facteurs contextuels ont posé problème. D'une part, les restrictions prises par l'État français pour endiguer la propagation de la Covid-19 ont limité les possibilités de mises en application de la pédagogie des multiliteracies. D'autre part, le système des marchés de l'[OFII](#) relativise les résultats d'analyse à une situation d'enseignement et d'apprentissage donnée. Dans les formations A2.A et A2.B, la minimisation des activités en groupe et en binôme a eu des conséquences sur le développement du système de co-étayage et, par conséquent, sur l'interculturalité.

La durée de trois ans renouvelables des marchés de l'[OFII](#) est problématique. Les organismes de formation recrutent des formateurs linguistiques en contrat d'usage de quelques mois ou en autoentrepreneuriat, car ils sont engagés pour un accroissement temporaire d'activités. Par conséquent, il apparaît difficile de former les formateurs sur un temps long. S'agissant de la présente recherche-développement, le sujet a été abordé avec la coordinatrice administrative. Cependant, elle a donné sa démission, puis l'Organisme a perdu le marché. Il n'était donc plus possible de les former. Les trames des dispositifs remédiés ont néanmoins été transmises à l'Organisme, puis partagées sur une plateforme numérique (*cf.* annexes vol. 2 : 21-35).

Le rôle de médiateur

Transposer la pédagogie des multiliteracies dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE a consisté en un acte de médiation. 32 tableaux, 12 figures, 6 frises chronologiques et 3 cartes mentales ont été produits au cours de ce travail d'investigation et d'analyse. La traduction de l'anglais vers le français y joue un rôle important, car, jusqu'alors,

les publications du New London group, de B. Cope et de M. Kalantzis n'étaient pas disponibles dans cette langue. Le volume 1 des annexes joue par conséquent un rôle important dans leur diffusion en langue française.

La traduction m'a, en outre, permis d'éclairer sous un nouveau jour des théories et des concepts déjà utilisés en [DFLE](#), en particulier celui de *langue-culture*. Mis en perspective avec la notion de *multiliteracies*, il n'interroge pas uniquement la relation entre les langues et les cultures en termes de (dé)territorialité, d'idéologie et de politique éducative et linguistique (Galisson, 2002 ; Spaëth, 2014b), mais en termes socio-sémiotiques, phénoménologiques et cognitifs. Ces savoirs nouvellement acquis m'ont également permis d'améliorer mes compétences en termes d'ingénierie et de développement pédagogiques.

En outre, le déploiement de l'arborescence de la pédagogie des multiliteracies dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE avec la spécialisation de quatre outils existants et le développement de deux nouveaux : la médiation du sens multimodal et le modèle d'application de la grammaire du sens multimodal, participent de sa potentielle contribution dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE. En effet, une approche spécialisée de la pédagogie des multiliteracies constitue une alternative possible pour les enseignants qui, portés par des valeurs d'inclusion et de pluralisme, veulent faire de la diversité des apprenants une ressource productive dans l'apprentissage du FLE et, ainsi, contribuer à la reconnaissance de leur identité plurielle. En tant que praticienne, la pédagogie des multiliteracies m'a permis d'enrichir mon répertoire didactique et de prendre conscience des enjeux de l'enseignement et de l'apprentissage sur le plan social, sociétal et politique. Le modèle d'application de la grammaire du sens multimodal peut, par ailleurs, être utilisé dans la formation d'enseignants dans l'objectif d'explicitier le rôle des fonctions cognitives les plus couramment impliquées dans l'apprentissage du FLE.

Quelles perspectives de recherche et de développement ?

Parce que la pédagogie des multiliteracies est un objet de recherche complexe et modifiable, les perspectives de recherche et de développement sont nombreuses. Cependant, deux grands axes peuvent être mis en lumière.

Par rapport au terrain des formations linguistiques de l'[OFII](#), le plus pertinent serait de développer, dans le cadre d'une recherche-action, une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies qui s'adapte plus précisément aux besoins des apprenants et formateurs. Elle inclurait des entretiens semi-guidés avec des formateurs linguistiques et des observations de classe. Le premier objectif serait de mettre en lumière les représentations des

formateurs afin de comprendre dans une perspective réflexive quels sont leurs effets sur le terrain des formations de l'[OFII](#). Cette étude permettrait en outre de recenser leurs besoins et les constituants de leurs répertoires didactiques. Le second objectif serait de développer les outils d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies afin qu'ils tiennent compte de l'hétérogénéité de compétences des apprenants en empruntant des techniques et stratégies qui ont déjà fait leurs preuves en [DFLE](#).

En dehors de ce contexte, une approche spécialisée de la pédagogie des multiliteracies à l'enseignement et l'apprentissage du FLE pourrait constituer une matrice pour de nouvelles recherches sur la représentation socio-sémiotique des fonctions cognitives impliquées dans la création du sens en langue française. En outre, ces recherches pourraient contribuer à développer de nouveaux types de scénarios pédagogiques. Une autre piste de recherche serait d'exploiter la pédagogie des multiliteracies dans la formation des enseignants. Ces recherches contribueraient à affiner la médiation du sens multimodal et le modèle d'application de la grammaire du sens multimodal.

Glossaire

A

Analyse • L'analyse est l'un des quatre processus de savoir. Elle peut être fonctionnelle et critique. L'analyse fonctionnelle a pour objectif d'évaluer les structures, la cohérence, la logique ou la causalité, alors que l'analyse critique a pour objet d'étude l'expression des points de vue et des intérêts personnels dans les formes du sens (Kalantzis & Cope, 2012 : 248-254).

Application • L'application est l'un des quatre processus de savoir. Il s'agit pour les apprenants de réaliser des actions à partir de savoirs théoriques précédemment acquis. L'application de ces savoirs peut se faire de manière appropriée en fonction de la situation de communication et/ou créative (Kalantzis & Cope, 2012 : 248-254).

Apprendre • D'après le New London group, l'apprentissage est une action complexe qui convoque plusieurs processus de savoir, en particulier : l'expérience, l'analyse, la conceptualisation et l'application. Autrement dit, « apprendre est le résultat d'un engagement transformatif envers un aspect du monde, qui est l'objet d'attention d'un individu, sur la base de principes qu'elle ou il aura apporté.e dans l'engagement, cette action conduisant à une transformation des ressources sémiotiques/conceptuelles de l'individu » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kress, 2010 : 182)²⁸³.

C

Conceptualisation • La conceptualisation est l'un des quatre processus de savoir. Il s'agit pour les apprenants de développer de nouvelles catégories de concepts (conceptualiser en nommant) et de relier ces concepts en réseau afin de construire des théories (conceptualiser en théorisant). La conceptualisation en théorisant peut également être le résultat d'expériences multimodales qui permettent aux apprenants de produire des généralisations (Kalantzis & Cope, 2012 : 244-245, 255).

Communication • D'après la théorie de la représentation et de la communication de G. Kress (2010), la communication est une activité sociale pendant laquelle les communicants créent du sens à partir de leur environnement. Dans la grammaire du sens multimodal, la communication est une fonction à mettre en relation avec l'interprétation et la représentation (Cope & Kalantzis, 2020).

²⁸³ « *learning is the result of the transformative engagement with an aspect of the world which is the focus of attention by an individual, on the basis of principles brought by her or him to that engagement ; leading to a transformation of the individual's semiotic/conceptual resources* » (Kress, 2010 : 182)²⁸³.

D

Design (ou création du sens) • Dans le langage courant, le terme de *design* peut être traduit par concevoir, au sens d'élaborer, de façonner. Dans la présente thèse, il est couramment traduit par le syntagme *création du sens*. Dans le cadre de la pédagogie des multiliteracies, il renvoie à la théorie du *design* de G. Kress (2010). Elle décrit un processus en trois étapes de création et de transformation du monde : les ressources de la création (*design*), l'acte de création lui-même (*designing*) et l'artéfact qui résulte de cette action (*designed*). Dans la grammaire du sens multimodal, ces trois étapes constituent trois fonctions dans la création du sens (Cope & Kalantzis, 2020 ; Kalantzis & Cope, 2020).

Diversité productive • La diversité productive s'inscrit dans la logique de l'économie de la connaissance. La diversité productive consiste par conséquent à faire des ressources personnelles de chaque apprenant, dont participent les langues et les cultures, des facteurs de productivité. « Les raisons pour lesquelles la source première de la valeur est passée du capital physique au capital humain et culturel peuvent être attribuées, en partie, à la nature des nouvelles technologies » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & Cope, 2012 : 98)²⁸⁴.

E

Économie de la connaissance ou du savoir • L'économie de la connaissance est fondée sur la création de nouveaux savoirs, les facteurs de leur production ainsi que leur valeur marchande. L'économie de la connaissance est animée par l'innovation de la recherche scientifique et la valorisation des études dans l'enseignement supérieur. Elle se fonde donc sur trois économies : l'éducation ; la recherche et le développement ; l'information et la communication (McMahon, 2018, 2017).

Éducation transformative • L'éducation transformative a été pensée par M. Kalantzis et B. Cope (2012) à partir de la pédagogie des multiliteracies. Cependant, sa portée est plus importante puisqu'elle vise à transformer les sociétés actuelles en influençant les générations d'apprenants à venir. Ses principes éthiques de base sont le pluralisme civique, la diversité productive, l'identité plurielle et l'inclusion.

Expérience • L'expérience est l'un des quatre processus de savoir. Les apprenants produisent de nouveaux savoirs à travers leur monde vécu. L'expérience n'inclut pas uniquement des

²⁸⁴ « *The reasons why the primary source of value has shifted from physical to human and cultural capital can be traced, in part, of the nature of new technologies* » (Kalantzis & Cope, 2012 : 98).

processus intellectuels d'apprentissage, mais sollicite l'intégralité du corps et des sens. Les apprenants peuvent faire l'expérience du connu, c'est-à-dire de choses qu'ils connaissent déjà, ou du nouveau, c'est-à-dire observer ou se mettre en immersion dans des situations qui leur sont étrangères, mais qui peuvent leur permettre d'acquérir de nouveaux savoirs.

F

Français langue étrangère (FLE) • D'après V. Spaëth, le français langue étrangère est un « miroir plus ou moins réfléchissant, où se dessine la relation entre "soi et les autres" » (2021 : 27), car « le FLE travaille dans et avec l'altérité linguistique et culturelle qu'il s'agisse de la maîtriser, de la dominer, de la reconnaître, de l'accompagner et de la co-construire » (*ibid.* : 27). Cette altérité dans le cadre de la pédagogie des multiliteracies produit des tensions sur le plan socio-sémiotique entre des unités linguistiques qui font sens *en soi* et *pour les autres*, mais qui ne font pas encore nécessairement sens *pour soi*. Il s'agit d'une relation qui s'établit entre les apprenants et la langue française et d'un processus phénoménologique progressif qui s'apparente à la théorie de la zone proximale de développement de L. Vygotski (2019, 2014). L'enjeu didactique pour les apprenants est de créer du sens en langue française et sur la langue française afin de pouvoir se l'approprier.

Français langue seconde (FLS) • D'après V. Spaëth, en situation de FLS, « le français est une langue non maternelle, mais elle joue un rôle social et collectif majeur (c'est une langue officielle) qui construit en partie la personne (c'est la langue de l'école, la langue d'enseignement). C'est bien une langue étrangère du point de vue du locuteur, de l'apprenant, mais pas du point de vue institutionnel et collectif » (Spaëth, 2020 : 10). Dans la présente thèse, le FLS décrit le rapport institutionnel, environnemental et d'apprentissage que les apprenants des formations linguistiques de l'[OFII](#) entretiennent avec la langue française. Elle renvoie particulièrement à la didactique d'immersion introduite par M. de Ferrari dans le matériel d'ingénierie pédagogique des formations de l'[OFII](#) (de Ferrari, Laurens & Bruley, 2016). Dans cette situation précise, la catégorie FLS englobe la catégorie FLE.

G

Grammaire du sens multimodal • B. Cope et M. Kalantzis publient en 2020 *Making sense et Adding sense*, deux ouvrages dans lesquels ils décrivent une grammaire du sens multimodal qu'ils ont élaborée à partir du principe que les langues en tant qu'unités homogènes devraient être abandonnées au profit d'une approche multimodale de la création du sens multimodal (Kalantzis & Cope, 2022 : 34). La grammaire du sens multimodal est donc un outil pédagogique

qui permet aux enseignants d'enseigner aux apprenants à créer du sens dans un environnement socio-sémiotique multimodal.

I

Identité plurielle • Les identités plurielles, en anglais, « multilayered identities » (Kalantzis & Cope, 2000 : 140-148), correspondent aux identités que les personnes se façonnent à travers la diversité des mondes vécus. Les langues et les cultures sont des facteurs majeurs, mais pas seulement, puisqu'il est également question de la classe sociale, des pratiques locales, du milieu familial, des attributs corporels, comme le genre, l'âge, la sexualité, les capacités physiques et mentales, ainsi que les affinités sociales et la personnalité.

Inclusion • L'inclusion est « un processus qui permet aux personnes de s'identifier à leur différence et qui fait que ces différences sont une part intégrale et productive de l'activité sociale » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & Cope, 2012 : 184)²⁸⁵. L'inclusion recouvre donc une réalité à la fois institutionnelle, sociétale, sociale et individuelle. Elle se rapporte autant aux dispositifs réalisés dans la société d'accueil pour inclure les ressortissants étrangers et les minorités que les actions que ceux-ci réalisent pour s'inclure dans la société.

Interprétation • Dans la grammaire du sens multimodal, l'interprétation est une fonction à mettre en relation avec la communication et la représentation. Il s'agit de créer du sens à partir des artefacts de la communication. Les artefacts ne font pas sens en eux-mêmes. Le sens apparaît dans la relation qui se crée entre l'artefact et l'interprétant (Cope & Kalantzis, 2020 ; Kalantzis & Cope, 2020).

L

Literacies • Les literacies désignent les compétences à comprendre et à produire du sens à l'oral et à l'écrit. Les literacies peuvent être étudiées sous plusieurs aspects : la relation entre l'oral et l'écrit, les conditions d'acquisition, les pratiques socioculturelles, l'aspect anthropologique, le rôle de l'écrit et de l'oral dans la société, etc.

Literacies multimodales • Les literacies multimodales caractérisent des compétences à comprendre et à produire du sens multimodal. Elles permettent de faire usage de plusieurs modes de création du sens, soit en simultanée, soit en complémentarité, soit en opposition. La catégorisation des literacies multimodales varie, mais dans la présente thèse, elle respecte les modes proposées par G. Kress (2010) et le New London group (Cazden & al., 1996), soit le linguistique, l'audio, le spatial, le gestuel et le visuel.

²⁸⁵ « a process of making people feel they belong in their difference, and making those differences an intergral and productive part of the social activity » (Kalantzis & Cope, 2012 : 184).

M

Médiation du sens multimodal • La médiation du sens multimodal rassemble un ensemble d'activités pédagogiques qui a été créé à partir des activités de *médiation* du *Volume complémentaire* (Conseil de l'Europe, 2018) et de la grammaire du sens multimodal (Cope & Kalantzis, 2020 ; Kalantzis & Cope, 2020). Le rôle de ces activités est d'outiller les enseignants dans la pédagogisation du sens multimodal. Le sens multimodal y est abordé comme un phénomène médié intra- et extrapsychique (Vygotski, 2019, 2014).

Mode • Les modes sont des canaux utilisés pour créer du sens. Le New London group en dénombre cinq : le linguistique, l'audio, le spatial, le gestuel et le visuel (*cf. supra* : 74). Additionnées, elles constituent les canaux de base de la multimodalité (Kress, 2010).

Monde vécu (ou lifeworlds) • Le concept de *monde vécu* désigne pour le New London group « les expériences de la vie quotidienne ; les choses qui vont de soi et qui n'ont pas besoin d'être enseignées ; les choses relatives à l'identité et à la subjectivité » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & Cope, « keywords »)²⁸⁶. Il peut être par conséquent multilingue, multiculturel et multimodal. Le concept a été conceptualisé pour la première fois par E. Husserl dans (1989) dans *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*. Dans cet ouvrage philosophique, il décrit « le problème du "monde de la vie" en tant que problème partiel à l'intérieur du problème général de la science objective » (1989 : 137).

Multiculturalisme • Pour B. Cope et M. Kalantzis, le multiculturalisme est un phénomène résultant de la globalisation. Il se réfère autant aux politiques en faveur de la diversité culturelle, comme celles promues par le Conseil de l'Europe, qu'aux dynamiques entre ces politiques et le développement de compétences à s'adapter à des milieux multiculturels (Kalantzis & Cope, 2012 ; Cazden, 2000 ; Coste, Moore & Zarate, 1997).

Multilinguisme • Tout comme le multiculturalisme, pour B. Cope et M. Kalantzis, le multilinguisme est un phénomène lié à la globalisation. Il désigne les tensions qui existent entre les politiques multilingues internationales et les politiques nationales, parfois monolingues, postcoloniales. Le multilinguisme renvoie également aux dynamiques à la fois politiques, économiques et sociales qui contraignent les personnes à développer leurs compétences à parler et écrire en plusieurs langues (Lo Bianco, 2000).

²⁸⁶ « *everyday life experience; the things that go without saying and do not need to be taught; the stuff of identity and subjectivity* » (Kalantzis & Cope, « keywords ») : <https://newlearningonline.com/literacies/keywords>).

Multiliteracies • Les multiliteracies renvoient aux capacités et compétences des personnes à créer du sens, à travers les actions de représentation, interprétation et communication. Le multi- des multiliteracies se réfère au multiculturalisme, au multilinguisme et à la multimodalité.

Multimodalité • La notion de *multimodalité* est adossée aux théories socio-sémiotiques de la multimodalité, du *design* et de la représentation et de la communication de G. Kress (2010 ; 2000). Au sens strict, il s'agit du fait de représenter, interpréter et communiquer du sens à travers plusieurs modes : le linguistique, l'audio, le spatial, le gestuel et le visuel. L'enjeu est d'ouvrir le champ de la communication à des modes de création du sens autres que l'écrit, l'oral et la gestuelle. L'objectif est d'étudier les relations et tensions entre les modes de création du sens, de comprendre comment la communication s'est standardisée autour de l'écrit et de l'oral et comment les modes qui ont été minorisés dans le temps sont en train de resurgir avec la globalisation.

N

(New) Literacy studies • Les *New Literacy studies* ont émergé dans les années 80 après l'éclatement des *Literacies studies*. Cet éclatement est dû à l'avènement du numérique, à la multiplication des literacies, mais également à l'influence de la psychologie cognitive.

P

Pédagogie • La pédagogie est, d'après M. Kalantzis et B. Cope, « une séquence d'activités conçue consciemment pour apprendre avec une structure narrative, dont le but est de construire des savoirs ou des capacités à créer du savoir » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, 2012 : 278)²⁸⁷. Inhérente au processus de didactisation sémiotique, elle vise à stimuler l'enseignement et l'apprentissage en favorisant la création de nouvelles ressources sémiotiques.

Pluralisme civique • Le pluralisme civique contribue à développer une société inclusive. Une éducation à la citoyenneté, à la diversité et à l'inclusion y est donc centrale. Le pluralisme civique consiste en « une relation entre l'État et la société civile où il y a plusieurs zones superposées de citoyenneté auxquelles sont dévolues des responsabilités, et où l'autonomie locale et globale des divers groupes requiert une négociation constante des différences » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis & Cope, 2012 : 278)²⁸⁸.

²⁸⁷ « a consciously design sequence of activities for knowing with a narrative structure, the purpose of wich is to build knowledge or knowledge making abilities » (Kalantzis & Cope, 2012 : 278).

²⁸⁸ « a relationship between the state and civil society in which there are many overlapping sites of citizenship to which responsibility is devolved, and where the local and global autonomy of diverse groups requires the constant negotiation of differences » (Kalantzis & Cope, 2012 : 278).

Pluriculturalisme • Le pluriculturalisme renvoie à des personnes qui sont capables d'interagir avec des personnes de cultures différentes. La notion de *pluriculturalisme* est, par conséquent, étroitement liée à celles de répertoire pluriculturel et de compétence interculturelle. La compétence interculturelle décrit la capacité d'une personne à créer des espaces de communication pluriculturels. Le répertoire pluriculturel se rapporte à l'ensemble des savoirs qu'elle a de ces cultures.

Plurilinguisme • Le plurilinguisme renvoie à la capacité des personnes à interagir en plusieurs langues. La notion de *plurilinguisme* est, par conséquent, étroitement liée à celles de répertoire plurilingue et de compétence plurilingue. La compétence plurilingue décrit la capacité d'une personne à créer du sens dans plusieurs langues. Le répertoire plurilingue se rapporte à l'ensemble des savoirs qu'elle a de ces langues.

Processus de savoir • Les processus de savoir sont quatre manières de s'engager dans l'apprentissage. Il s'agit de l'expérience, de la conceptualisation, de l'analyse et de l'application. Ces quatre manières d'apprendre consistent en des actions et des performances s'appuyant sur le répertoire de savoir et mondes vécus des apprenants.

R

Représentation • D'après la théorie de la représentation et de la communication de G. Kress (2010), la représentation est un acte personnel dans lequel le locuteur s'appuie sur ses expériences afin de transformer le monde pour lui donner du sens. Dans la grammaire du sens multimodal (Cope & Kalantzis, 2020 ; Kalantzis & Cope, 2020), la représentation est une fonction à mettre en relation avec l'interprétation et la communication.

S

Sens (multimodal) • En soi, le sens est multimodal, puisqu'il s'appuie sur l'ensemble des récepteurs sensoriels du corps. Cependant, l'adjectif *multimodal* lui est adjoint lorsqu'il est représenté, interprété et communiqué à travers plusieurs formes de création du sens (texte, image, espace, corps, objet, son, discours). Dans la représentation, l'interprétation et la communication, le sens multimodal fait sens en soi et pour soi, mais il ne fait pas toujours sens pour autrui.

Société de la connaissance • D'après M. Kalantzis, B. Cope et W. McMahon, « "la société de la connaissance" décrit une transformation qui affecte tous les secteurs, tout type de travail, tout type de relation entre le producteur et l'utilisateur », c'est également « un label qui met davantage

en lumière les connexions entre l'éducation, le progrès économique, le développement endogène, qui accorde un plus grand bénéfice à l'apprentissage et son impact sur des objectifs de développements plus grands qui imprègnent tous les aspects de notre destin économique » (Pour la traduction © Amélie Cellier 2023, Kalantzis (dir.), 2008 : 6)²⁸⁹.

Synesthésie • Le terme de synesthésie décrit le processus de transformation du sens d'une forme vers une autre. La synesthésie est par conséquent un processus interne à la représentation, interprétation et communication du sens multimodal (Cope & Kalantzis, 2020).

T

Transposition de formes • Métafonction de la grammaire du sens multimodal, la transposition de formes consiste pour les apprenants à créer du sens à partir de leurs expériences personnelles. Cette opération implique de tisser des connexions sensorielles avec plusieurs formes du sens (Cope & Kalantzis, 2020 : 39 ; Kalantzis & Cope, 2020).

²⁸⁹ « *"Knowledge society" describes a transformation that is affecting every sector, every kind of work, every kind of relationship between producer and user* » ; « *a label that better highlights the connections between education, economic growth, and endogenous development, which includes the wider benefits of learning and their impacts on broader development goals that permeate every aspect of our economic destiny* » (Kalantzis (dir.), 2008 : 6).

Bibliographie

- ADAMI Hervé. (2020). *Enseigner le français aux adultes migrants*. Paris : Éditions Hachette FLE.
- ADAMI Hervé, ANDRÉ Virginie. (2013). « Corpus et apprentissage du Français Langue d'Intégration (FLI) ». *Linx*, (68-69), pp. 135-158, en ligne : <https://journals.openedition.org/linx/1535#quotation>
- ADEN Joëlle. (2012). « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'énonciation en didactique des langues ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, (167), pp. 267-284, en ligne : <https://www.cairn.info/revue-ela-2012-3-page-267.htm>
- AGUILAR RÍO Jose Ignacio. (2013). « L'enseignement d'une langue comme pratique émotionnelle : caractérisation d'une performance, ébauche d'une compétence ». *Lidil*, (48), pp. 137-156, en ligne : <http://journals.openedition.org/lidil/3323>
- ALHEIT Peter. (2019). Monde de vie. Dans Christine Delory-Momberger (éd.). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Traduit par Jean-Claude Bourguignon, Toulouse : Éditions Érès, pp. 120-122, en ligne : <https://www.cairn.info/vocabulaire-des-histoires-de-vie-et-de-la-recherch--9782749265018-page-120.htm>
- ANDERSON Benedict. (2006), [1983]. *Imagined Communities. Reflection on the Origin and Spread of Nationalism*. London, New York: Verso, en ligne : https://is.muni.cz/el/1423/jaro2016/SOC757/um/61816961/Benedict_Anderson_Imagined_Communities.pdf
- ANSTEY Michèle, BULL Geoff. (2006). *Teaching and Learning Multiliteracies: Changing Times, Changing Literacies*. Newark, Canada: International Reading Association.
- APPADURAI Arjun. (2015), [1996]. *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*. Traduit par Françoise Bouillot, Paris : Éditions Payot.
- ARDITTY Joseph. (1987). « Paroles en construction ». *Encrages*, (18-19), Vincennes : Université de Paris 8, pp. 45-68.
- BAILLY Sophie, CHATEAU Anne, DUDA Richard, TYNE Henry. (2009). L'anglais langue d'appui pour l'apprentissage du français langue étrangère. Dans Gilles Forlot (dir.), *L'anglais et le Plurilinguisme : Pour une Didactique des Contacts et des Passerelles Linguistiques*. Paris : Éditions L'Harmattan, pp. 35-57, en ligne : <https://hal.science/hal-00384911/document>
- BARRÉ-DE MINIAC Christine. (2002). « La notion de littéracie et les principaux courants de recherche ». *La Lettre de la DFLM*, (30), pp. 27-33.
- BAUMAN Zygmunt. (2013), [2005]. *La vie liquide*. Traduit de l'anglais par Christophe Rosson, Paris : Éditions Pluriel.
- BEACCO Jean-Claude. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Éditions Didier.
- BEACCO Jean-Claude. (2008, octobre). « Les cultures éducatives et le Cadre européen commun de référence pour les langues ». *Revue japonaise de didactique du français*, 3(1), pp. 6-18, en ligne : <https://sjdf.org/pdf/01Beacco.pdf>
- BEACCO Jean-Claude. (2005). Métamorphoses de l'ailleurs : Éléments pour une histoire de la notion de *situation* en français langue seconde ou étrangère. Dans Marie-Anne Mochet, Marie-José Barbot, Véronique Castellotti, Jean-Louis Chiss, Christine Develotte, Danièle Moore (dir.). *Plurilinguisme et apprentissages. Hommages à Daniel Coste*. Lyon : ENS Éditions, pp. 59-68, en ligne : https://www.academia.edu/37913077/M%C3%A9tamorphoses_de_lailleurs_El%C3%A9ments_pour_une_histoire_de_la_notion_de_situation_en_didactique_du_fran%C3%A7ais_la_ngue_seconde_ou_%C3%A9trang%C3%A8re?email_work_card=thumbnail

- BEACCO Jean-Claude, BYRAM Michael. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, en ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3ab>
- BENTO Margaret, DEFAYS Jean-Marc, MEUNIER Déborah. (2014). « Présentation. La transposition en didactique du FLE et du FLS ». *Recherches et application*, (55), Paris : CLE International, pp. 9-15.
- BÉRARD Evelyne. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris : CLE international.
- BERGER Gaston. (2007). L'attitude prospective. Dans Gaston Berger, Jacques de Bourbon-Busset, Pierre Massé. *De la prospective. Textes fondamentaux de la prospective française 1955-1966*. Textes réunis et présentés par Philippe Durance, Paris : Éditions L'Harmattan, pp. 87-92.
- BERNSTEIN Basil. (1975). *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social*. Traduit par Jean-Claude Chamboredon, Paris : Éditions de minuits.
- BERTHOZ Alain. (2013). *La vicariance. Le cerveau créateur de mondes*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- BERTHOZ Alain. (2004). Physiologie du changement de point de vue. Dans Alain Berthoz, Gérard Jordland (dir.). *L'empathie*. Paris : Éditions Odile Jacob, pp. 251-275.
- BERTHOZ Alain. (2003). *La décision*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- BESSE Henri, PORQUIER Rémy. (1991), [1984]. *Grammaire et didactique des langues*. Paris : CREDIF, Éditions DIDIER.
- BEZEMER Jeff, JEWITT Carey. (2009). Social Semiotics. Dans Jan-Ola Östman, Jef Verschueren (éds.), *Handbook of pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins publishing company, pp. 1-14, en ligne : <https://benjamins.com/online/hop/articles/soc5>
- BLANC-CHALÉARD Marie-Claude. (2001). *Histoire de l'immigration*. Paris : Éditions la Découverte.
- BLANCHET Alain, GOTMAN Anne. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Éditions Nathan.
- BLANCHET Philippe. (2012). *La linguistique de terrain. Méthodes et théories*. Rennes : Presses Universitaire de Rennes.
- BOGDANOV Alexandre. (2016), [1913]. *Philosophy of a Living Experience*. Traduit du russe vers l'anglais par David Rowley, Leyde: Brill.
- BOURDIEU Pierre. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*. Genève : Librairie Droz, en ligne : <https://www.cairn.info/esquisse-d-une-theorie-de-la-pratique--9782600041553.htm>
- BRUN Jean-Pierre. (2012-2013). *La production des parfums dans l'antiquité* [Enregistrement vidéo du séminaire]. Paris : Collège de France, en ligne : <https://www.college-de-france.fr/site/jean-pierre-brun/course-2012-2013.htm>
- BUDACH Gabriele. (2018). « "les objets qui font parler" : vers une pédagogie de la création multimodale et multilingue ». *Lidil*, (57), pp. 1-17, en ligne : <https://journals.openedition.org/lidil/4922>
- CASTELLOTTI Véronique. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris : Éditions Didier.
- CASTELLOTTI Véronique. (2014a). « Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? ». *ÉLA. Études de linguistique française*, (34), Bruxelles : Peter Lang, pp. 111-124.
- CASTELLOTTI Véronique. (2014b). « Hétérogénéité, fondement de l'éducation linguistique ? Vers des perspectives alterdidactiques ». *Glottopol*, (23), pp. 173-190, en ligne : https://www.academia.edu/12308612/L_h%C3%A9t%C3%A9rog%C3%A9n%C3%A9it%C3%A9

[C3%A9 fondement de l %C3%A9ducation linguistique Vers des perspectives alterdi dactiques](#)

- CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danièle. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés. Dans Muriel Molinié (dir.). *Le dessin réflexif. Éléments pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Cergy : CRTF, pp. 45-85.
- CAZDEN Courtney. (2006, janvier). "Connected Learning: 'Weaving' in Classroom Lessons". *Pedagogy on Practice conference*. Université de New Castle, pp. 1-19, en ligne : https://educ-met-inclusivemakerspace-2023.sites.olt.ubc.ca/files/2023/04/Connected_Learning_Weaving_in_Classroom_Lessons.pdf
- CAZDEN Courtney. (2000). Taking Cultural Differences into Account. Dans Bill Cope, Mary Kalantzis (éds.). *Multiliteracies. Literacies Learning and the Design of Social Futures*. Abingdon, New York: Routledge, pp. 249-266.
- CAZDEN Courtney (éd.). (1992). *Whole Language plus. Essays on Literacy in the United States and New Zealand*. New York: Teachers college press.
- CAZDEN Courtney, COPE Bill, FAIRCLOUGH Norman, GEE James Paul, KALANTZIS Mary, KRESS Gunther, LUKE Allan, LUKE Carmen, MICHAELS Sarah, NAKATA Martin. (1996). "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures". *Harvard Educational review*, pp. 60-92, en ligne : http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf
- CELLIER Amélie. (2021). « Proposition d'hybridation de la perspective actionnelle et de la pédagogie des multiliteracies. Une nouvelle voie pour la formation des migrants en France ? Premières mises à l'essai ». *Cahiers de l'ILOB*, 11, pp. 231-258, en ligne : <https://uottawa.scholarsportal.info/ottawa/index.php/ILOB-OLBI/article/view/6182>
- CHABOT Charles. (1910, juillet-décembre). « L'école sur mesure ». *Revue Pédagogique*, 57(7), pp. 1-22, en ligne : https://education.persee.fr/doc/revpe_2021-4111_1910_num_57_2_5940
- CHANQUOY Lucile, TRICOT André, SWELLER John. (2007). *La charge cognitive. Théories et applications*. Paris : Armand Colin.
- CHARAUDEAU Patrick. (2010). « Pour une interdisciplinarité "focalisée" dans les sciences humaines et sociales ». *Questions de communication*, (17), pp. 195-222, en ligne : <https://journals.openedition.org/questionsdecommunication/385#tocto1n4>
- CHEVALLARD Yves. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- CHISS Jean-Louis. (2018). *La culture du langage et les idéologies linguistiques*. Limoges : Éditions Lambert-Lucas.
- CHISS Jean-Louis. (2012). « De la littératie aux littératies : conceptions et frontières ». *Recherches en didactique des langues et des cultures - Les cahiers de l'Acedle*, (9), pp. 1-10, en ligne : <https://journals.openedition.org/rdlc/3943>
- CHISS Jean-Louis. (2008). « Littératie et didactique de la culture écrite ». *Pratiques*, (137-138), pp. 165-178, en ligne : <https://journals.openedition.org/pratiques/1158>
- CHISS Jean-Louis, CICUREL Francine. (2005). Cultures linguistiques, éducatives et didactiques. Dans Jean-Claude Beacco, Jean-Louis Chiss, Francine Cicurel, Georges Daniel Véronique. (dir.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF, pp. 1-9.
- CHNANE-DAVIN Fatima. (2022). Professionnalisation des enseignants de français langue seconde en France. Dans Marc Boutet. (dir.). *Portrait de la professionnalisation en contextes francophones*. Nîmes : Champ social, pp. 21-41, en ligne : <https://www.cairn.info/portrait-de-la-professionnalisation-en-contextes--9791034607204-page-21.htm>

- CHNANE-DAVIN Fatima. (2021). Francophonie et aspects culturels. Dans Jean-Louis Chiss (dir.). *Le FLE et la francophonie dans le monde*. Paris : Armand Colin, pp. 165-169, en ligne : <https://www-cairn-info.ezproxy.univ-paris3.fr/le-fle-et-la-francophonie-dans-le-monde--9782200631734-page-165.htm>
- CHOMSKY Noam. (2012). [1968 pour les trois premier chapitres, 2009 pour le dernier chapitre]. *Le langage et la pensée*. Traduit par Louis-Jean Calvet et Claude Bourgeois. Paris : Éditions Payot.
- CHOMSKY Noam. (2005). "Three Factors in Language Design". [Conférence]. *Linguistic Inquiry*, 36(1), pp. 1-22, en ligne : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.174.4334&rep=rep1&type=pdf>
- CHOMSKY Noam. (2000), [1996]. *The Architecture of Language*. Oxford, New York: Oxford University press, en ligne : https://www.academia.edu/44199532/The_Architecture_of_Language_By_Noam_Chomsky_Edited_By_N_Mukherji_B_N_Patnaik_R_Agnihotri
- CICUREL Francine. (2013). « L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du "soi" ». *Synergies Pays Scandinaves*, (8), pp. 19-33, en ligne : <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Cicurel.pdf>
- CICUREL Francine. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues*. Paris : Les Éditions Didier.
- CICUREL Francine. (2002). « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (16), pp. 145-164, en ligne : <http://journals.openedition.org/aile/801>
- CICUREL Francine, SPAËTH Valérie. (2017, sept.). « Présentation ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, (62), pp. 8-19.
- COPE Bill, KALANTZIS Mary. (2020). *Making sense: Reference, Agency and Structure in a Grammar of Multimodal Meaning*. Cambridge, New York: Cambridge university press, 378 p.
- COPE Bill, KALANTZIS Mary. (éds.). (2017). *E-learning Ecologies: Principles for New Learning and Assessment*. Abingdon, New York: Routledge, 224 p.
- COPE Bill, KALANTZIS Mary (éds.) (2015). *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, 309 p.
- COPE Bill, KALANTZIS Mary. (2010). "Ubiquitous Learning: an Agenda for Educational Transformation". [Conférence]. 6th International Conference on Network Learning, Lancaster University, pp. 576-582 en ligne : https://www.academia.edu/2804196/Ubiquitous_learning_An_agenda_for_educational_transformation3
- COPE Bill, KALANTZIS Mary (éds.). (2009). "A Grammar of Multimodality". *The International Journal of Learning*, 16(2), pp. 361-425, en ligne : http://newlearningonline.com/uploads/L09_17649_MultlmodalGrammar_final.pdf
- COPE Bill, KALANTZIS Mary. (éds.). (2000a). *Multiliteracies. Literacies Learning and the Design of Social Futures*. Abingdon, New York: Routledge.
- COPE Bill, KALANTZIS Mary. (2000b). Introduction. Dans Bill Cope, Mary Kalantzis (éds.). *Multiliteracies. Literacies Learning and the Design of Social Futures*. Abingdon, New York: Routledge, pp. 3-8.
- COPE Bill, KALANTZIS Mary. (2000c). Design of Social Futures. Dans Bill Cope, Mary Kalantzis (éds.). *Multiliteracies. Literacies Learning and the Design of Social Futures*. Abingdon, New York: Routledge, pp. 203-234.
- COPE Bill, KALANTZIS Mary. (dir.). (1995). *Productive Diversity: Organisational Life in the Age of Civic Pluralism and Total Globalisation*. Melbourne: Language Australia.

- COPE Bill, KALANTZIS Mary, SMITH Anna. (2018). "Pedagogies and Literacies, Disentangling the Historical Threads: An Interview with Bill Cope and Mary Kalantzis". *Theory into practice*, pp. 5-12.
- COSTE Daniel, CAVALLI Marisa. (2018). « Retour sur un parcours autour de la médiation ». *Recherches en didactique des langues et des cultures - Les cahiers de l'Acedle*, 15(2), pp. 1-18, en ligne : https://www.researchgate.net/publication/327693997_Retour_sur_un_parcours_autour_de_la_mediation
- COSTE Daniel, CAVALLI Marisa. (2015). *Education, Mobility, Otherness. The Mediation Functions of School*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, en ligne : <https://rm.coe.int/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-of-schools/16807367ee>
- COSTE Daniel, MOORE Danièle, ZARATE Geneviève. (2009), [1997]. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, en ligne : <https://rm.coe.int/168069d29c>
- DAGENAIS Diane. (2012). « Littératies multimodales et perspectives critiques ». *Recherches en didactique des langues et des cultures - Les cahiers de l'Acedle*, (9), pp. 1-10, en ligne : <http://journals.openedition.org/rdlc/2757>
- DAMASIO Antonio. (2012), [2010]. *L'autre moi-même*. Traduit par Jean-Luc Fidel, Paris : Éditions Odile Jacob.
- DAMASIO Antonio. (2002), [1999]. *Le sentiment même de soi*. Traduit par Claire Larssonneur, Paris : Éditions Odile Jacob.
- DE CASTELL Suzanne, LUKE Allan, EGAN Kieran. (1986). On defining literacy. Dans Suzanne de Castell, Allan Luke, Kieran Egan, (éds.). *Literacy, society and schooling*. New York : Cambridge university press, pp. 3-14.
- DE FERRARI Mariela, LAURENS Véronique, BRULEY Cécile. (2016). « Ingénierie actionnelle et interculturelle pour l'enseignement du français à des adultes migrants : un levier pour didactiser l'immersion ». Dans Fabienne Leconte (dir.). *Adultes migrants, langues et insertions sociales : dynamiques, d'apprentissages et de formation*. Paris : Riveneuve éditions, pp. 115-148.
- DE FERRARI Mariela, LIZIARD Sylvie. (2019, juin). « Entretien avec Mariela de Ferrari ». *Synergies France*, (13), pp. 185-194, en ligne : <https://gerflint.fr/Base/France13/entretien.pdf>
- DELEUZE Gilles, GUATTARI Félix. (1980). *Mille plateaux. Capitalisme et schizophrénie 2*. Paris : Les éditions de minuit.
- DEWEY John. (1968). [1947]. *Expérience et éducation*. Traduit et présenté par Marie-Anne Carroi, Paris : Armand Colin.
- DEWEY John. (1924). *Democracy and Education*. Norwood: Norwood press.
- DIECKHOFF Alain. (2004). Introduction. Nouvelles perspectives sur le nationalisme. Dans Alain Dieckhoff. (dir.). *La constellation des appartenances. Nationalisme, libéralisme et pluralisme*. Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- DILLENS Anne-Marie. (2003). Introduction. Dans Anne-Marie Dillens (dir.). *Pluralisme des valeurs. Entre le particulier et l'universel*. Bruxelles : Presses de l'Université Saint-Louis.
- DORTIER Jean-François. (2013). Une histoire des sciences cognitives. Dans Thomas Lepeltier dir.), *Histoire et philosophie des sciences*, Auxerre : Éditions Sciences humaines, pp. 110-115.
- DRUCKER Peter. (1969). *The Age of Discontinuity. Guidelines to our Changing Society*. Oxford: Éditions Butterworth-Heinemann.

- ECO Umberto. (1992), [1990]. *Les limites de l'interprétation*. Paris : Éditions Livre de poche.
- ECO Umberto. (1985), [1979]. *Lector in fabula. Le rôle du lecteur*. Paris : Éditions Grasset & Fasquelle.
- ECO Umberto. (1970). « Sémiologie des messages visuels ». *Communications*, (15), Paris : Seuil, pp.11-51, en ligne : https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1970_num_15_1_1213
- FAIRCLOUGH Isabela, FAIRCLOUGH Norman. (2012). *Political Discourse Analysis*. London, New York: Routledge.
- FAIRCLOUGH Norman. (2015), [1989]. *Language and Power*. London, New York: Routledge.
- FAIRCLOUGH Norman. (2003). *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. London, New York: Routledge.
- FAIRCLOUGH Norman. (2000). Multiliteracies and Language: Order of Discourse and Intertextuality. Dans Bill COPE, Mary KALANTZIS, (éds.). *Multiliteracies. Literacies Learning and the Design of Social Futures*. London: Cambridge university press, pp. 162-181.
- FAIRCLOUGH Norman. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- FAERCH Claus. (1986). Rules of Thumb and Other Teacher-formulated Rules in the Foreign Language Classroom. Dans Gabriel Kasper (éds.), *Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*, Aarhus: Aarhus University press, pp. 125-143.
- FORAY Dominique. (2009). *L'économie de la connaissance*. Paris : Éditions La Découverte.
- FOUCAULT Michel. (2001), [1980]. Conversazione con Michel Foucault. [Entretien avec Duccio Trombadori]. Dans Daniel Defert, François Ewald. (dir.). *Dits et écrits*. Paris : Éditions Gallimard, pp. 860-914.
- FOUCAULT Michel. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Éditions Gallimard.
- FREIRE Paulo. (2000), [1970]. *Pedagogy of the Oppressed*. Traduit du portugais vers l'anglais par Myra Bergman Ramos, New York, London: Continuum.
- FRENAY Mariane, DE KETELE Jean-Marie. (2000). Les impératifs d'une éducation de qualité ? Questions posées par l'approche comparative en éducation. Dans Guy Jucquois G., Christophe Vielle (éds.). *Le comparatisme dans les sciences de l'homme*. Bruxelles : DeBoeck université, pp. 434-446.
- GALISSON Robert. (2002). « Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures ». *ÉLA. Études de linguistiques appliquées*, 4(128), pp. 497-510, en ligne : <https://www.cairn.info/revue-ela-2002-4-page-497.htm>
- GALISSON Robert. (1988). « Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée ». *Cahiers d'études hispaniques médiévales*, (7), pp. 325-341.
- GALLIGANI Stéphanie. (2022). « L'interlangue et son rôle dans la construction de la compétence plurilingue d'élèves allophones en contexte scolaire ». *Le français aujourd'hui*, (217), pp. 47-55, en ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.217.0047>
- GALLIGANI Stéphanie, SPAËTH Valérie, YAICHE Francis. (coord.). (2004). *Contacts des langues et des espaces. Frontières et plurilinguisme. Synergies France*, (4).
- GEE James-Paul. (2015). The New Literacies Studies. Dans Jennifer Rowsell, Kates Pahl. *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. London, New York: Routledge, pp. 35-48, en ligne : <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315717647.ch2>
- GEE James-Paul. (2014), [1992]. *The Social Mind. Language, Ideology, and Social Practice*. Champaign: Common ground.
- GOFFMAN Erving. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit.
- GRAWITZ Madeleine. (1990). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Éditions Dalloz.
- GRUZINSKI Serge. (2004). *Les quatre parties du monde. Histoire d'une mondialisation*. Paris : Éditions de la Martinière.

- GUÉGUEN Haud. (2015). « Du possible à l'événement. Essai de typologie à propos de l'événement et de la contingence ». *Nouvelle revue de psychologie, ERES*, (1), pp. 79-92, en ligne : <https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-depsychosociologie-2015-1-page-79.htm>
- HABERMAS Jürgen. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Pour une critique de la raison fonctionnaliste*. Paris : Éditions Fayard.
- HALLIDAY Michael. (1993). "Towards a Language-Based Theory of Learning". *Linguistics and education*, (5), pp. 93-116, en ligne : <https://lhc.ucsd.edu/mca/Paper/JuneJuly05/HallidayLangBased.pdf>
- HALLIDAY Michael, MATTHIESSEN Christian. (2009). *Language and Society*. London, New York: British library.
- HALLIDAY Michael, MATTHIESSEN Christian. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold, 689 p.
- HALLIDAY Michael, MATTHIESSEN Christian. (1999). *Construing Experience through Meaning. A Language-based Approach to Cognition*. New York, London: Continuum.
- HARVEY Sylvie, LOISELLE Jean. (2009). « Proposition d'un modèle de recherche-développement ». *Recherches qualitatives*, 28, pp. 95-117, en ligne : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- HERRIMAN Michael. (1986). Metalinguistic Awareness and the Growth of Literacy. Dans Suzanne de Castell, Allan Luke, Kieran Egan. *Literacy, Society and Schooling*. New York: Cambridge university press, pp. 728-742.
- HODGE Robert, KRESS Gunther. (1988). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity press.
- HUSSERL Edmund. (1989), [1954]. *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*. Paris : Éditions Gallimard.
- HUVER Emmanuelle. (2017). « Peut-on (encore) penser à partir du CECR? Perspectives critiques sur la version amplifiée ». *Mélanges CRAPEL*, (38), pp. 28-42, en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01711510/document>
- HUVER Emmanuelle. (2016). L'évaluation linguistique des adultes migrants : contrôle, preuve, technicisation. Dans Fabienne Leconte. *Adultes migrants, langues et insertions sociales. Dynamiques d'apprentissage et de formations*. Riveneuve, pp.191-224, en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01378677/document>
- HYMES Dell. (1991). *Vers la compétence de communication*. Paris : Didier.
- HYMES Dell. (1974). *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Philadelphie: University of Pennsylvania Press.
- IBRAHIM Amr Helmy. (2002). « Maurice Gross (1934-2001). À la mémoire de Maurice Gross ». *Hermès*, (34), pp. 225-231, en ligne : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2002-2-page-225.htm>
- JANET Pierre. (1865). *La crise philosophique*. Paris : Germer-Baillière, en ligne : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k860738.pdf>
- JUCQUOIS Guy, VIELLE Christophe. (dir.). (2000). *Le comparatisme dans les sciences de l'homme*. Bruxelles : DeBoeck université.
- KALANTZIS Mary (éd.). (2008). *New learning: a Charter for Change in Education*. University of Illinois, en ligne : <https://newlearningonline.com/assets/uploads/gallery/New-Learning-Charter.pdf>
- KALANTZIS Mary. (2006). "Changing Subjectivities, New Learning". *Pedagogies: an International Journal*, (1), pp. 7-12, en ligne : https://www.researchgate.net/publication/228423443_Changing_Subjectivities_New_Learning
- KALANTZIS Mary. (2004). "Diversity, New technologies and New learning". *International conference on Computers in Education*, pp. 17-28, en ligne :

https://www.researchgate.net/publication/265453132_Diversity_New_Technologies_and_New_Learning

- KALANTZIS Mary, COPE Bill. (2022). After language. A grammar of Multiform Transposition. Dans Christiane Lütge, *Foreign Language Learning in the Digital Age: Theory and Pedagogy for Developing Literacies*. London: Routledge, pp. 34-63, en ligne : https://cgscholar.com/community/community_profiles/meaning-patterns/community_updates/144371
- KALANTZIS Mary, COPE Bill. (2020). *Adding sense: Context and interest in a grammar of multimodal meaning*. Cambridge, New York : Cambridge University press.
- KALANTZIS Mary, COPE Bill. (2014). 'Education Is the New Philosophy', to Make a Metadisciplinary Claim for the Learning Sciences. Dans Alan Reid, Paul Hart, Michael Peters. (éds.). *A Companion to Research in Education*. New York: Springer, pp. 101-115.
- KALANTZIS Mary, COPE Bill. (2012), [2008]. *New Learning: Elements of a New Science of Education*. New York: Cambridge university press.
- KALANTZIS Mary, COPE Bill. (2010). "The teacher as Designer: Pedagogy in the New Media Age". *E-learning and Digital media*, 7(3), pp. 200-222, en ligne : https://newlearningonline.com/uploads/3_Kalantzis_ELEA_7_3_web.pdf
- KALANTZIS Mary, COPE Bill. (2008). Language Education and Multiliteracies. Dans Stephen May, Nancy Hornberger, (éds.). *Encyclopedia of Language and Education*, 1, Allemagne : Springer, pp. 195-211, en ligne : https://www.researchgate.net/publication/227149621_Language_Education_and_Multiliteracies
- KALANTZIS Mary, COPE Bill. (2006). "On Globalisation and Diversity". *Computer and composition*, (23), pp. 402-411, en ligne : https://newlearningonline.com/uploads/globalization-computors_comp_06.pdf
- KALANTZIS Mary, COPE Bill. (2005). *Learning by design*. Melbourne: Common ground publishing.
- KALANTZIS Mary, COPE Bill (éds.). (2001). *Reconciliation, Multiculturalism, identities. Difficult dialogues, sensible solution*. Champaign: Common Ground Research Network.
- KALANTZIS Mary, COPE Bill. (2000). Changing the role of schools. Dans Bill Cope, Mary Kalantzis (éds.). *Multiliteracies. Literacies learning and the design of social futures*. Abingdon, New York: Routledge, pp. 121-148.
- KALANTZIS Mary, COPE Bill. (1989). "The experience of multicultural education in Australia six case studies". *Centre for Multicultural Studies Ocasional Papers*, (20), pp. 1-45, en ligne : <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1015&context=cmsocpapers>
- KALANTZIS Mary, COPE Bill. (1987). "Why we need Multicultural Education: a review of the 'Ethnic disadvantage'". *Centre for Multicultural Studies Ocasional Papers*, (3), pp. 1-23, en ligne : <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=cmsocpapers>
- KALANTZIS Mary, COPE Bill, CHAN Eveline, DALLEY-TRIM Leanne. (2016). [2012], *Literacies*. Port Melbourne: Cambridge university press.
- KASAZIAN Emilie. (2018). Culture éducative et pratiques grammaticales dans la langue de scolarisation. Dans Anna Clara Santos, Corinne Weber. (dir.). *Enseigner la grammaire. Discours, descriptions et pratiques*. Paris : Éditions le Manuscrit, pp. 159-176.
- KANT Emmanuel. (1944). *Critique de la raison pure*. Paris : Éditions PUF.
- KAUFMANN Jean-Claude. (2016). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- KLINKENBERG Jean-Marie. (2001). « Pour une sémiotique cognitive ». *Linx*, (44), pp. 133-148, en ligne : <https://journals.openedition.org/linx/1056>

- KRESS Gunther. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Abingdon: Routledge.
- KRESS Gunther. (2000a). Design and transformation: new theories of meaning. Dans Bill Cope, Mary Kalantzis (éds.). *Multiliteracies. Literacies Learning and the Design of Social Futures*. London: Cambridge university press, pp. 153-161.
- KRESS Gunther. (2000b). Multimodality. Dans Bill Cope, Mary Kalantzis (éds.). *Multiliteracies. Literacies Learning and the Design of Social Futures*. London: Cambridge university press, pp.182-202.
- KRESS Gunther, HODGE Robert. (1979). *Language as ideology*. Abingdon: Routledge.
- KRESS Gunther, OGBORN Jon, MARTINS Isabel. (1998). "A satellite view of language: some lessons for science classrooms". *Language awareness*, 7(2-3), London: University of London, pp. 69-89.
- KRESS Gunther, VAN LEEUWEN Theo. (1996). *Reading Images – The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- KÜBLER Natalie. (2014). « Mettre en œuvre la linguistique de corpus à l'université ». *Recherches en didactique des langues et des cultures - Les cahiers de l'Acedle*, 1(11), pp. 1-35, en ligne : <http://journals.openedition.org/rdlc/1685>
- KUMAGAI Yuri, LOPEZ-SANCHEZ Ana, WU Sujane. (éds.). (2015). *Multiliteracies in World Language Education*. London: Routledge.
- LABOV William. (1976). *Sociolinguistique*. Traduit par Alain Kihm, Paris : Éditions de Minuit.
- LAPASSADE George. (2002). Observation participante. Dans Jacqueline Barus-Michel (coord.). *Vocabulaire de psychosociologie*. Toulouse : Érès, pp. 375-390, en ligne : <https://www.cairn.info/vocabulaire-de-psychosociologie--9782749206851-page-375.htm>
- LAURENS Véronique. (2020). *Le français langue étrangère, entre formation et pratiques. Construction de savoirs d'ingénierie*. Paris : Éditions Didier.
- LAURENS Véronique. (2015). « L'auto-confrontation : outil d'observation du développement de l'agir d'enseignants novices ». *Recherches en didactique des langues et des cultures - Les cahiers de l'Acedle*, 2(12), pp. 1-19, en ligne : <https://journals.openedition.org/rdlc/773?lang=en>
- LEVINAS Emmanuel. (2012), [1971]. *Totalité et infini*. Paris : Éditions Livre de poche.
- LÉVI-STRAUSS Claude. (1987), [1952]. *Race et Histoire*. Paris : Éditions Gallimard.
- LÉVI-STRAUSS Claude. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Éditions Pocket.
- LO BIANCO Joseph. (2003). *La politique linguistique en Australie : un lieu de controverse et de négociation sur l'identité nationale*. Strasbourg : édition du Conseil de l'Europe, en ligne : <https://rm.coe.int/la-politique-linguistique-en-australie-un-lieu-de-controverses-et-de-n/1680886e95>
- LO BIANCO Joseph. (2000). Multiliteracies and Multilingualism. Dans Bill Cope, Mary Kalantzis, (éds.). *Multiliteracies. Literacies Learning and the Design of Social Futures*. London: Cambridge university press, pp. 92-105.
- LOISELLE Jean, HARVEY Sylvie. (2007). « La recherche du développement en éducation ». *Recherches qualitatives*, 21, pp. 40-59, en ligne : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- LUKE Allan, CAZDEN Courtney, LIN Angel, FREEBODY Peter. (2004). *The Singapore Classroom Coding Scheme*. [Rapport technique]. Singapour: National Institute of Education, Center for Research on Pedagogy and Practice. En ligne : https://www.academia.edu/16647502/Singapore_pedagogy_coding_scheme
- MATHEWSON-MITCHELL Donna. (2007, novembre). *Multiliteracies in Non-School Contexts: Museum as Cultural Texts*. [Conférence]. Australian Association for Research Education, en ligne : <https://www.aare.edu.au/data/publications/2007/mat07150.pdf>

- MATHIS Noëlle, CROS Muriel. (2018). « Multilittératies et écriture avec des apprenants FLE ». *Lidil*, (57), pp. 1-15, en ligne : <http://journals.openedition.org/lidil/4877>
- MARQUILLÓ-LARRUY Martine. (2012). « Littératie et multimodalité ici & là-bas... En réponse à Diane Dagenais ». *Recherches en didactique des langues et des cultures - Les cahiers de l'Acedle*, (9), pp. 1-10, en ligne : <https://journals.openedition.org/rdlc/2350>
- MCMAHON Walter. (2018). "Education and Development: Measuring the Social Benefit". *The Quarterly Review of Economics and Finance*, pp. 1-22, en ligne : https://www.researchgate.net/publication/44831064_Education_and_Development_Measuring_the_Social_Benefits
- MCMAHON Walter. (2017), [2009]. *High Learning. Greater good: the Private and Social Benefits of Higher Education*. Baltimore : Johns Hopkins University press.
- MEAD Margaret. (1971), [1970]. *Le fossé des générations*. Paris : Denoël.
- MERCIER Éric. (2020). *Formations linguistiques contractuelles et intégration d'adultes migrants : quelle pertinence à l'obligation de formation ?* [Thèse de doctorat, Université de Tours], en ligne : <http://www.theses.fr/2020TOUR2008>
- MERLEAU-PONTY Maurice. (2004), [1969]. *La prose du monde*. Paris : Éditions Gallimard.
- MERLEAU-PONTY Maurice. (1964a). *L'œil et l'esprit*. Paris : Éditions Gallimard.
- MERLEAU-PONTY Maurice. (1964b). *Le visible et l'invisible*. Paris : Éditions Gallimard.
- MERLEAU-PONTY Maurice. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Éditions Gallimard.
- MILLS Kathy Ann. (2010). "A review of the digital turn in the New Literacy studies". *Review of educational research*, 2(80), pp. 246-271, en ligne : https://www.researchgate.net/publication/280232602_A_Review_of_the_Digital_Turn_in_the_New_Literacy_Studies
- MOLINIÉ Muriel. (2019). Démarche sociobiographique en contextes plurilingues. Dans Agnès Vandavelde-Rougale (coord.). *Dictionnaire de sociologie clinique*. Toulouse, France : éditions Érès, pp. 186-189.
- MOLINIÉ Muriel. (2015). *Recherche biographique en contexte plurilingue. Cartographie d'un parcours de didacticienne*. Paris : Riveneuve éditions.
- MOLINIÉ Muriel. (dir.). (2009). *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Cergy-Pontoise : CRTF Université de Cergy-Pontoise.
- MOLINIÉ Muriel. (2006a). « Introduction. Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, (39), pp. 8-11, en ligne : <https://shs.hal.science/halshs-01224908/document>
- MOLINIÉ Muriel. (2006b). « Activité biographique et développement du sujet plurilingue ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, (39), pp. 171-189, en ligne : <https://shs.hal.science/halshs-01224908/document>
- MOLINIÉ Muriel, MOORE Danièle. (dir.). (2012). « Les littératies : une Notion en Questions en didactique des langues ». *Recherches en didactique des langues et des cultures - Les cahiers de l'Acedle*, (9), pp. 1-10, en ligne : <http://journals.openedition.org/rdlc/2757>
- MOLINIÉ Muriel, MOORE Danièle. (dir.). (2020). « Introduction. Mobilités, médiations, transformations en didactique des langues ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, (68), pp.11-20, en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03321251>
- MONTAIGNE Michel de. (1972), [1580]. *Essais. Livre premier*. Paris : Livre de Poche.
- MONTESSORI Maria. (2005), [1949]. *La formation de l'homme*. Traduit par Michel Valois, Paris : Desclée de Brouwer.
- MOSCHINI Ilaria, SINDONI Maria Grazia (éds.). (2022). *Mediation and Multimodal Meaning Making in Digital Environments*. Abingdon, New York: Routledge.

- MOSER Sébastien. (2021). L'éthique de la recherche en sciences humaines et sociales : le défi du consentement. Sur l'enjeu éthique de la séduction en recherche. Dans Léo Coutellec (dir.). *De nouveaux territoires pour l'éthique de la recherche : Repères, responsabilités et enjeux*. Toulouse : Érès, pp. 125-140.
- MULLER Catherine. (2022). Analyse critique d'images et production visuelle créative. Deux façons d'associer interculturel et enseignement du FLE auprès d'étudiants en mobilité. Dans Aude Bretegnier, Vera Delorme, Laura Nicolas (dir.). *L'interculturel dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*. Paris : Éditions des Archives contemporaines, pp. 115-129.
- MULLER Catherine. (2009). « La créativité dans des commentaires de photographies en classe de français langue étrangère ». *Synergie Europe*, (4), pp. 89-104, en ligne : <https://gerflint.fr/Base/Europe4/muller.pdf>
- MULLER Catherine, BORGÉ Nathalie. (2020). *Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues*. Paris : Éditions Didier.
- MUSIAL Manuel, PRADÈRE Fabienne, TRICOT André. (2011). « Prendre en compte les apprentissages lors de la conception d'un scénario pédagogique ». *Recherche et formation*, (68), pp. 15-30, en ligne : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/1483>
- NAKATA Martin, NAKATA Victoria, KEECH Sarah, BOLT Reuben. (2012). "Decolonial goals and pedagogies for Indigenous studies". *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, (1), pp.120-140.
- NARCY-COMBES Jean-Paul, NARCY-COMBES Marie-Françoise. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues. Relier théories et pratiques*. Paris : Éditions Didier.
- NARCY-COMBES Jean-Paul. (2003). « Dans quelle mesure l'apprentissage relève-t-il d'un transfert ? ». *English for Specific Purposes*, (39-40), pp. 107-117, en ligne : <https://journals.openedition.org/asp/1326#tocto1n2>
- NEWFIELD Denise. (2017, [2014]). Transduction, Transformation and the Transmodal Moment. Dans Carey Jewitt (coord.). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London, New York: Routledge, pp. 100-114.
- NEW LONDON GROUP. (2000). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. Dans Bill Cope, Mary Kalantzis, *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Abingdon, New York: Routledge, pp. 9-38.
- NONNON Pierre. (2002, janvier/février). *Considérations sur la recherche de développement en éducation : le cas de l'ExAO*. [Communication]. Symposium Technologies informatiques en Éducation à Paris, en ligne : <http://www.mapageweb.umontreal.ca/nonnonp/pdf/exaoeduc.pdf>
- NONNON Pierre. (1993). Proposition d'un modèle de recherche développement technologique en éducation. Dans Brigitte Denis, Georges Louis Baron (éds.). *Regard sur la robotique pédagogique*. Liège : Université de Liège/ I.N.R.P., pp. 147-154.
- NORTH Brian, PICCARDO Enrica. (2017). Mediation and the Social Linguistic Integration of Migrants: Updating the CEFR Descriptors. Dans Jean-Claude Beacco, Hans-Jürgen Krumm, David Little and Philia Thalgot. *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, pp. 83-90, <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110477498-011/html>
- NORTH Brian, PICCARDO Enrica. (2016). *Élaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CEFR*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, en ligne : <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/168073ff32>
- NORTH Brian, PICCARDO Enrica, GOODIER Tim. (2019). "Broadening the Scope of Language Education: Mediation, Plurilingualism, and Collaborative Learning : the CEFR

- Companion Volume”. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 15(1), pp. 17-36, en ligne : [https://www.academia.edu/41323540/Piccardo E and North B 2019 Broadening the scope of language education plurilingualism mediation and collaborative learning](https://www.academia.edu/41323540/Piccardo_E_and_North_B_2019_Broadening_the_scope_of_language_education_plurilingualism_mediation_and_collaborative_learning)
- OLDFIELD Janine, LO BIANCO Joseph. (2019). A Long Unfinished Struggle: Literacy and Indigenous Cultural and Language Rights. Dans Jennifer Rennie, Helen Harper (éds.). *Literacy Education and Indigenous Australians: Theory, Research and Practice*. Singapore: Springer, pp. 165-184.
- PANIAGUA Alejandro, ISTANCE David. (2018). *Teachers as Designers of Learning Environments. The importance of Innovative Pedagogy*. Paris : OCDE.
- PESCHEUX Marion. (2007). *Analyse de pratique enseignante en FLE/S. Mémento pour une ergonomie didactique en FLE*. Paris : Éditions de l’Harmattan.
- PIAGET Jean. (2013), [1947]. *La représentation du monde chez l’enfant*. Paris : Presses universitaires de France.
- PIAGET Jean. (2005), [1950]. *L’épistémologie génétique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- PICCARDO Enrica. (2016). « La diversité culturelle et linguistique comme ressource à la créativité ». *Voix plurielles*, 13(1). pp. 57-75, en ligne : [https://www.academia.edu/30569700/Piccardo E 2016 La diversit%C3%A9 culturelle et linguistique comme ressource %C3%A0 la cr%C3%A9ativit%C3%A9_Voix plurielles_13_1_57_75](https://www.academia.edu/30569700/Piccardo_E_2016_La_diversit%C3%A9_culturelle_et_linguistique_comme_ressource_%C3%A0_la_cr%C3%A9ativit%C3%A9_Voix_plurielles_13_1_57_75)
- PICCARDO Enrica. (2012). « Médiation et apprentissage des langues : pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ? ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, 167(3). pp. 285-297, en ligne : <https://www.cairn.info/revue-ela-2012-3-page-285.htm>
- PORQUIER Rémy. (2003). « Deux repères de recherche sur l’interaction exolingue ». *Linx*, 49, pp. 51-62 : <http://journals.openedition.org/linx/538>
- PORQUIER Rémy, PY Bernard. (2004). *Apprentissage d’une langue étrangère, contextes et discours*. Paris : Éditions Didier, CREDIF.
- PORTINE Henri. (2018). « La conceptualisation grammaticale : entre grammaire artificielle et grammaire mentale ». *Recherches en didactique des langues et des cultures - Les cahiers de l’Acedle*, 15(1), pp. 1-13, en ligne : <http://journals.openedition.org/rdlc/2662>
- POURTOIS Jean-Pierre, DESMET Huguette, HUMBEECK Bruno. (2013). « La recherche-action un instrument de compréhension et de changement du monde ». *Recherches qualitatives*, (15), pp. 25-35, en ligne : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hs-15/hs-15-Pourtois-et-al.pdf
- PRADEAU Coraline. (2021). *Politiques linguistiques d’immigration et didactique du français. Regards croisés sur la France, la Belgique, la Suisse et la Québec*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- PRADEAU Coraline, BURROWS, Alice-Hélène. (2021). « Quand on veut être français... Faut savoir écrire ! ” : Enjeux glottopolitiques de l’évaluation dans le contrat d’intégration républicaine. Travaux de didactique du français langue étrangère ». *Revue TDFLE*, (79), pp. 1-21, en ligne : <https://shs.hal.science/halshs-03559497/>
- PRADEAU Coraline. (2019). « Décoloniser le multilinguisme à l’école française. Pour une pédagogie rhizomatique et transgressive ». *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, (16), pp.43-74, en ligne : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociolinguistique-2019-2-page-43.htm>
- PRETCEILLE Martine. (2017, sept.). « De la didactique des langues à l’éthique de l’altérité et de la diversité ». *Le français dans le monde. Recherches et applications*, (62), pp. 93-104.
- PRETCEILLE Martine. (1999). *L’éducation interculturelle*. Paris : PUF.

- PUREN Christian. (1992). « Spécificités de l'enseignement / apprentissage scolaire des langues étrangères et formation initiale des enseignants ». *Les Cahiers de l'EREL*, (4), pp. 25-37.
- RAMACHANDRAN Vilayanur. (2011). *Tell-Tale Brain*. New York : W. W. Norton.
- RASTIER François. (2018). *Faire sens. De la cognition à la culture*. Paris : Éditions Garnier.
- REBOULLET André (dir.). (1973). *L'enseignement de la civilisation française*. Paris : Éditions Hachette.
- RICHTERICH René. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Éditions Hachette.
- RICOEUR Paul. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Éditions Seuil.
- ROCHER Guy. (2001). La mondialisation : un phénomène pluriel. Dans Daniel Mercure. (dir.). *Une société-monde ? Les dynamiques sociales de la mondialisation*. Paris : De Boeck supérieur.
- ROSELL Jennifer, PAHL Kate. (2015). *The Routledge handbook of literacy studies*. London, New York: Routledge.
- SAAR Martin. (2002). "Genealogy and subjectivity". *European Journal of Philosophy*, 10(2), pp. 231-245, en ligne : <https://blogs.law.columbia.edu/revolution1313/files/2022/06/Martin-Saar-Genealogy-and-Subjectivity.pdf>
- SABRA Houda. (2020). *Cracking the Conventional: Journeying through a Bricolage of Multiliteracies in an International Languages School in Canada*. [Thèse de doctorat, Université d'Ottawa, en ligne : <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/40419>
- SCHNAPPER Dominique. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration ?* Paris : Éditions Folio.
- SCHNEUWLY Bernard, CORDEIRO Gláís Sales, DOLZ Joachim. (2005). « À la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (14), pp. 77-93, en ligne : https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2005_num_14_1_1210
- SCHNEUWLY Bernard, DOLZ Joachim, ROVEAUX Christophe. (2016). Le synopsis, un outil pour analyser les objets enseignés. Dans Marie-Jeanne Perrin-Glorian, Yves Reuter, *Les méthodes de recherches en didactique*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, pp. 175-189, en ligne : https://www.researchgate.net/publication/345685492_Le_synopsis_un_outil_pour_analyser_les_objets_enseignes
- SEARLE John. (1998), [1995]. *La construction de la réalité sociale*. Paris : éditions Galimard.
- SMITH Keith. (2002, juin). "What is the 'Knowledge Economy' ? Knowledge Intensity and Distributed Knowledge bases". *Discussion Paper series*, pp. 5-32, en ligne : https://www.researchgate.net/publication/4777223_What_is_the_Knowledge_Economy_Knowledge_Intensity_and_Distributed_Knowledge_Bases
- SOHN Bong-Gi. (coord.). (2021). *Multilittératies et pédagogies plurilingues au 21e siècle : Réponses critiques à l'ouvrage du New London Group intitulé « A Pedagogy of Multiliteracies » [Une pédagogie de la multilittératie]*. *Cahiers de l'ILOB*, 11, en ligne : <https://uottawa.scholarsportal.info/ottawa/index.php/ILOB-OLBI/issue/view/594>
- SPAËTH Valérie. (à paraître). « La notion de langue-culture ou comment cultiver ses yeux intérieurs en didactique du FLES ». Dans Fatima Chnane-Davin, Karima Gouaich, Jessyca Tretola (éds.). *Plurilinguisme et littéracie face à la diversité linguistique et culturelle*. Limoges : Lambert Lucas.
- SPAËTH Valérie. (2021). Une histoire de la notion de français langue étrangère. Des pratiques à une discipline. Dans Jean-Louis Chiss. *Le FLE et la francophonie dans le monde*. Paris : éditions Armand Collin, pp. 25-77.

- SPAËTH Valérie. (2020). « Présentation. Didactique du français langue étrangère et seconde : histoire et historicité ». *Langue française*, 4(208), pp. 7-20, en ligne : <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2020-4-page-7.htm>
- SPAËTH Valérie. (2019). Didactique des langues : une histoire transnationale entre universalité et relativité. Note épistémologique entre mondialisation et contextualisation. Dans Claire Chaplier, Anne-Marie O'Connell. *Épistémologie à usage didactique. Langues de spécialité (secteur LANSAD)*. Paris : Éditions L'Harmattan, pp. 131-163.
- SPAËTH, Valérie. (2017). Le français langue de scolarisation et d'enseignement : contribution à une histoire connectée en didactique des langues. Dans Sophie Babault, Margaret Bento, Valérie Spaëth (éds.). *Tensions en didactique des langues. Entre enjeu global et enjeux locaux*. Buxelles : Peter Lang, pp. 25-47.
- SPAËTH Valérie. (2014a). « La question de l'autre en didactique des langues ». *Glottopol*, (23) pp. 160-172, en ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01322990/document>
- SPAËTH Valérie (2014b). « La transposition du concept de représentation en didactique du français langue étrangère et seconde ». *Le Français dans le monde. Recherches et Applications*, pp. 44-56, en ligne : <https://shs.hal.science/halshs-01322998/document>
- SPAËTH Valérie. (2010). « Le français au contact des langues : présentation ». *Langue française*, (3), pp. 3-12, en ligne : <https://doi.org/10.3917/lf.167.0003>
- STREET Brian. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. London: Cambridge university press.
- SPRINGER Claude. (2011, octobre). *Le CECR : outil de diversification ou de standardisation ?* [Communication]. Colloque international de la SCELLF. Cadre Européen Commun de Référence et Enseignement du Français en Corée à l'Université Ajou (Corée du sud), pp. 1-9, en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01377900>
- TAYLOR Charles. (2019), [1992]. *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Traduit par Denis-Armand Canal, Éditions Champs-Flammarion.
- TAYLOR Charles. (2014, octobre). « Vivre dans le pluralisme ». [Entretien dirigé par Clémence Lalaut, Marc-Olivier Padis, Jean-Luis Schlegel] *Esprit*, (10), pp. 22-31, en ligne : <https://www.cairn.info/revue-esprit-2014-10-page-22.htm>
- UNSWORTH Len, CLÉIRIGH Chris. (2017), [2014]. Multimodality and Reading. The Construction of Meaning through Image-text Interaction. Dans Carey Jewitt (éds.). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London, New York: Routledge, pp. 176-188.
- VAN DER MAREN Jean-Marie. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. Fondements*. Montréal : De Boek université, Presses de l'Université de Montréal.
- VÉRONIQUE Daniel (dir.). (2017). *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris : Éditions Didier.
- VERRET Michel. (1975). *Le temps des études*. Paris : Librairie Honoré Champion.
- VON HUMBOLDT Wilhelm. (2000), [1822/24]. *Sur le caractère national des langues*. Traduit par Denis Thouard, Paris : Éditions du Seuil.
- VYGOTSKI Lev. (2019), [1997]. *Pensée et langage*, suivi de *Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski* par Jean Piaget. Paris : La Dispute.
- VYGOTSKI Lev. (2014), [1928-1931]. *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Traduit par Françoise Sève, Paris : La Dispute.
- WITTGENSTEIN Ludwig. (1993). [1922], *Tractatus logico-philosophicus*. Traduit par Gilles Gaston-Granger, Paris : éditions Gallimard.
- YELLAND Nicola, COPE Bill, KALANTZIS Mary. (2008). "Learning by Design: Creating Pedagogical Framework for Knowledge in the Twenty-first Century". *Asia Pacific journal of Teacher education*, 36(3), pp. 197-213, en ligne : https://www.academia.edu/16585201/Learning_by_Design_creating_pedagogical_frameworks_for_knowledge_building_in_the_twenty_first_century

ZAGRE Ambroise. (2013). *Méthodologie de la recherche en sciences sociales*. Paris : Éditions de l'Harmattan.

ZARATE Geneviève. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

Textes officiels

ASSEMBLÉE PARLEMENTAIRE DU CONSEIL DE L'EUROPE. (2013). *Recommandation 2034. Les test d'intégration : aide ou entrave à l'intégration ?* Consulté le 14 août 2023, en ligne : <https://pace.coe.int/fr/files/19772>

BOEHNER John, MILLER George, KENNEDY Ted, GREGG Judd. (2002). *No child left behind*. Washington : U.S. Government, en ligne : <https://www.govinfo.gov/content/pkg/BILLS-107hr1enr/pdf/BILLS-107hr1enr.pdf>

BONAPART Napoléon. (1807). *Code Napoléon*. Paris : Imprimerie impériale, en ligne : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5406276n/f538.image.r=femme>

COMMONWEALTH OF AUSTRALIA. (2004). *A Hand up not a Hand out: Renewing the Fight against Poverty*. Consulté le 31 août 2020, en ligne : https://www.aph.gov.au/Parliamentary_Business/Committees/Senate/Community_Affairs/Completed_inquiries/2002-04/poverty/report/c13

CONSEIL DE L'EUROPE. (2021). *Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Traduit par Gilles Breton, Christine Tagliante, Marine Bigot-Tessier, Rosanna Margonis-Pasinetti. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, en ligne : <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>

CONSEIL DE L'EUROPE. (2019a). *Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie. Tome 1*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, en ligne : <https://rm.coe.int/prems-013619-fra-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-/1680984213>

CONSEIL DE L'EUROPE. (2019b). *Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie. Tome 2*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, en ligne : <https://rm.coe.int/prems-013619-fra-2508-reference-framework-of-competences-vol-2-/1680984214>

CONSEIL DE L'EUROPE. (2019c). *Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie. Tome 3*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, en ligne : <https://rm.coe.int/prems-013619-fra-2508-reference-framework-of-competences-vol-3-/1680984215>

CONSEIL DE L'EUROPE. (2018). *Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec des nouveaux descripteurs*. Traduit par Gilles Breton, Christine Tagliante, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, en ligne : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

CONSEIL DE L'EUROPE. (2017). *Migrants adultes : Intégration et éducation*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, en ligne : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680306f0c>

CONSEIL DE L'EUROPE. (2013). *Les tests d'intégration pour les migrants : progrès ou régression ?* Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, en ligne :

- <https://pace.coe.int/pdf/32e7c210ea27edeb37c41b62eee269519bc63e3d4633a36d8612195183cacda7/doc.%2013361.pdf>
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2010). *Convention européenne des droits de l'homme*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, en ligne : https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_FRA.pdf
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2008a). *Livre blanc sur le dialogue interculturel*. « *Vivre ensemble dans l'égalité* ». Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, en ligne : https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2008b). *Recommandation CM/Rec(2008)7 du Comité des Ministres aux États membres sur l'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe et la promotion du plurilinguisme*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, en ligne : https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805d2f99
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2005), [2001]. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Éditions Didier, en ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- CONSEIL DE L'EUROPE. (1998). *Recommandation n° R (98) 6*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, en ligne : <https://rm.coe.int/16804fda7c>
- CONSEIL DE L'EUROPE. (1996 révisée, [1961]). *Charte sociale européenne*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, en ligne : <https://rm.coe.int/168007cf94>
- CONSEIL DE L'EUROPE. (1995). *Les mesures et indicateurs d'intégration*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, en ligne : https://www.coe.int/t/dg3/migration/archives/Documentation/Series_Community_Relation_s/Measurement_indicators_integration_fr.pdf
- CONSEIL DE L'EUROPE. (1982). *Recommandation n° R (82) 18*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, en ligne : <https://rm.coe.int/16804f6367>
- CONSEIL DE L'EUROPE. (1976). *Un niveau-seuil*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (1954). *Convention culturelle européenne*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, en ligne : <https://rm.coe.int/090000168006458c>
- CONSEIL DE L'EUROPE, ALTE. (2018). *L'enquête 2018 du Conseil de l'Europe et d'ALTE sur les politiques appliquées aux migrants en matière de connaissance des langues et de la société*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, en ligne : <https://rm.coe.int/enquete-2018-sur-les-politiques-et-requis-linguistiques-pour-les-migra/16809c890d>
- CONSEIL DE L'EUROPE, ALTE. (2008). *Intégration linguistique des migrants adultes. Séminaire intergouvernemental*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, en ligne : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680306dad>
- CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE. (2008, septembre). *Note sur le Pacte européen sur l'immigration et l'asile*, en ligne : <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-13440-2008-INIT/fr/pdf>
- KEATING Paul. (1992, décembre). *Redfern speech*. [Communication]. *Year for the World's Indigenous People* à Redfern, Australie, en ligne : https://antar.org.au/sites/default/files/paul_keating_speech_transcript.pdf
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. (2019, 26 décembre). « Arrêté du 26 décembre 2019 fixant le programme de l'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères et régionales en portugais à titre expérimental en classe de première de la voie générale ». *Journal officiel de la République française*, (9), pp. 1-13, en ligne :

- <https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf?id=8blx34Ty-NkT7PrOCPIOP8ZNGXQtQ4 -AdiUtBP5Gmw=>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. (2017, 10 août). « Formation continue des enseignants. Modules de formation d'initiative nationale dans le domaine de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés ». *Journal officiel de la République française*, (2017-140), en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf/circ?id=42532>
- MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR. (2023, 26 janvier). « Chiffres clefs. Les titres de séjour au 26 janvier 2023 ». *L'essentiel de l'immigration*, pp. 1-8, en ligne : <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Info-ressources/Etudes-et-statistiques/Chiffres-cles-sejour-visas-eloignements-asile-acces-a-la-nationalite/Archives/Les-chiffres-2022-publication-annuelle-parue-le-26-janvier-2023>
- MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR. (2022, 20 juin). « Chiffres clefs. Les titres de séjour au 20 juin 2022 ». *L'essentiel de l'immigration*, pp. 1-7, en ligne : <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Info-ressources/Etudes-et-statistiques/Chiffres-cles-sejour-visas-eloignements-asile-acces-a-la-nationalite/Archives/Les-chiffres-2021-publication-annuelle-parue-le-20-juin-2022>
- MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR. (2021, 31 décembre). « Arrêté du 30 décembre 2021 relatif aux formations civique et linguistique prescrites aux étrangers signataires du contrat d'intégration républicaine créé par la loi n° 2016-274 du 7 mars 2016 relative au droit des étrangers en France ». *Journal officiel de la République française*, (304), pp. 463-466, en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGIARTI000044887996/2022-01-01/>
- MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR. (2019-2021), [2005]. *Code de l'Entrée et du Séjour des Étrangers et du Droit d'Asile (CESEDA)*. Paris : Legifrance, articles L110-1 à L837-4, en ligne : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006070158/LEGISCTA00042770750/#LEGISCTA000042777623
- MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR. (2019a, 27 février). « Arrêté du 27 février 2019 modifiant l'arrêté du 1er juillet 2016 relatif aux formations civique et linguistique prescrites aux étrangers signataires du contrat d'intégration républicaine créé par la loi no 2016-274 du 7 mars 2016 relative au droit des étrangers en France ». *Journal officiel de la République française*, (50), en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/jo/2019/02/28/0050>
- MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR. (2019b, 30 décembre). « Articles 14 et 15 du décret n°93-1362 du 30 décembre 1993 relatif aux déclarations de nationalité, aux décisions de naturalisation, de réintégration, de perte, de déchéance et de retrait de la nationalité française, modifié par décret n°219-1507 du 30 décembre 2019 – art.4 ». *Legifrance*, en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000699753>
- MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR. (2018a, 11 juillet). « Décret n°2018-593 du 9 juillet 2018 abrogeant le décret n°2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à un label en matière d'apprentissage de la langue française ». *Journal officiel de la République française*, (158), pp. 18, en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf?id=iegvVTBns5wpa7kUizVmoFlsrsa00QFujiQScSI fAU=>
- MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR. (2018b, 21 février). « Arrêté du 21 février 2018 fixant la liste des diplômes et certifications attestant le niveau de maîtrise du français requis, pour l'obtention d'une carte de résident ou d'une carte de résident portant la mention "résident de longue durée – UE" ». *Journal officiel de la République française*, (46), pp. 17-18, consulté le 14 août 2023, en ligne : https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/article_jo/JORFARTI000036639366
- MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR. (2016, 2 juillet). « Arrêté du 1er juillet 2016 relatif aux formations civique et linguistique prescrites aux étrangers signataires du contrat

- d'intégration républicaine créé par la loi no 2016-274 du 7 mars 2016 relative au droit des étrangers en France ». *Journal officiel de la République française*, (153), pp. 21-23, en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/jo/2016/07/02/0153>
- MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR. (2012, janvier). *Le label qualité FLI. Français langue d'intégration. Guide des organismes de formation candidats*. En ligne : https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiCuZjHwsj5AhUE-xoKHWJSDlwQFnoECAYQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.immigration.interieur.gouv.fr%2Fcontent%2Fdownload%2F34458%2F258499%2Ffile%2F2_FLIGuideOFjanv2012.pdf&usg=AOvVaw3elm712v_Yp380Sg-LJ0ab
- MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR. (2011, 11 octobre). « Décret n°2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à la création d'un label qualité intitulé "Français langue d'intégration" ». *Journal officiel de la République française*, (237), pp. 13-14, en ligne : https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf?id=Z_ATkFCaogsHZyXinZs97WxoCtqh9SJ32VBSCt4dzzI=
- NATIONS UNIES. (2020, août). *Note de synthèse : l'éducation en temps de covid 19 et après*. En ligne : https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_french.pdf
- NATIONS UNIES. (1948). *Déclaration universelle des droits de l'homme*. En ligne : <https://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/>
- OFFICE FRANÇAIS DE L'IMMIGRATION ET DE L'INTÉGRATION (OFII). (s.d.). *Contrat d'intégration républicaine*. En ligne : <https://www.ofii.fr/wp-content/uploads/2020/12/CIR-CONTRAT.pdf>
- OFFICE FRANÇAIS DE L'IMMIGRATION ET DE L'INTÉGRATION (OFII). MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR. (2021a). *Accord-cadre n°210020. « Formation linguistique du contrat d'intégration républicaine »*.
- OFFICE FRANÇAIS DE L'IMMIGRATION ET DE L'INTÉGRATION (OFII). MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR. (2021b). *Cahier des clauses particulières*.
- OFFICE FRANÇAIS DE L'IMMIGRATION ET DE L'INTÉGRATION (OFII). MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR. (2021c). *Rapport d'activité*. En ligne : https://www.ofii.fr/wp-content/uploads/2022/07/HR_RA_OFII_2021_21x297_p3_p114_compressed.pdf
- OFFICE FRANÇAIS DE L'IMMIGRATION ET DE L'INTÉGRATION (OFII). MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR. (2020). *Prestation d'accompagnement au changement par une formation-action de la communauté des formateurs et coordinateurs FL*.
- OFFICE FRANÇAIS DE L'IMMIGRATION ET DE L'INTÉGRATION (OFII). MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR. (2019a). *Cadre référentiel des compétences pour l'acquisition de la lecture-écriture à l'âge adulte*.
- OFFICE FRANÇAIS DE L'IMMIGRATION ET DE L'INTÉGRATION (OFII). MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR. (2019b). *Cadre référentiel des compétences pour l'acquisition de la communication*.
- OFFICE FRANÇAIS DE L'IMMIGRATION ET DE L'INTÉGRATION (OFII). MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR. (2019c). *La famille/la santé : vie pratique et vie publique*.
- OFFICE FRANÇAIS DE L'IMMIGRATION ET DE L'INTÉGRATION (OFII). MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR. (2019d). *Les déplacements : vie pratique et vie publique*.
- OFFICE FRANÇAIS DE L'IMMIGRATION ET DE L'INTÉGRATION (OFII). MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR. (2019e). *L'éducation et la culture : vie pratique et vie publique*.
- OFFICE FRANÇAIS DE L'IMMIGRATION ET DE L'INTÉGRATION (OFII). MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR. (2019f). *Le logement : vie pratique et vie publique*.
- OFFICE FRANÇAIS DE L'IMMIGRATION ET DE L'INTÉGRATION (OFII). MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR. (2019g). *Vie professionnelle*.

- OFFICE FRANÇAIS DE L'IMMIGRATION ET DE L'INTÉGRATION (OFII). MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR. (2019h). *Accord – Cadre n°190001 « formation linguistique. Cahier des clauses particulières »*.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE (OCDE). (2020). *Compétences à l'écrit (PISA)*. Consulté le 31 août 2020, en ligne : <https://data.oecd.org/fr/pisa/competences-a-l-ecrit-pisa.htm#indicator-chart>
- PARLEMENT EUROPÉEN, CONSEIL DE L'EUROPE. (2016). « Règlement relatif à la protection des personnes physiques à l'égard du traitement des données à caractère personnel et à la libre circulation de ces données, et abrogeant la directive 95/46/CE ». *Journal officiel de l'Union européenne*, 119(1), pp. , en ligne : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679>
- TUOT Thierry. (2013). *La grande nation pour une société inclusive. Rapport au Premier ministre sur la refondation des politiques d'intégration*. En ligne : https://www.cnle.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_au_premier_ministre_sur_la_refondation_des_politiques_d_integration.pdf

Références littéraires

- PROUST Marcel. (2013), [1913]. *Du côté de chez Swann*. Paris : Éditions Gallimard.
- PIRANDELLO Luigi. (1921). *Six personnages en quête d'auteur*. Paris : le Livre de poche.
- ROUSTAVÉLI Chota. (1989). *Le chevalier à la peau de panthère*. Traduit par Serge Tsouladzé, Paris : Éditions Gallimard/UNESCO.

Sitographie

- CENTER FOR ADVANCED RESEARCH ON LANGUAGE ACQUISITION. *Literacies in Language Education*. Université du Minnesota. Consulté le 16 août 2023, en ligne : <https://carla.umn.edu/literacies/index.html>
- CENTER FOR RESEARCH ON MULTILITERACIES. *Center for Research on Multiliteracies*. Université de Brock. Consulté le 16 août 2023, en ligne : <https://brocku.ca/education/tag/centre-for-research-in-multiliteracies/>
- CNRTL, ATILF. *Transposition*. Consulté le 16 avril 2020, en ligne : <https://www.cnrtl.fr/definition/transposition>
- CNRTL, ATILF. *Orthodoxe*. Consulté le 16 août 2023, en ligne : <https://www.cnrtl.fr/etymologie/orthodoxe/substantif>
- COPE Bill, KALANTZIS Mary. *New Learning: Principales and Patterns of Pedagogy*. New Learning online. Consulté le 16 août 2023, en ligne : <https://www.coursera.org/learn/newlearning>
- KALANTZIS Mary. *Dr Mary Kalantzis*. Coursera. Consulté le 16 août 2023, en ligne : <https://www.coursera.org/instructor/marykalantzis>
- KALANTZIS Mary, COPE Bill. *A Charter for change in Education*. New Learning online. Consulté le 17 octobre 2023, en ligne : <https://newlearningonline.com/new-learning/chapter-1-new-learning/supporting-material-1/kalantzis-and-cope-a-charter-for-change-in-education>
- KALANTZIS Mary, COPE Bill, *Civil Pluralism. Towards New Learning*. New Learning online. Consulté le 12 octobre 2021, en ligne : <https://newlearningonline.com/new-learning/chapter-4/civic-pluralism-towards-new-learning>
- KALANTZIS Mary, COPE Bill. *Keywords*. New Learning online. Consulté le 5 juin 2021, en ligne : <https://newlearningonline.com/literacies/keywords>

KALANTZIS Mary, COPE Bill. *'Learning by Design' Knowledge Processes*. New Learning online. Consulté le 13 février 2021, en ligne : <https://newlearningonline.com/new-learning/chapter-8/reflexivity-towards-new-learning/learning-by-design-knowledge-processes>

KALANTZIS Mary, COPE Bill. *New Learning online*. New Learning online. Consulté le 13 février 2021, en ligne : <https://newlearningonline.com/>

KALANTZIS Mary, COPE Bill. *Transpositional Grammar*. New Learning online. Consulté le 13 février 2021, en ligne : <https://newlearningonline.com/transpositional-grammar>

FLEURY GRAFF Thibault. *Les catégories de migrants*. Vie publique. Consulté le 10 août 2022, en ligne : <https://www.vie-publique.fr/parole-dexpert/271045-les-categories-de-migrants-refugies-etudiants-sans-papiers>

FLINDERS UNIVERSITY. *Teaching (Early Childhood)*. Université de Flinders. Consulté le 16 août 2023, en ligne : <https://www.flinders.edu.au/study/courses/bachelor-arts-master-teaching-early-childhood>

THE UNIVERSITY OF NEWCASTLE. *Multiliteracies*. Université de New Castle. Consulté le 16 août 2023, en ligne : <https://www.newcastle.edu.au/course/EDUC2151>

THE UNIVERSITY OF SYDNEY. *Arts, English and Literacy Education*. Université de Sydney. Consulté le 16 août 2023, en ligne : <https://www.sydney.edu.au/research/opportunities/654.html>

Sites officiels et institutionnels

ADMINISTRATION FRANÇAISE. *En quoi consiste l'allocation pour demande d'asile (ADA)*. Service public. Consulté le 19 août 2022, en ligne : <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F33314>

ADMINISTRATION FRANÇAISE. *Embauche en contrat d'extra (CDD d'usage)*. Service-public.fr, consulté le 17 août 2023, en ligne : <https://www.service-public.fr/professionnels-entreprises/vosdroits/F33693>

ADMINISTRATION FRANÇAISE. *En quoi consiste l'Allocation pour demandeur d'asile ?* Service public. Consulté le 05 octobre 2023, en ligne : <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F33314>

CHEVALLARD Yves. *Pourquoi la transposition didactique ?* Consulté le 15 octobre 2023, en ligne : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Pourquoi_la_transposition_didactique.pdf

COMMISSION EUROPÉENNE. *Immigrés et descendants d'immigrés en France*. European Website on Integration. Consulté le 16 août 2023, en ligne : https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/immigres-et-descendants-dimmigres-en-france_fr

CONSEIL DE L'EUROPE. *Liste des outils*. Consulté le 20 septembre 2023, en ligne : <https://www.coe.int/fr/web/language-support-for-adult-refugees/list-of-all-tools>

DIRECTION DE L'INFORMATION LEGALE ET ADMINISTRATIVE. *Immigration : l'évolution de la politique pour l'intégration des immigrés*. Consulté le 05 octobre 2023, en ligne : <https://www.vie-publique.fr/eclairage/20189-immigration-evolution-de-la-politique-pour-lintegration-des-immigres>

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES. (INSEE). *L'essentiel sur les immigrés et les étrangers*. Insee.fr. Consulté le 16 août 2023, en ligne : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212>

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE (OCDE). *Égalité des genres*. OCDE. Consulté le 16 août 2023, en ligne : <https://www.oecd.org/fr/genres/donnees/>

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. *Every Student Succeeds Act (ESSA)*. U.S. government. Consulté le 16 août 2023, en ligne : <https://www.ed.gov/essa?src=rn>

Iconographie

- GAUGUIN Paul. (Peintre). (1888). *La ronde des petites Bretonnes*. [Peinture à l'huile]. National Gallery of Art (Washington), en ligne : <https://www.nga.gov/collection/art-object-page.61369.html#inscription>
- JEUNET Jean-Pierre. (Réalisateur). (2009). *Train de nuit – Chanel n°5*. [Publicité]. Tapioca films, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=f5r5PXBiwR0>
- MAGRITTE René. (Peintre). (1929). *La trahison des images*. [Peinture à l'huile]. Los Angeles County Museum of Art, en ligne : <https://unframed.lacma.org/2013/09/09/magritte-and-the-trading-of-images>
- MILLET Jean-François. (Peintre). (1857). *Des glaneuses*. [Peinture à l'huile]. Musée d'Orsay, en ligne : <https://www.musee-orsay.fr/fr/oeuvres/des-glaneuses-342>
- RENOIR Auguste. (Peintre). (1883a). *Danse à la ville*. [Peinture à l'huile]. Musée d'Orsay, en ligne : <https://www.musee-orsay.fr/fr/oeuvres/danse-la-ville-1160>
- RENOIR Auguste. (Peintre). (1883b). *Danse à la campagne*. [Peinture à l'huile]. Musée d'Orsay, en ligne : <https://www.musee-orsay.fr/fr/oeuvres/danse-la-campagne-1161>
- VELÁZQUEZ Diego. (Peintre). (1660). [Peinture à l'huile]. *Les Ménines ou La famille de Philippe IV d'Espagne*. Museo del Prado (Madrid), en ligne : <https://www.museodelprado.es/coleccion/artista/velazquez-diego-rodriguez-de-silva-y/434337e9-77e4-4597-a962-ef47304d930d>

Références olfactives

- BEAUX Ernest. (Parfumeur). (1921). *Chanel n°5*. Paris : Chanel.
- BLANC Christian. (Parfumeur). (s. d.). *Blue mania*. La Courneuve : Christian Blanc.
- LIM Carol, LEON Humberto. (Parfumeurs). (2013). *Kenzo World*. Paris : Kenzo.
- POLGE Olivier. (Parfumeur). (2008). *The one for men*. Legnano (Italie) : Dolce & Gabbana.

Index des notions

A

Altérité, 25, 29-31, 40, 71-72, 149-151, 166, 167, 170, 210-211, 304, 307, 309, 335, 342, 361, 382, 399, 406

Analyser

---de manière critique, 115, 124, 131, 132, 160, 162, 168, 179, 202, 237, 281, 283, 286, 296, 299, 404

---de manière fonctionnelle, 160, 168, 335, 404

Appliquer

---avec créativité, 113, 115, 128, 160-161, 244, 357

---de manière appropriée, 115, 160-161, 281, 285-286, 288, 322, 356-357, 404

Apprentissage, 27-31, 32-34, 71, 86-87, 110-111, 117, 121, 132, 147, 157-158, 404

Stratégie d'---, 153, 189, 202, 236, 278

Ressources d'---, 68, 69, 87, 96, 109

Approche biographique narrative, 113, 161-162, 255

Appropriation, 29-30, 47, 148, 192, 374, 399-400

Automatisation, 156, 157, 186, 356, 359

B

Biographie langagière, 44, 64, 161, 162

C

Charge cognitive, 156, 191, 313, 315, 316, 392, 393, 400

Communauté d'apprentissage, 3, 109, 120, 202, 322, 344, 346-351

Compétence, 93-95, 153,

---à communiquer langagièrement, 28, 143-146, 148, 222,

---collaborative, 163

---de communication, 16, 143

---émotionnelle, 184,

---grammaticale, 186-190,

---linguistique, 144, 191, 235,

---sociolinguistique, 144

---plurilingue et interculturelle, 142-143, 184

---plurilingue et pluriculturelle, 30, 146-149, 152, 192, 236, 304, 305, 361, 398, 410

---pragmatique, 144, 235

Conceptualiser (conceptualisation), 114, 133, 134, 155, 158-159, 179, 180, 189, 197-200, 201, 202-203, 335, 337, 346-348, 349, 394, 398, 404

---en nommant, 113, 115, 158-159, 168-170, 189, 286, 313, 404

---en théorisant, 113, 115, 158-159, 160-161, 162, 169, 189, 338, 404

Connaissance, 20, 26, 32, 46, 47, 98, 99, 100, 110-113, 117, 119, 120, 128, 131, 133, 134, 145, 150, 169, 193, 195, 220, 225, 228, 285, 294, 319-322

Conscience linguistique, 160, 192, 344-345

Contextualisation, 16, 21, 24, 31-35, 49

Créativité, 113, 120, 126, 153, 161, 170, 244, 285, 350, 354, 357, 358, 364, 374, 394, 431, 433

Culture, 13-17, 23-24, 25-27, 30, 32, 34, 46-47, 52, 56-58, 62-63, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 84, 87, 92, 94, 95-96, 100, 101, 106, 110, 113, 115, 119, 121-124, 127, 128, 129, 132-134, 135-136, 141-141, 145-146, 148-150, 151, 157-160, 166, 170, 171, 177, 178, 184, 216, 218, 222, 236, 237, 241, 283, 285, 289, 292, 308, 319-321, 322, 324, 331, 333, 360, 368, 377-378, 382, 389, 391, 398-399

---de la réciprocité des savoirs, 120-121, 202,

---éducative, 26-27, 62, 68, 71, 87, 97, 99, 108-110, 134, 199

---grammaticale, 189-190

D

Décision, 72, 167, 170, 183, 214, 229, 53, 281, 293, 329, 330, 331-332, 333, 334, 335, 356, 392-394, 398, 400

Décolonisation, 128-129, 131

Design (voir création du sens), 7, 83, 93-96, 108-110, 115-116, 133, 148, 152, 159, 405

Didacticité, 359-360

Didactisation, 15, 21, 24, 25-30, 138, 186, 194, 238, 253, 306, 331, 344, 365-366, 376, 384, 391, 394, 399, 409

Diversité, 12-14, 30-31, 36, 43, 57, 60, 69, 70, 72, 100, 104, 110, 113, 121, 122, 123, 125, 128, 135, 141-142, 151, 152, 153,

185, 199, 221, 237, 241, 247, 276, 308,
312-313, 339-340, 341, 346, 368, 378,
393, 394, 397, 399

---productive, 48, 116, 121, 122, 125,
126, 132, 339, 351, 384, 391, 397, 405,
428, 433

---statique, 378-379

E

Économie de la connaissance, 101, 106,
126, 132-133, 405, 427, 428

Éducation, 13, 23, 65, 68, 70, 98, 99, 100,
104

---authentique, 103, 123

---didactique, 103, 109, 123

---transformative, 23, 100-102, 105-110,
117-119, 120, 122-123, 125-126, 133-
134, 143, 366, 384, 405, 427-428

Enseignement 13-15, 16, 23, 25-29, 30, 32-
35, 48, 60, 68, 70, 72, 98, 99, 102-103,
110, 117, 119, 123, 138, 140, 143-146,
185, 189, 192-193

Pratique d'---, 23, 28, 60, 188, 190, 271,
352-360, 363, 373-374, 377, 388, 389,
391, 394

Stratégie d'---, 28, 150, 242, 260, 325,
353-355, 359-360, 361, 362, 367-368,
377, 384, 386-387, 393

Étrangéité, 148, 151, 157, 170, 285, 322,
325, 399

F

Faire l'expérience

---du connu, 113, 115, 151, 157-158, 169,
314, 335, 380, 406

---du nouveau, 115, 151, 157, 253, 289,
314, 335,

Français langue d'intégration (FLI), 9, 222-
224, 232, 237, 241, 260, 390

Français langue étrangère (FLE), 147, 150-
151, 157, 159, 160, 198, 223, 406, 312,
323, 334, 335, 367, 398-399

Français langue seconde (FLS), 9, 23, 42,
223-224, 240-241, 367, 390, 406

G

Globalisation, 32, 65, 66, 67, 91, 92, 96,
107, 408, 409

Grammaire, 75-77

---explicite (ou enseignement explicite de
la grammaire), 190-191

---fonctionnelle, 75, 114, 116

---implicite (ou enseignement implicite
de la grammaire), 190-191

Grammaire du sens multimodal, 23, 60, 75-
96, 109, 114, 115, 119, 133, 135-136,
147, 149, 152, 154, 158, 159, 160, 161,
164-166, 169, 171, 180, 183, 185-205,
315, 333, 335, 346, 349, 357, 399, 406

Modèle d'application de la---, 138, 185-
205, 260, 314, 322, 401

Grammaire générative, 23, 81

H

Hétérogénéité de compétences, 31, 37, 93,
150, 207, 231, 234, 250, 255, 278, 312,
339, 342, 344, 346, 347, 351, 352, 367,
380, 394, 397, 398, 400, 403, 433, 435

Historicisation, 12, 23, 31, 32, 34-35, 40,
49, 52, 85, 209, 251, 256-257, 269

I

Identification intermodale, 154-155, 302

---circonstancielle, 154-155, 329, 336

---intensive, 154-155, 292

---possessive, 154-155, 323, 324

Identité plurielle, 71, 121, 122, 123, 128-
129, 158, 185, 309, 380, 390-391, 397,
398, 402, 407

Image mentale, 139, 182-185, 280, 309,
318-319, 325, 334

Imagination, 43, 80, 104, 153, 155, 158,
167, 252, 298, 307, 364

Inclusion, 72, 87, 98-99, 121-123, 125, 142,
163, 211, 309, 378-380, 389, 397-398,
407

Intégration, 12-13, 214-215, 216-218, 222-
226, 259

Interaction exolingue et interculturelle, 133,
139, 150, 185, 252, 290, 309, 322, 334,
338, 358, 360-362, 376, 385, 390, 394,
433

Interculturel, 241

Interdisciplinarité focalisée, 22-23

Interlangue, 149-151, 198, 329, 331-332,
333, 349-350, 398

L

Langue, 12, 24, 25-26, 28, 34, 46, 56, 61, 72, 82, 86-94, 114, 121, 122, 126, 127, 129, 130, 133, 134, 135-136, 138, 141, 142, 143-146, 148-151, 154, 156-157, 157-161, 161-162, 165, 169, 170, 171, 181, 182, 184, 186-187, 188-189, 192, 193-195, 198, 199, 200, 216, 218-220, 222-223, 225, 228, 231, 236, 238, 240-241, 244, 255-256, 259-260, 280, 282, 283, 284, 285, 286, 289-290, 298, 300, 305, 307, 313-316, 318-320, 324, 326, 327-328, 332-334, 335-336, 337-339, 341, 342, 345, 346-351, 357, 358, 361, 362, 364-366, 367, 374-375, 377-378, 380, 382, 389, 390, 391, 393, 394, 397-399, 402

Langue-culture, 25-27, 402

Ligne de conduite, 45, 274, 353

Literacies, 14, 31, 52, 56, 57, 58, 60, 61, 63, 69, 95, 96, 110, 114, 115, 116, 152, 153, 155, 171, 172, 292, 294, 295, 297, 367, 368, 384, 407, 408, 409, 424, 426, 428, 432

Littératies, 14, 61, 62, 64

M

Médiation, 104, 120, 163-165, 166-168, 169, 170, 171, 180, 181, 183, 185, 236, 286, 288, 320, 321, 345, 385, 401

---culturelle, 164, 289, 319, 320, 321, 325, 328, 334, 360, 379, 380, 383

---de concepts, 163, 179, 180, 347

---de corps, 174, 347

---de pensées, 108, 180, 182, 184-185, 318, 319, 320, 321

---de saveurs, 175-176

---de sons, 176

---de textes, 163, 171, 180, 293

---d'images, 172, 180,

---d'images mentales, 179, 180, 182, 183-185, 321,

---du sens multimodal, 17, 163, 164, 165, 170, 171, 179, 180, 185, 204, 207, 260, 321, 394, 397, 401, 402, 403, 408

---d'une transposition de formes, 178-179, 180-181, 185, 252, 253, 280, 285, 296, 299, 308, 309, 318, 321, 327, 351, 352

---linguistique, 164, 178, 196, 282, 284, 288, 320, 343, 360, 380

---multimodale, 164, 177, 260

---synesthésique, 177, 178

Mémoire, 74, 103, 143, 156, 161, 197, 301

---autobiographique, 184, 185, 186, 187, 200, 201, 253, 255, 292, 293, 299, 306, 309, 310, 320, 322, 325, 327, 332, 356, 357, 358, 364, 379, 385, 398, 399, 435

---sémantique, 330-331, 333-334, 358, 364

Métalangage, 73-74, 75, 76, 77, 83, 89, 92, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 300-

Mise en application empirico-fonctionnelle, 39-40, 207, 277

Mise en application systématique, 39-40, 251, 262, 268, 277, 310

Moment de transmodalité, 154, 162, 252

Monde vécu, 7-8, 68-70, 71, 72, 73, 74, 86, 88, 91, 94, 95, 96, 112-113, 119, 121, 127, 149, 151, 152, 158-159, 167, 169, 182, 185, 194-196, 197, 320, 342, 408

Mondialisation, 26, 32, 65-67

Multiculturalisme, 57-58, 63, 64-67, 69, 86, 100, 111, 141, 152, 408, 409

Multilinguisme, 57-58, 63, 64, 65, 67, 69, 86, 111, 130, 141, 152, 379, 408, 409

Multiliteracies, 7, 14, 16, 17, 48, 52, 56-57, 60, 61-63, 64-65, 68, 73-74, 75, 76, 77, 82, 83, 86, 93, 95, 96, 100, 103, 116, 117, 121, 129, 135, 138, 147-149, 151, 152-154, 156, 157, 163, 169, 185, 189, 192, 204, 205, 307, 310, 323, 335, 339, 361, 376, 392, 397, 398, 399, 402, 409

Multimodalité, 28, 53, 55, 57-58, 63, 69, 73, 83-84, 92, 93, 95, 96, 115, 135, 153-153, 156-157, 159, 164, 171, 175, 177, 183, 193, 201, 291, 310, 323-326, 328-329, 362-363, 389, 390, 393, 394, 400, 408, 409

P

Parcours inférentiel (promenade inférentielle), 155, 294-296

Pédagogie, 13, 22-23, 27-28, 365-366, 409

---progressiste, 100, 103

---critique, 114

Phénomène, 47-49

Phénoménologie, 23, 47, 68, 90, 96, 117-118, 261, 312, 388, 408

Pluralisme, 70, 74, 100, 124, 241, 402
 ---civique, 121, 122, 123, 124, 125, 142, 143, 381, 383, 391, 394, 405, 409, 422, 428, 434
 ---culturel, 100, 143, 146, 381
 Plurilinguisme, 29, 63, 129, 142, 148-149, 152, 162, 227, 308, 312, 390, 410
 Pluriculturalisme, 129, 148-149, 152, 410
 Politique
 ---d'intégration, 12, 259, 312-316, 375, 383, 394
 ---de linguistique d'immigration, 12-13, 215, 219-223, 383, 398
 Posture compréhensive, 45-47
 Procéduralisation, 159, 161, 349, 350-351, 356, 357-358, 359, 364
 Processus de savoir, 17, 110-117, 132, 134, 135, 153, 157, 160, 162, 168-169, 179, 185, 197, 199, 200, 204, 299, 335, 348, 351, 357, 410

R

Raisonnement
 ---déductif (déduction), 188, 191, 197, 198, 344, 385, 386, 387
 ---inductif (induction), 154, 160, 188, 200, 306, 336, 343, 344, 348, 362, 385, 386, 387, 389, 390
 Recherche-développement, 36-41
 Remémoration, 139, 182, 204, 280, 284, 327-331, 365
 Répertoire
 ---de savoirs et de connaissances, 87, 120, 151, 325, 398
 ---linguistique, 70
 ---plurilingue et pluriculturel, 71, 72, 87, 96, 105, 123, 127, 145, 148, 149, 153, 155, 156, 157, 158, 165, 179, 258, 313, 318, 398, 410
 Ressources sémiotiques, 123, 178, 188, 194, 196, 197, 205, 292, 298, 322, 398, 404, 430
 ---enseignées, 194, 195, 199, 201, 331, 430
 ---appries, 194, 195, 409
 ---des apprenants, 195, 261, 314, 316, 318, 328, 335, 344, 345, 346, 349, 356, 365, 398, 404

S

Savoir(s), 13, 21, 22, 25, 26, 28, 29, 32, 48, 70, 71, 98, 99, 101, 102, 105, 107, 109, 110, 111-116, 117, 118-119, 121, 122, 123, 125, 127, 132, 133-135, 144, 148, 151, 152, 156, 160, 161-162, 163, 165, 166, 169, 179, 180, 183, 186, 192, 193, 195, 196, 198, 202, 286, 301, 306, 318, 321, 331, 339-340, 342, 343, 344, 346, 359, 375, 376, 380, 382, 383, 389, 394, 398
 ---culturel, 237, 320, 321, 322, 325,
 ---linguistique, 28, 149, 158, 169, 195, 240, 241, 333, 356, 360, 364, 365, 366, 375, 377, 399-400
 ---mémorisable, 202, 203, 276, 314
 ---métalinguistique, 169, 188, 189, 190, 202, 332, 336, 366, 377,
 Sémiotique cognitive, 275-277
 Sens (multimodal), 48, 53, 57, 65, 67, 69, 79, 81
 Communication du---, 46, 57, 65, 66, 67, 69, 70, 71-74, 77, 80, 82, 83-84, 85, 86, 87, 91, 93, 94, 96, 108, 112, 136, 142, 145, 147, 150, 152, 155, 156, 160, 161, 165, 166, 167, 168, 170, 182, 183, 184, 187, 197, 199, 202, 236, 288, 289, 290, 309, 310, 316, 324, 326, 335, 345, 350, 357, 358, 362, 373, 380, 382, 398, 404
 Création du--- (voir design), 13, 16, 17, 57, 69, 72, 74, 75, 83, 84, 86, 88, 93, 95, 110, 111, 115, 116, 117, 124, 135, 136, 138, 147, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 158, 159, 165, 166, 178, 179, 180, 182, 183, 185, 186, 187, 192, 193, 199, 201, 202, 275, 310, 312, 314, 316, 317, 318, 321, 323, 324, 325, 326, 327, 329, 331, 335, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 349, 351, 352, 357, 358, 361, 362, 364, 374, 390, 392, 393, 394, 395, 397, 398, 399, 400, 403, 405
 ---en soi, 149, 150, 151, 155, 338, 391, 399, 400, 406
 Formes du---, 74, 77, 83, 84, 89, 91, 92, 94, 95, 96, 128, 129, 134, 136, 154, 155, 157, 160, 161, 165, 171, 176, 177, 178, 179, 183, 193, 194, 201, 202, 204, 205, 323, 329, 346, 357, 362, 363, 390, 411

Interprétation du---, 57, 80, 82-83, 86,
109, 113, 147, 152, 154, 155, 160, 168,
182, 184, 199, 257, 276, 286, 293, 295-
296, 300, 307, 309, 313, 357, 358, 361,
385, 398, 407
---pour les autres, 71, 112, 120, 136, 149,
150, 151, 171, 316, 321, 323, 335, 338,
344, 345, 351, 361, 390, 399, 406
---pour soi, 71, 73, 150, 151, 155, 136,
149, 155, 165, 184, 192, 321, 333, 334,
390, 391, 394, 399, 406
Représentation du---, 17, 56, 57, 65, 69,
71, 72-75, 80, 82-84, 85, 86, 91, 92, 93,
94, 95, 96, 109, 112, 142, 147, 152,
155, 160, 173, 174, 182, 183, 184, 187,
194, 197, 198, 199, 260, 282, 290, 294,
309, 310, 316, 318, 323, 329, 330, 357,
358, 392, 392, 403, 410
Situation d'enseignement et
d'apprentissage, 32-33
Synesthésie, 57, 83, 84, 152, 153, 171, 180,
201, 411

T

Traduction (linguistique ou multimodale),
154, 155, 166, 178, 182, 190, 198, 252,
256, 280, 283, 284, 290, 296, 307, 317,
323, 324, 326, 328, 333, 334, 350, 352,
362
Transduction, 154, 179, 283, 295, 329, 362,
366
Transformation, 14, 21, 29, 72, 94, 102,
106, 107, 110, 112, 115, 118, 122, 134,
148, 153, 154, 161, 177, 193, 195, 205,
315, 336, 352, 366, 386, 392, 404, 405,
410, 411, 428
Transposition
---de formes, 84, 171, 178, 180, 181, 201,
202, 260, 308, 309, 321, 411, 429
---didactique, 16, 17, 20, 21, 29, 30, 48,
102, 209, 224, 226, 227, 366, 383, 399
---interdisciplinaire, 20-24

V

Vicariance fonctionnelle, 152-154, 155,
156, 165, 204, 334

Index des auteurs

A

ADAMI Hervé, 13, 223, 224, 232, 233
ADEN Joëlle, 164, 167, 178
ADMINISTRATION FRANÇAISE, 229, 242
AGUILAR RIO Jose Ignacio, 5, 183
ALHEIT Peter, 7
ANDERSON Benedict, 46, 349
ANDRÉ Virginie, 1, 5, 223, 232, 233
ANSTEY Michèle, 60
APPADURAI Arjun, 129
ARDITTY Joseph, 270
ASSEMBLÉE PARLEMENTAIRE DU CONSEIL DE L'EUROPE, 220

B

BAILLY Sophie, 313, 318
BAUMAN Zygmunt, 101
BEACCO Jean-Claude, 26, 32, 33, 34, 141, 186, 191, 194, 195, 197, 198, 205, 423
BEAUX Ernest, 278
BENTO Margaret, 22
BÉRARD Evelyne, 143, 144, 238
BERGER Gaston, 97
BERNSTEIN Basil, 87, 108
BERTHOZ Alain, 16, 45, 48, 139, 152, 153, 155, 156, 167, 204, 331, 333, 334
BESSE Henri, 150, 186, 187, 190, 191, 194, 197, 200, 201, 205
BEZEMER Jeff, 70
BLANC Christian, 209, 210, 259, 426
BLANCHET Alain, 262, 268, 269
BLANCHET Philippe, 262, 268, 269
BOGDANOV Alexandre, 90
BOLT Reuben, 129, 131
BORGÉ Nathalie, 5, 14, 64, 164
BOULTON Alex, 313, 318
BOURDIEU Pierre, 28, 47
BRULEY Cécile, 13, 239, 240, 406
BRUN Jean-Pierre, 43, 175
BUDACH Gabriele, 15, 64, 258
BULL Geoff, 60
BURROWS Alice-Hélène, 5, 374, 375

C

CASTELLOTTI Véronique, 29, 30, 32, 34, 252, 342, 391, 399
CAVALLI Marisa, 164, 360
CAZDEN Courtney, 10, 13, 14, 17, 28, 51, 52, 56, 64, 65, 69, 70, 74, 75, 93, 97, 107, 109, 113, 114, 115, 116, 121, 129, 135, 192, 397, 407, 408, 425
CELLIER Amélie, 15, 64
CHABOT Charles, 98
CHAN Eveline, 27, 51
CHANQUOY Lucile, 16, 139, 157, 161, 316, 328, 330
CHARAUDEAU Patrick, 22, 23, 48
CHEVALLARD Yves, 21, 29, 98, 102, 209
CHISS Jean-Louis, 21, 26, 32, 62, 377
CHNANE-DAVIN Fatima, 1, 5, 240, 241
CHOMSKY Noam, 23, 76, 81, 88, 89, 90, 94, 95, 107, 128, 134
CICUREL Francine, 26, 32, 42, 43, 45, 359, 364, 375, 377, 389
CLÉIRIGH Chris, 48, 154, 155, 362
CNRTL, 20, 334, 351
COMMISSION EUROPÉENNE, 140, 213
COMMONWEALTH OF AUSTRALIA, 98, 130, 131, 143
CONSEIL DE L'EUROPE, 10, 14, 28, 31, 34, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 160, 163, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 174, 178, 179, 180, 181, 186, 187, 190, 192, 211, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 226, 227, 231, 235, 236, 237, 258, 262, 265, 279, 280, 286, 287, 288, 295, 297, 299, 300, 303, 305, 308, 316, 324, 330, 345, 347, 382, 408, 423, 425, 429
CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE, 211
COPE Bill, 10, 13, 14, 17, 22, 23, 27, 32, 51, 52, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120,

121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128,
129, 130, 131, 132, 134, 136, 142, 143,
147, 149, 151, 152, 153, 154, 158, 159,
160, 161, 162, 163, 165, 166, 168, 169,
171, 173, 174, 176, 178, 179, 185, 186,
189, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198,
199, 201, 202, 258, 260, 290, 303, 304,
323, 333, 335, 338, 349, 357, 368, 374,
378, 379, 380, 381, 383, 384, 393, 397,
402, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410,
411, 423, 425, 426
COSTE Daniel, 30, 34, 146, 148, 152, 153,
160, 164, 192, 304, 360, 408
CROS Muriel, 15, 64

D

DAGENAIS Diane, 61
DALLEY-TRIM Leanne, 51
DAMASIO Antonio, 16, 48, 139, 182, 183,
184, 200, 204, 280, 281, 282, 290, 327,
398
DE KETELE Jean-Marie, 102
DEFAYS Jean-Marc, 22
DELEUZE Gilles, 64, 92, 93
DEWEY John, 14, 98, 103, 104, 109, 122,
124, 125
DILLENIS Anne-Marie, 122
DIRECTION DE L'INFORMATION
LEGALE ET ADMINISTRATIVE, 214
DORTIER Jean-François, 107
DRUCKER Peter, 106
DUDA Richard, 313, 318

E

ECO Umberto, 91, 155, 252, 282, 291, 292,
293, 296, 300, 388
EGAN Kieran, 53
EYERMAN Ron, 134

F

FAERCH Claus, 191
FAIRCLOUGH Isabela, 13, 51, 52, 74, 82,
85, 106, 107, 122, 123, 134
FAIRCLOUGH Norman, 13, 51, 52, 74, 82,
85, 106, 107, 122, 123, 134
FLEURY GRAFF Thibault, 212
FLINDERS UNIVERSITY, 61
FORAY Dominique, 106
FOUCAULT Michel, 111, 112, 257

FREEBODY Peter, 113
FREIRE Paulo, 8, 14, 104, 114, 119, 120,
131, 134, 201
FRENAY Mariane, 102

G

GALISSON Robert, 23, 25, 26, 27, 191,
315, 316, 402
GALLIGANI Stéphanie, 68, 139, 150, 329,
333
GAUGUIN Paul, 264
GEE James-Paul, 13, 51, 52, 56, 107, 119
GOFFMAN Erving, 45, 352
GOODIER Tim, 181, 397
GOTMAN Anne, 268, 269
GRAWITZ Madeleine, 2, 36, 40, 243
GRUZINSKI Serge, 67
GUATTARI Félix, 64, 92, 93
GUÉGUEN Haud, 22, 107, 273

H

HABERMAS Jürgen, 7, 68
HALLIDAY Michael, 69, 75, 76, 82, 86,
87, 114, 115, 116
HARVEY Sylvie, 37, 38, 39, 40, 277, 425
HERRIMAN Michael, 53
HODGE Robert, 69
HUSSLER Edmund, 7, 23, 47, 68, 90, 96,
117, 118, 119, 408
HUVER Emmanuelle, 28, 138, 221
HYMES Dell, 82, 83, 114, 143, 144

I

IBRAHIM Amr Helmy, 77
INSTITUT NATIONAL DE LA
STATISTIQUE ET DES ÉTUDES
ÉCONOMIQUES (INSEE), 238, 241
ISTANCE David, 64

J

JANET Pierre, 48
JEUNET Jean-Pierre, 392
JEWITT Carey, 70

K

KALANTZIS Mary, 10, 13, 14, 17, 22, 23,
27, 32, 51, 52, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63,
65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75,
76, 77, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88,

89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 132, 134, 136, 142, 143, 147, 149, 151, 152, 153, 154, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 168, 169, 171, 173, 174, 176, 178, 179, 185, 186, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 201, 202, 258, 260, 290, 303, 304, 323, 333, 335, 338, 349, 357, 368, 374, 378, 379, 380, 381, 383, 384, 393, 397, 402, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 423, 425, 426

KANT Emmanuel, 188

KASAZIAN Emilie, 189, 190

KAUFMANN Jean-Claude, 268

KEATING Paul, 130, 131, 426

KEECH Sarah, 129, 131

KLINKENBERG Jean-Marie, 275

KRESS Gunther, 13, 17, 48, 51, 52, 57, 69, 71, 72, 73, 75, 77, 82, 83, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 115, 136, 142, 148, 149, 152, 154, 172, 177, 178, 183, 187, 195, 199, 201, 282, 284, 290, 292, 294, 297, 310, 398, 404, 405, 407, 408, 409, 410

KÜBLER Natalie, 392

KUMAGAI Yuri, 60

L

LABOV William, 94, 144

LAPASSADE George, 268

LAURENS Véronique, 13, 17, 186, 200, 201, 205, 239, 240, 356, 389, 390, 406

LEVINAS Emmanuel, 47

LÉVI-STRAUSS Claude, 53, 354

LIN Angel, 113

LIZIARD Sylvie, 233, 236

LO BIANCO Joseph, 65, 66, 70, 129, 130, 170, 408

LOISELLE Jean, 37, 38, 39, 40, 277, 425

LOPEZ-SANCHEZ Ana, 60

LUKE Allan, 13, 51, 52, 53, 113

LUKE Carmen, 13, 51, 52, 53, 113

M

MAGRITTE René, 194, 197

MARQUILLÓ-LARRUY Martine, 61

MATHEWSON-MITCHELL Donna, 60

MATHIS Noëlle, 15, 64

MATTHIESSEN Christian, 76, 82, 87

MEAD Margaret, 101, 110

MERCIER Éric, 13, 28, 138, 228, 233

MERLEAU-PONTY Maurice, 47, 48, 49, 90, 189, 321, 342, 388

MEUNIER Deborah, 22

MICHAELS Sarah, 13, 51, 52

MILLS Kathy Ann, 56

MOLINIÉ Muriel, 1, 5, 14, 20, 42, 44, 46, 47, 61, 64, 162, 164, 256, 389

MONTAIGNE Michel de, 103, 376

MONTESSORI Maria, 103, 104, 105, 114

MOORE Danièle, 14, 30, 61, 146, 148, 152, 153, 160, 164, 192, 252, 304, 408

MOSCHINI Ilaria, 164

MOSER Sébastian, 265

MULLER Catherine, 14, 64, 164, 324, 357, 364

MUSIAL Manuel, 252, 346, 349, 356

N

NAKATA Martin, 13, 51, 52, 129, 131

NAKATA Victoria, 129, 131

NATIONS UNIES, 143

NEW LONDON GROUP, 7, 8, 10, 14, 15, 16, 17, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 44, 48, 49, 51, 52, 56, 58, 60, 62, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 76, 85, 91, 95, 97, 98, 99, 100, 104, 105, 107, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 121, 122, 129, 132, 133, 134, 135, 138, 141, 142, 145, 146, 147, 149, 151, 152, 153, 163, 180, 181, 187, 191, 192, 199, 204, 260, 388, 397, 402, 404, 407, 408, 427, 429

NEWFIELD Denise, 48, 154, 194, 201

NONNON Pierre, 37, 38, 39, 425

NORTH Brian, 67, 164, 166, 170, 181, 182, 288, 319, 320, 321, 397

O

OFFICE FRANÇAIS DE L'IMMIGRATION ET DE L'INTÉGRATION (OFII), 1, 3, 4, 6, 7, 9, 12, 14, 15, 16, 17, 24, 27, 37, 40, 43, 44, 46, 135, 138, 206, 207, 208, 209, 212, 215, 216, 217, 218, 219, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 246, 247, 250, 252, 255, 256, 257, 259, 260, 262, 263, 272, 273, 274,

309, 310, 312, 313, 339, 346, 353, 354,
365, 366, 367, 368, 370, 373, 374, 375,
377, 379, 381, 382, 383, 384, 388, 389,
393, 394, 396, 397, 398, 399, 400, 401,
402, 406, 423, 424, 425, 431, 432, 434,
435, 436

OGBORN Jon, 91

OLDFIELD Janine, 129

ORGANISATION DE COOPÉRATION
ET DE DÉVELOPPEMENT
ÉCONOMIQUE (OCDE), 64, 131, 257

P

PAHL Kate, 53

PANIAGUA Alejandro, 64

PARLEMENT EUROPÉEN, 262, 265

PESCHEUX Marion, 273, 274, 352

PIAGET Jean, 104

PICCARDO Enrica, 1, 5, 164, 166, 170,
171, 181, 182, 288, 289, 319, 320, 321,
397

PIRANDELLO Luigi, 194

PORQUIER Rémy, 32, 34, 150, 186, 187,
190, 191, 194, 197, 201, 205

PORTINE Henri, 200

POURTOIS Jean-Pierre, 40

PRADEAU Coraline, 1, 5, 13, 219, 222,
232, 233, 259, 374, 375, 377

PRADÈRE Fabienne, 252, 346, 349, 356

PRAX-DUBOIS Pascale, 15, 64

PRETCEILLE Martine, 46, 368

PROUST Marcel, 175

PUREN Christian, 32, 33

PY Bernard, 32, 34

R

RAMACHANDRAN Vilayanur, 152

RASTIER François, 294, 296

REBOULLET André, 25

RICHTERICH René, 30, 299

RICOEUR Paul, 32, 34, 35

ROCHER Guy, 66

ROUSTAVÉLI Chota, 326, 345

ROWSELL Jennifer, 53

S

SAAR Martin, 51

SABRA Houda, 63

SCHNAPPER Dominique, 214, 223, 259

SCHNEUWLY Bernard, 162, 181

SEARLE John, 145

SINDONI Maria Grazia, 164

SMITH Anna, 57

SMITH Keith, 106

SOHN Bong-Gi, 36

SPAËTH Valérie, 1, 5, 23, 26, 27, 35, 42,
44, 45, 47, 68, 150, 241, 402, 406

SPRINGER Claude, 28, 138, 389

STREET Brian, 53

SWELLER John, 16, 139, 157, 161, 316,
328, 330

T

TAYLOR Charles, 23, 70, 125, 134

THE UNIVERSITY OF NEWCASTLE, 61

TRICOT André, 1, 5, 16, 139, 157, 161,
252, 316, 328, 330, 346, 349, 356

TUOT Thierry, 211

TYNE Henry, 313, 318

U

UNSWORTH Len, 48, 154, 362

V

VÉRONIQUE Daniel, 190, 194, 197

VERRET Michel, 21, 29, 209

VON HUMBOLDT Wilhelm, 122

VYGOTSKI Lev, 98, 104, 115, 128, 134,
139, 151, 181, 314, 316, 348, 386, 399,
406, 408

W

WITTGENSTEIN Ludwig, 89, 90

WU Sujane, 60

Y

YAICHE Francis, 68, 150

YELLAND Nicola, 168

Z

ZAGRE Ambroise, 36

ZARATE Geneviève, 30, 146, 148, 152,
153, 160, 192, 304, 320, 368, 408

Table des tableaux

TABLEAU 1. TOPOGRAPHIE DE LA NOTION DE SITUATION EN DIDACTIQUE. SOURCE : BEACCO, 2005 : 65-67.....	33
TABLEAU 2. CORPUS RELATIF À LA PÉDAGOGIE DES MULTILITERACIES. © AMÉLIE CELLIER, 2023....	51
TABLEAU 3. EMPRUNTS DE LA GRAMMAIRE DU SENS MULTIMODAL À LA LEXIQUE-GRAMMAIRE. © AMÉLIE CELLIER, 2023.....	82
TABLEAU 4. LISTE DES ACTIVITÉS TYPES. SOURCE : KALANTZIS & COPE, 2012. CF. ANNEXES VOL.1: 19, POUR L'ORIGINAL. POUR LA TRADUCTION © AMÉLIE CELLIER 2023.	113
TABLEAU 5. PROCESSUS DE SAVOIR 1996/2000. CF. ANNEXES VOL. 1 : 20, POUR L'ORIGINAL. POUR LA TRADUCTION © AMÉLIE CELLIER 2023.....	115
TABLEAU 6. CORRESPONDANCES ENTRE LES PARADIGMES ÉDUCATIFS, POLITIQUES ET ÉCONOMIQUES DE B. COPE ET M. KALANTZIS. SOURCE : KALANTZIS & COPE, 2012.....	123
TABLEAU 7. ÉQUIVALENCES NOTIONNELLES ENTRE LES VALEURS DU PLURALISME CIVIQUE ET DE LA DÉMOCRATIE EUROPÉENNE. ©AMÉLIE CELLIER, 2023. À PARTIR DE KALANTZIS & COPE, 2012 : 129 ; CONSEIL DE L'EUROPE, 2008A.....	142
TABLEAU 8. TYPES D'ACTIVITÉS DE MÉDIATION. ©AMÉLIE CELLIER, 2023.	164
TABLEAU 9. ARRÊTÉS ET DÉCRET DU CESEDA PORTANT SUR LES FORMATIONS LINGUISTIQUES. © AMÉLIE CELLIER, 2023.....	226
TABLEAU 10. CRITÈRES DE SÉLECTION DES MARCHÉS DE L'OFII 2019 ET 2022. © AMÉLIE CELLIER, 2023.	230
TABLEAU 11. DÉCOUPAGE DU CADRE RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES POUR L'ACQUISITION DE LA LECTURE – ÉCRITURE. AXE DES ABSCISSES. SOURCE : OFII & MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR, 2019A.	234
TABLEAU 12. DÉCOUPAGE DU CADRE RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES POUR L'ACQUISITION DE LA LECTURE – ÉCRITURE. AXE DES ORDONNÉES. SOURCE : OFII & MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR, 2019A.....	235
TABLEAU 13. SUGGESTIONS PÉDAGOGIQUES DE LA COMMUNAUTÉ FL POUR LA FORMATION B1. SOURCE : OFII & MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR, 2020.....	239
TABLEAU 14. ORGANISATION DE LA FORMATION LINGUISTIQUE A2.A. © AMÉLIE CELLIER, 2023... 246	246
TABLEAU 15. ORGANISATION DES FORMATIONS LINGUISTIQUES A2.A ET A2.B. © AMÉLIE CELLIER, 2023.	246
TABLEAU 16. DIVERSITÉ SOCIOCULTURELLE ET LINGUISTIQUE DES FORMATIONS A2.A ET A2.B. © AMÉLIE CELLIER, 2023.....	249
TABLEAU 17. NIVEAUX DE COMPÉTENCES DES APPRENANTS EN LANGUE FRANÇAISE – FORMATIONS A2.A ET A2.B. © AMÉLIE CELLIER, 2023.	250
TABLEAU 18. CARACTÉRISTIQUES D'INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE DES DISPOSITIFS. © AMÉLIE CELLIER, 2023.	260
TABLEAU 19. DISPOSITIF DESTINÉ À RECUEILLIR LE CONSENTEMENT D'APPRENANTS ALLOPHONES OU FRANCOPHONES PEU SCRIPTEURS. © AMÉLIE CELLIER, 2023.	264
TABLEAU 20. CONVENTION DE TRANSCRIPTION DES ENREGISTREMENTS AUDIOS	271
TABLEAU 21. DISPOSITIF DE RECUEIL DES DONNÉES ET DES OBSERVABLES APPLIQUÉ AUX FORMATIONS A2.A ET A2.B. © AMÉLIE CELLIER, 2023.	272
TABLEAU 22. PRÉSENTATION DU GROUPE-CLASSE. © AMÉLIE CELLIER, 2023.	278
TABLEAU 23. OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES DU DISPOSITIF DE RÉÉCRITURE PAR L'IMAGE AUX NIVEAUX B1 ET B2. © AMÉLIE CELLIER, 2023.	279
TABLEAU 24. NIVEAUX DE COMPÉTENCES DES ÉTUDIANTS EN ÉCRITURE CRÉATIVE. © AMÉLIE CELLIER, 2023.	287
TABLEAU 25. CARACTÉRISTIQUES DES LECTEURS IMAGINÉS. © AMÉLIE CELLIER, 2023.	289
TABLEAU 26. ÉCHELLE « CONTRÔLE ET CORRECTION » DU <i>VOLUME COMPLÉMENTAIRE AU CECRL</i> . 298	298
TABLEAU 27. DIFFÉRENCES OBSERVÉES ET EXPLICATIONS DONNÉES PAR LES ÉTUDIANTS. © AMÉLIE CELLIER, 2023.	298
TABLEAU 28. CORRÉLATION ENTRE LES COMPÉTENCES ÉCRITES ET LE DEGRÉ DE CONSCIENTISATION DU RÔLE DU LECTEUR DANS LE TEXTE. © AMÉLIE CELLIER, 2023.	305

TABLEAU 29. TYPOLOGIE DES PROCESSUS CONSCIENTISÉS PAR LES ÉTUDIANTS EN VUE D'AMÉLIORATIONS TEXTUELLES. DONNÉES ISSUES DU QUESTIONNAIRE DE GUIDAGE. © AMÉLIE CELLIER, 2023.	307
TABLEAU 30. COMPÉTENCES MISES EN PRATIQUE ET/OU DÉVELOPPÉES EN LANGUE FRANÇAISE. © AMÉLIE CELLIER, 2023.	308
TABLEAU 31. VARIATION DANS DES STRATÉGIES D'USAGE DE RESSOURCES ALTERNATIVES CORRÉLÉES AU NIVEAU DES APPRENANTS À L'ÉCRIT. © AMÉLIE CELLIER, 2023.	317
TABLEAU 32. SCHÉMAS DÉCISIONNELS (CF. ANNEXES VOL. 2 : 385-402). © AMÉLIE CELLIER, 2023.	332
TABLEAU 33. LA DIVERSITÉ DES SAVOIRS PARTAGÉS PAR LES APPRENANTS. © AMÉLIE CELLIER, 2023.	341
TABLEAU 34. LA DIVERSIFICATION DES SAVOIRS EN FONCTION DU NIVEAU EN FLE DES APPRENANTS. © AMÉLIE CELLIER, 2023.	343
TABLEAU 35. LES PROBLÈMES IDENTIFIÉS À TRAVERS LES RÉÉCRITURES PAR L'IMAGE ET LEURS SOLUTIONS. © AMÉLIE CELLIER, 2023.	362
TABLEAU 36. LA PROBLÉMATISATION COMME STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT. © AMÉLIE CELLIER, 2023.	364
TABLEAU 37. RÉSULTATS DES DISPOSITIFS COMPARÉS AUX ATTENTES DE LA MALLETTE PÉDAGOGIQUE EN TERMES DE SAVOIR-FAIRE COMMUNICATIFS. © AMÉLIE CELLIER, 2023.	372
TABLEAU 38. COMPARAISON ENTRE UNE BATTERIE D'ÉVALUATION DE L'OFII ET LES PRINCIPES D'UNE APPROCHE SPÉCIALISÉE EN FLE DE LA PÉDAGOGIE DES MULTILITERACIES. © AMÉLIE CELLIER, 2023.	374
TABLEAU 39. LES IDÉOLOGIES LINGUISTIQUES DES FORMATEURS ET LEURS IMPLICATIONS DANS LA RECONNAISSANCE DES IDENTITÉS PLURIELLES DES APPRENANTS. © AMÉLIE CELLIER, 2023. .	378
TABLEAU 40. VARIATION D'INCLUSION DES DISPOSITIFS. © AMÉLIE CELLIER, 2023.	379
TABLEAU 41. CORPUS COMPARABLE POUR FORMER LES FORMATEURS AUX PHÉNOMÈNES SOCIO-SÉMIOLOGIQUES. © AMÉLIE CELLIER, 2023.	392

Table des figures

FIGURE 1. HYPÉRONYMIE À PARTIR DU CONCEPT DE CIRCULATION DES SAVOIRS. © AMÉLIE CELLIER, 2023.	21
FIGURE 2. OPÉRATIONS DE TRANSPOSITION DE LA PÉDAGOGIE DES MULTILITERACIES À L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DU FLE. © AMÉLIE CELLIER, 2023.	24
FIGURE 3. MODÈLE DE RECHERCHE DE DÉVELOPPEMENT TECHNOLOGIQUE EN ÉDUCATION DE P. NONNON. SOURCE : NONNON, 1993, IN HARVEY & LOISELLE, 2009 : 102.	38
FIGURE 4. MODÈLE DE RECHERCHE DE DÉVELOPPEMENT TECHNOLOGIQUE DE D. CERVERA. SOURCE : IN HARVEY & LOISELLE, 2009 : 103.	38
FIGURE 5. MODÈLE DE MÉTHODE DE RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT EN ÉDUCATION DE S. HARVEY ET J. LOISELLE. SOURCE : HARVEY & LOISELLE, 2009 : 110.	39
FIGURE 6. MODÈLE DE RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT APPLIQUÉ À LA TRANSPOSITION DE LA PÉDAGOGIE DES MULTILITERACIES. © AMÉLIE CELLIER, 2023.	41
FIGURE 7. MULTILITERACIES : LE MÉTALANGAGE POUR DÉCRIRE ET INTERPRÉTER LES ÉLÉMENTS DE CRÉATION DES DIFFÉRENTS MODES DU SENS. SOURCE : CAZDEN & AL., 1996 : 83. CF. ANNEXES VOL. 1 : 8, POUR L'ORIGINAL. POUR LA TRADUCTION © AMÉLIE CELLIER, 2023.	74
FIGURE 8. ÉVOLUTION DU NOM DE LA GRAMMAIRE DU SENS MULTIMODAL. © AMÉLIE CELLIER, 2023.	76
FIGURE 9. GRAMMAIRE DU SENS MULTIMODAL. SOURCE : COPE & KALANTZIS, 2020 : 74-75 ; CF. ANNEXES VOL.1 : 10-15, POUR L'ORIGINAL. POUR LA TRADUCTION © AMÉLIE CELLIER 2023. ..	81
FIGURE 10. PRIORITÉS DES ENJEUX PÉDAGOGIQUES : DIVERSITÉ LINGUISTIQUE ET CULTURELLE OU PROCESSUS DE SAVOIR. © AMÉLIE CELLIER, 2023.	110
FIGURE 11. LES LITERACIES AUX ORIGINES DES QUATRE PROCESSUS DE SAVOIR. © AMÉLIE CELLIER, 2023.	114
FIGURE 12. MODÈLE D'APPLICATION DE LA GRAMMAIRE DU SENS MULTIMODAL À L'ENSEIGNEMENT ET À L'APPRENTISSAGE DU FLE. © AMÉLIE CELLIER, 2023.	203
FIGURE 13. ÉVOLUTION DES PRIMO-DÉLIVRANCES PAR GRANDS MOTIFS (MÉTROPOLE – PAYS TIERS). SOURCE : MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR, 2022 : 2).	213
FIGURE 14. INSTITUTIONS ACTIVES DANS LA POLITIQUE D'INTÉGRATION FRANÇAISE. ©AMÉLIE CELLIER, 2023.	215
FIGURE 15. LE CONTRAT D'INTÉGRATION RÉPUBLICAINE. SOURCE : OFII, 2019H : 8.	217
FIGURE 16. ÉVOLUTION DES TESTS DE LANGUES ET DES TESTS DE CONNAISSANCE DE LA SOCIÉTÉ DANS 40 ÉTATS MEMBRES DU CONSEIL DE L'EUROPE. SOURCE : CONSEIL DE L'EUROPE & ALTE, 2018 : 3.	220
FIGURE 17. SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE DU DISPOSITIF DE RÉÉCRITURE PAR L'IMAGE. © AMÉLIE CELLIER, 2023.	254
FIGURE 18. STRATES D'INTERPRÉTATIONS DU PAYSAGE OBSERVÉ. © AMÉLIE CELLIER, 2023.	295
FIGURE 19. STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT DE F. B. À PARTIR DE PAGES D'EXERCICE DE MANUELS. © AMÉLIE CELLIER, 2023.	355

Table des cartes mentales

CARTE MENTALE 1. ÉVOLUTION DES LITERACY STUDIES ENTRE 1920 ET 1980. © AMÉLIE CELLIER, 2023	54
CARTE MENTALE 2. ÉVOLUTION DES <i>NEW LITERACY STUDIES</i> DEPUIS LEUR APPARITION DANS LES ANNÉES 1980. © AMÉLIE CELLIER, 2023.....	55
CARTE MENTALE 3. DÉVELOPPEMENT DE LA PÉDAGOGIE DES MULTILITERACIES À TRAVERS LES PUBLICATIONS DE B. COPE ET M. KALANTZIS ENTRE 1996 ET 2020. © AMÉLIE CELLIER, 2023.	59

Table des frises chronologiques

FRISE CHRONOLOGIQUE 1. ACTIONS EN FAVEUR DES MINORITÉS AUSTRALIENNES DE P. KEATING ET CONTRIBUTION DE B. COPE © AMÉLIE CELLIER, 2023.	130
FRISE CHRONOLOGIQUE 2. ÉVÉNEMENTS QUI ONT MARQUÉ LA POLITIQUE D'IMMIGRATION FRANÇAISE AU DÉBUT DU 20 ^E SIÈCLE. © AMÉLIE CELLIER, 2023.	210
FRISE CHRONOLOGIQUE 3. LA POLITIQUE D'IMMIGRATION FRANÇAISE AU DÉBUT DU 20 ^E SIÈCLE. © AMÉLIE CELLIER, 2023.....	211
FRISE CHRONOLOGIQUE 4. ÉMERGENCE DE LA POLITIQUE D'INTÉGRATION FRANÇAISE. À PARTIR DE M.-C. BLANC-CHALÉARD, 2001, © AMÉLIE CELLIER 2023.	214
FRISE CHRONOLOGIQUE 5. CALENDRIER DES MISES EN APPLICATION SYSTÉMATIQUES DES DISPOSITIFS. © AMÉLIE CELLIER, 2023.	251
FRISE CHRONOLOGIQUE 6. DÉROULÉ DU RECUEIL DES DONNÉES. © AMÉLIE CELLIER, 2023.	273

Table des matières

Remerciements	5
Avertissement sur le plurilinguisme.....	7
Sigles institutionnels	9
Abréviations et acronymes	9
Abréviations des titres d'ouvrages	10
Introduction : le pourquoi de la transposition de la pédagogie des multiliteracies à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE.....	11
Partie 1 – Le comment de la transposition de la pédagogie des multiliteracies à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE.....	19
Introduction : des choix épistémologiques	20
Chapitre 1 – Opérations de transposition de la pédagogie des multiliteracies	20
1 Pourquoi avoir choisi le terme de transposition ?	20
2 La pédagogie des multiliteracies peut-elle être transposée à la DFLE ?.....	22
3 Quels procédés de transposition ?	24
4 La didactisation des concepts de langue et de culture du New London group	25
5 Spécialiser et développer la pédagogie des multiliteracies dans un domaine influencé par le CECRL.....	27
5.1 <i>Articuler la pédagogie des multiliteracies à la didactisation du FLE à partir du CECRL</i>	27
5.2 <i>Pour quelle didactisation du FLE ?</i>	29
5.3 <i>Où situer l'hétérogénéité de compétences dans la didactisation du FLE ?</i>	30
6 Révéler les implicites à travers la contextualisation et l'historicisation	31
6.1 <i>Le rapport d'inhérence entre le contexte et la situation d'enseignement et d'apprentissage</i> ..	32
6.2 <i>L'historicisation est nécessaire à la contextualisation</i>	34
Chapitre 2 – La recherche-développement, un agent de structuration du processus de transposition ..	36
7 Modèles de recherche-développement existants.....	37
8 Modèle de recherche-développement appliqué à la transposition de la pédagogie des multiliteracies	40
Chapitre 3 – Une posture de chercheur-développeur en tension entre l'action et la compréhension de phénomènes	42
1 Chercheuse-développeuse et praticienne	42
2 Relations sociales et représentations culturelles	44
2.1 <i>De l'importance de la bienveillance et du devenir historique des acteurs</i>	45
2.2 <i>Une posture compréhensive pour des acteurs multilingues et multiculturels</i>	46
3 Se situer dans la pluralité des phénomènes, c'est aussi se situer dans l'interdisciplinarité	47
Conclusion du chapitre : plus qu'une action, la transposition est un acte.....	48
Partie 2 – Généalogie critique de la pédagogie des multiliteracies : vers une nouvelle conception des langues et des cultures.....	50
Introduction : historiciser pour reconstituer le développement de la pédagogie des multiliteracies	51
Chapitre 1 – Le multi- des multiliteracies	52
1 De la notion de literacies à celle de multiliteracies	52
1.1 <i>Les (New) Literacies studies au fondement de la pédagogie des multiliteracies</i>	52
1.1.1 Les (New) Literacy studies : un objet de contestation et de référence pour la pédagogie des multiliteracies	52
1.1.2 Créer un néologisme qui reflète la complexité de la communication contemporaine	56
1.1.3 L'appropriation par les New Literacy studies de la pédagogie des multiliteracies ... 58	58
1.2 <i>L'appropriation de la pédagogie des multiliteracies en DFLE</i>	61
1.2.1 La traduction de multiliteracies, une orthographe polymorphe ?	61

1.2.2	Un lien entre la littératie et les multiliteracies : la lutte contre l'illettrisme et les inégalités de chance	62
1.2.3	L'inégal intérêt des pays francophones pour la pédagogie des multiliteracies	63
2	Le déjà-là multilingue et multiculturel des multiliteracies	64
2.1	<i>Les effets de la mondialisation du sens : le multilinguisme et le multiculturalisme</i>	65
2.1.1	Traduire en français <i>multilinguism</i> et <i>multiculturalism</i>	65
2.1.2	La pédagogie des multiliteracies comme réponse aux défis du multilinguisme et du multiculturalisme	67
2.1.3	Le monde vécu, un espace d'expériences multilingues et multiculturelles ?	68
2.2	<i>Une théorie de la représentation et de la communication pour penser autrement le multilinguisme et le multiculturalisme</i>	69
2.2.1	Les mondes vécus, une ressource d'apprentissage	70
2.2.2	Représenter du sens pour soi, communiquer du sens pour les autres	71
2.2.3	Le rôle des modes de représentation du sens dans la communication	72
3	La grammaire du sens multimodal, un outil de développement des multiliteracies	75
3.1	<i>Qu'entendre par grammaire ?</i>	75
3.2	<i>La création d'un nouveau métalangage ou comment transformer des théories en fonctions grammaticales</i>	77
3.2.1	Une grammaire en arborescence pour valoriser la complexité du sens	77
3.2.2	Des théories majoritairement empruntées à la sociolinguistique	82
3.2.3	Transposition des théories empruntées en fonctions grammaticales	83
3.2.4	Une structure grammaticale progressive	84
3.3	<i>La grammaire du sens multimodal, une grammaire du rapport au monde ?</i>	86
3.3.1	Apprendre à donner du sens à une langue étrangère à partir de son monde vécu ..	86
3.3.2	Repenser la création du sens à travers la langue	88
3.3.3	Inclure la langue dans son environnement multimodal	89
3.3.4	Faire de l'apprentissage de la langue une expérience phénoménologique	90
3.4	<i>Une vue satellite du sens</i>	91
3.4.1	Comment catégoriser les formes du sens ?	91
3.4.2	L'environnement du numérique, un corpus limité ?	92
3.4.3	Le design, un acte créateur de sens	93
4	Les multiliteracies : reterritorialiser les langues et les cultures au regard de la création du sens multimodal	95
Chapitre 2 – La pédagogie des multiliteracies, le point de départ d'une société inclusive ?.....		97
1	Comprendre les événements passés pour modifier l'avenir	97
2	Précipiter l'émergence de nouvelles cultures éducatives	97
2.1	<i>L'échec de l'inclusion des minorités dans le système scolaire en Australie à l'origine du projet des multiliteracies</i>	98
2.1.1	Une institutionnalisation de l'éducation qui interroge	98
2.1.2	S'inspirer des erreurs présentes et passées pour développer une éducation multilingue et multiculturelle	99
3	Une éducation transformative pour s'adapter aux nouveaux modèles de transmission des savoirs 100	
3.1	<i>Réformer l'éducation actuelle en adoptant un nouveau modèle</i>	100
3.1.1	Une éducation transformative qui repose sur la pédagogie des multiliteracies	101
3.1.2	Transcender les modèles pédagogiques du 20^e siècle	102
3.1.3	S'appuyer sur la psychologie du développement pour transformer l'éducation ... 104	
3.2	<i>Comment l'éducation transformative tente-t-elle d'anticiper les changements à venir et les besoins éducatifs de demain ?</i>	105
3.2.1	Le développement de l'e-learning pour s'adapter à l'économie de la connaissance 106	
3.2.2	Le rôle du <i>design</i> dans l'éducation transformative	108
4	Enseigner et apprendre par design, une théorie épistémique de l'éducation	110
4.1	<i>Quelles relations les processus de savoir entretiennent-ils avec la création du sens ?</i>	110

4.1.1	Les liens implicites entre les processus de savoir et la création du sens	110
4.1.2	Quels <i>knowledge</i> sont créés à partir des processus de savoir ?	111
4.1.3	Les mondes vécus, sources et productions de savoirs et de connaissances	112
4.1.4	Développer les literacies à partir des processus de savoir	114
4.1.5	La théorie du <i>design</i> : un emprunt pour la grammaire du sens multimodal, une matrice pour les processus de savoir.....	115
4.2	<i>Repenser l'éducation comme une science de l'apprentissage</i>	117
4.2.1	L'éducation transformative est-elle une métadiscipline ?	117
4.2.2	Faire émerger une communauté de savoirs réciproques afin de valider les savoirs scientifiques créés	119
5	Comment investir les savoirs plurilingues et pluriculturels dans la société ?	121
5.1	<i>De la nécessité du pluralisme civique, de la diversité productive, de l'identité plurielle et de l'inclusion</i>	121
5.2	<i>Quelle est la matrice économique et politique de l'éducation transformative ?</i>	122
5.2.1	Les langues et les cultures des apprenants : des ressources de transformation politique	122
5.2.2	La création du sens, une action sociale, politique et économique ?	124
5.2.3	Faire valoir politiquement l'éducation transformative, un enjeu économique ? ..	125
5.2.4	L'économie de la connaissance ou une insatiabilité pour l'innovation.....	126
5.2.5	En quoi l'identité plurielle est-elle une source d'innovation ?	128
5.3	<i>Résorber les fractures culturelles et linguistiques de la (dé)colonisation par la pédagogie des multiliteracies</i>	129
5.3.1	Le cas particulier de l'Australie postcoloniale : comment la transformer en pays inclusif ?	130
5.3.2	Renouveler la relation des apprenants aux langues et aux cultures pour la rendre productive.....	132
5.3.3	Comment le savoir influence-t-il la relation entre langue et culture ?	133
	Conclusion du chapitre : la pédagogie des multiliteracies au regard de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE	135
	Partie 3 – Vers une approche spécialisée de la pédagogie des multiliteracies à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE.....	137
	Introduction : comment spécialiser et développer la pédagogie des multiliteracies à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE ?	138
	Chapitre 1 – La prédominance du <i>CECRL</i> sur l'enseignement et l'apprentissage du FLE.....	140
1	L'ancrage institutionnel du <i>CECRL</i> , un facteur d'autorité et d'expansion	140
2	Le projet d'une Europe plurilingue et interculturelle fondée sur l'éducation.....	141
2.1	<i>Une politique de la diversité soumise à une législation supranationale</i>	141
2.2	<i>Des valeurs citoyennes partagées par le Conseil de l'Europe et le New London group</i>	142
3	Le <i>CECRL</i> , un ouvrage de référence pour ses descripteurs	143
3.1	<i>Un niveau-seuil aux origines de la compétence à communiquer du CECRL</i>	143
3.2	<i>La description taxinomique de la compétence à communiquer langagièrement du CECRL</i> . ..	144
3.3	<i>L'interculturalité de la compétence à communiquer langagièrement</i>	145
	Chapitre 2 – Repenser la pédagogie des multiliteracies au regard du FLE.....	147
1	Les multiliteracies au regard de la compétence plurilingue et pluriculturelle	147
1.1	<i>Deux graphies, deux manières de penser l'agentivité des apprenants</i>	147
1.2	<i>Tenir compte des rapports d'inhérence et d'étrangéité entre les langues et les cultures dans l'apprentissage d'une langue étrangère</i>	148
1.3	<i>L'influence des répertoires de savoirs plurilingues et pluriculturels des apprenants sur l'apprentissage du FLE</i>	149
1.4	<i>Pour quelle conception du FLE ?</i>	150
2	La vicariance fonctionnelle ou l'agencement de la création du sens.....	152
2.1	<i>L'agencement complexe des modes de création du sens</i>	152
2.2	<i>L'intervention de la vicariance fonctionnelle dans l'agencement du sens</i>	153

2.3	<i>Les phénomènes socio-sémiotiques internes à l'agencement du sens multimodal</i>	154
2.4	<i>Le coût et la charge cognitive de la création du sens multimodal</i>	156
3	Exploiter les processus de savoir pour enseigner et apprendre le FLE	157
3.1	<i>Faire l'expérience du FLE et de ses cultures connexes</i>	157
3.2	<i>Conceptualiser en nommant et en théorisant son monde vécu en FLE</i>	158
3.3	<i>Analyse fonctionnelle et critique du FLE dans un contexte multilingue et multiculturel</i>	160
3.4	<i>Appliquer de manière appropriée et créative ses savoirs en FLE : une question culturelle ?</i> 160	
4	Les apports de la biographie langagière à l'approche biographique narrative	161
Chapitre 3 – Développer la pédagogie des multiliteracies pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE		
1	La médiation du sens multimodal	163
1.1	<i>La contribution des médiations à l'inclusion</i>	163
1.2	<i>Comment articuler la médiation avec la pédagogie des multiliteracies ?</i>	165
1.2.1	Faire sens pour autrui à travers la médiation	165
1.2.2	Analyser les émotions et les sentiments pour établir une relation de médiation ...	166
1.2.3	Les processus de savoir internes à la médiation	168
1.3	<i>Les activités de médiation du sens multimodal</i>	170
1.3.1	De la médiation à la médiation du sens multimodal : la question de la multimodalité 171	
1.3.2	Médiation d'images	172
1.3.3	Médiation d'espaces	172
1.3.4	Médiation d'objets	173
1.3.5	Médiation de corps	174
1.3.6	Médiation d'odeurs	175
1.3.7	Médiation de saveurs	175
1.3.8	Médiation de sons	176
1.3.9	Médiation multimodale	177
1.3.10	Médiation synesthésique	177
1.3.11	Médiation d'une transposition de formes	178
1.4	<i>La médiation de pensées et d'images mentales</i>	180
1.4.1	La médiation du sens multimodal, un agent d'apprentissage ?	180
1.4.2	Le signe linguistique, un outil de médiation pour la pensée	181
1.4.3	La médiation d'images mentales : une opération de remémoration multisensorielle 182	
1.4.4	Les émotions associées aux images mentales, des transmetteurs d'informations.. 183	
1.4.5	La subjectivité de la médiation de pensées et d'images mentales	184
2	Un modèle d'enseignement et d'apprentissage de la grammaire du sens multimodal	185
2.1	<i>De la nécessité d'élaborer un modèle d'application spécialisé dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE</i>	185
2.2	<i>Tenir compte de la perception métalinguistique des apprenants afin de développer la compétence grammaticale</i>	186
2.3	<i>Pour un apprentissage inductif et progressif du FLE</i>	188
2.3.1	Des mécanismes de raisonnements déductif et inductif des apprenants	188
2.3.2	Les différences de cultures grammaticales	189
2.4	<i>Comment expliciter les savoirs métalinguistiques enseignés ?</i>	190
2.4.1	Privilégier un enseignement implicite ou explicite de la grammaire en DFLE ? ...	190
2.4.2	Le métalangage, un incontournable pour apprendre à créer du sens ?	191
2.4.3	La multimodalité, un nouveau champ d'expression du métalangage ?	193
2.5	<i>Des ressources sémiotiques issues de mondes vécus multilingues et multiculturels</i>	194
2.5.1	Ressources sémiotiques enseignées et ressources sémiotiques apprises	194
2.5.2	Rencontres entre les ressources sémiotiques institutionnelles et celles issues des mondes vécus des apprenants	195
2.6	<i>Analyser et conceptualiser le FLE à partir de la grammaire du sens multimodal</i>	196
2.6.1	Le caractère co-extensif des activités d'analyse et de conceptualisation	197

2.6.2	Conceptualiser en FLE ou comment aller à la recherche du sens perdu	198
2.6.3	Comment articuler les activités d'analyse et de conceptualisation entre elles ?	199
2.6.4	Quel modèle de trames d'activités privilégié ?	200
	Conclusion du chapitre : que conclure sur la spécialisation et le développement de la pédagogie des multiliteracies ?	204
	Partie 4 – Mises en application d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies sur le terrain des formations linguistiques de l'OFII	206
	Introduction : quels sont les enjeux des mises en application de la pédagogie des multiliteracies ? ..	207
	Chapitre 1 – Mises en application systématiques dans un organisme de formation prestataire de l'OFII	209
1	Le contexte politique et législatif des formations linguistiques de l'OFII.....	209
1.1	<i>La politique d'immigration française : entre accueil et exclusion.....</i>	209
1.1.1	Comment s'est construite la politique d'immigration française ?	210
1.1.2	La politique d'immigration française dans l'Espace Schengen.....	211
1.1.3	Le flux migratoire actuel, entre conflits militaires et pandémie.....	212
1.2	<i>En quoi consiste la politique d'intégration française ?.....</i>	213
1.2.1	Quelle est la politique d'intégration en vigueur en France en 2021 ?	214
1.2.2	En quoi consistent les dispositifs d'intégration de l'OFII ?	216
1.3	<i>Entre politique d'intégration et politique linguistique d'immigration.....</i>	219
1.3.1	Pourquoi repenser la politique d'intégration en termes de politique linguistique d'immigration ?.....	219
1.3.2	Comment mesurer l'intégration d'un ressortissant étranger dans la société d'accueil ?	221
1.3.3	L'influence des politiques d'intégration et linguistique d'immigration sur l'apprentissage de la langue française	222
2	Que disent les textes législatifs et juridiques encadrant les formations linguistiques de l'OFII ?	224
2.1	<i>Le CESEDA, un code à la fois législatif et didactique</i>	224
2.1.1	Les contenus des formations linguistiques et civiques.....	224
2.1.2	Le CESEDA, un ouvrage législatif en voie d'élaboration ?	226
2.2	<i>Le CIR et la prescription de formation(s) linguistique(s)</i>	227
2.2.1	L'autoritarisme de l'État français vis-à-vis des ressortissants étrangers.....	227
2.2.2	Les conséquences indirectes du CIR sur le travail des formateurs linguistiques ..	228
2.3	<i>Les accords-cadres du marché de l'OFII : le cahier des clauses particulières.....</i>	230
2.3.1	Des recommandations pédagogiques discordantes, inspirées de l'approche communicative et de la perspective actionnelle	230
2.3.2	L'ingénierie des formations linguistiques ou l'émergence d'un nouveau champ en DFLE ?	231
2.4	<i>Les référentiels des accords-cadres du marché de l'OFII : pour un enseignement socio-langagier et par compétences de la langue française.....</i>	233
2.5	<i>Les déroulés des accords-cadres du marché de l'OFII.....</i>	236
2.5.1	Des déroulés thématiques dénués d'interculturalité ?	237
2.5.2	Les déroulés thématiques : des points de repère dans la didactisation des contenus	238
2.5.3	Comment organiser les contenus des déroulés thématiques ?	239
2.5.4	Pour une didactique de l'immersion spécifique aux formations linguistiques de l'OFII	240
3	Un Organisme en particulier.....	242
3.1	<i>Pourquoi avoir choisi cet organisme de formation ?</i>	242
3.2	<i>La crise de la Covid-19, un agent catalyseur de la transition numérique</i>	242
3.3	<i>Les formations linguistiques A2 : un niveau propice pour les mises en application de la pédagogie des multiliteracies.....</i>	243
3.4	<i>Organisations des formations linguistiques qui m'ont été attribuées</i>	244

3.5	<i>La diversité socioculturelle et linguistique des apprenants</i>	247
4	Présentation des dispositifs pédagogiques élaborés à partir de la pédagogie des multiliteracies	251
4.1	<i>Dispositif de réécriture par l'image</i>	252
4.2	<i>Dispositif de mise en récit de l'apprentissage des langues</i>	255
4.3	<i>Dispositif d'historicisation de l'égalité entre les hommes et les femmes</i>	256
	Conclusion du chapitre : les données contextuelles	259
Chapitre 2 – Quelles méthodes de collecte et d'analyse de données pour des mises en application qualitatives ?		
1	Modes de collecte des données et des observables et considérations éthiques.....	262
1.1	<i>Recueillir le consentement informé et éclairé d'apprenants allophones à des fins de recueil et d'exploitation de données</i>	262
1.1.1	Élaborer un dispositif de demande de consentement éthique et accessible pour tous	262
1.1.2	La question des données sensibles de type autobiographique	265
1.1.2.1	Modèle d'autorisation de recueil et d'exploitation des données utilisé auprès des acteurs des terrains d'application.....	266
1.2	<i>Quels modes de collecte des données et des observables adopter ?</i>	268
1.2.1	L'observation participante	268
1.2.2	Des entretiens pour les formateurs	268
1.2.3	Des questionnaires pour les apprenants	270
1.3	<i>Convention de transcriptions des enregistrements audios</i>	270
1.4	<i>De quoi le corpus est-il constitué ?</i>	271
2	Pour quelles analyses des données et des observables ?	273
2.1	<i>L'analyse des pratiques enseignantes, une analyse du changement et de la différence</i>	273
2.2	<i>La sémiotique cognitive ou analyser l'apprentissage à travers la création du sens</i>	275
2.3	<i>L'individualité, une limite à la réflexivité</i>	276
3	Mise en application empirico-fonctionnelle en milieu universitaire	277
3.1	<i>Identifier la situation d'apprentissage</i>	278
3.2	<i>En quoi la réécriture par l'image favorise-t-elle l'apprentissage du FLE ?</i>	279
3.2.1	Décrire en langue étrangère un paysage mémorisé	280
3.2.1.1	<i>Conceptualiser en écrivant une expérience connue</i>	280
3.2.1.2	<i>Entrelacs des modes visuel, écrit, etc</i>	283
3.3	<i>La recherche socio-sémiotique au profit de l'écriture créative</i>	285
3.3.1	La médiation d'une transposition de formes fait nécessairement appel à la créativité	285
3.3.2	L'écriture créative, entre la cohésion syntaxique et la cohésion sémantique	286
3.4	<i>La présence (non) conscientisée du lecteur</i>	288
3.5	<i>Traduire en image le paysage décrit par un pair</i>	290
3.5.1	La description est une image en puissance	290
3.5.1.1	<i>Faire l'expérience d'un paysage peut être comparable à celle d'un tableau</i>	290
3.5.1.2	<i>Transposer les données d'un champ sémiotique à un autre</i>	291
3.5.2	Représenter en images son propre parcours interprétatif	293
3.5.2.1	<i>Trouver des stratégies pour transformer le sens textuel en image</i>	293
3.5.2.2	<i>La représentation des promenades inférentielles en image est-elle soumise aux literacies visuelles des étudiants ?</i>	294
3.6	<i>Traduire en image la subjectivité du scripteur</i>	296
3.7	<i>Analyse comparative de la description et de son image en vue d'une remédiation</i>	297
3.7.1	En quoi l'analyse comparative est-elle un agent de conscientisation ?	298
3.7.2	Dans quelle mesure la réflexion métatextuelle varie-t-elle ?	299
3.7.2.1	<i>Le questionnaire, un stimulateur de réflexion sur l'interaction écrite</i>	299
3.7.2.2	<i>L'émergence d'un lexique métalinguistique</i>	300
3.7.2.3	<i>Quelles sont les limites du questionnaire ?</i>	301
3.8	<i>Tenir compte du lecteur dans le texte</i>	302
3.8.1	Prendre conscience du rôle de l'altérité dans l'interaction écrite	302

3.8.2	Existe-t-il une corrélation entre les niveaux de compétences des étudiants à l'écrit et la prise en compte de l'altérité dans la planification textuelle ?	304
3.9	<i>Questionnements en vue des mises en application systématiques</i>	306
3.9.1	Comment une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies fonctionne-t-elle empiriquement en termes d'enseignement ?	306
3.9.2	Comment une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies fonctionne-t-elle empiriquement en termes d'apprentissage ?	306
3.9.3	La pédagogie des multiliteracies s'adapte-t-elle à la diversité des étudiants ?	308
3.9.4	Quelles sont les limites d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies ?	309
3.9.5	Quels résultats peuvent être attendus lors des mises en application systématiques ? 309	
3.10	<i>Conclusion du chapitre : quelles méthodes de collecte et d'analyse de données pour des mises en application qualitatives ?</i>	310
Chapitre 3 – Dans quelle mesure une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies peut-elle contribuer à l'apprentissage et à l'enseignement du FLE dans le contexte des formations linguistiques de l'OFII ?		
1	Comment une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies prend-elle en charge la diversité des apprenants ?	312
1.1	<i>Comment les apprenants créent-ils du sens en FLE ?</i>	312
1.1.1	Le rôle du plurilinguisme dans la création du sens en FLE	312
1.1.1.1	<i>L'anglais en tant que langue d'étayage de référence</i>	313
1.1.1.2	<i>L'émergence conditionnelle des langues première(s) et seconde(s)</i>	314
1.1.1.3	<i>Le rôle stratégique des langues première(s) et/ou seconde(s) dans la représentation du sens</i>	316
1.1.2	Les savoirs expérientiels et culturels dans la médiation du sens en FLE	318
1.1.2.1	<i>Les images mentales et pensées comme ressources sémiotiques</i>	318
1.1.2.2	<i>Des tensions dans la représentation des images mentales en langue française</i>	318
1.1.2.3	<i>La médiation non isolée de connaissances culturelles</i>	319
1.1.2.4	<i>La problématique de l'interculturalité dans la création du sens</i>	321
1.1.3	Comment la multimodalité intervient-elle dans la création du sens en FLE ?	323
1.1.3.1	<i>Le pouvoir étayant de la multimodalité dans la représentation du sens par les apprenants</i>	323
1.1.3.2	<i>Des images choisies par des apprenants qui déclenchent la parole et interrogent</i> 324	
1.1.3.3	<i>La multimodalité, une matrice pour des stratégies d'évitement</i>	325
1.2	<i>Quels mécanismes mentaux sont sollicités dans la création du sens en langue française ?</i> ..	327
1.2.1	L'action de remémoration dans la création du sens et de nouveaux savoirs	327
1.2.1.1	<i>La complexité productive de la remémoration</i>	327
1.2.1.2	<i>Le potentiel de la multimodalité dans l'acte de remémoration</i>	328
1.2.1.3	<i>L'état de l'interlangue française des apprenants, un frein à la remémoration ?</i> 329	
1.2.2	Créer du sens en langue étrangère, une arborescence limitée de décisions	331
1.2.2.1	<i>Décider est un acte de création du sens</i>	331
1.2.2.2	<i>Émettre des hypothèses pour probablement créer du sens en langue française</i>	332
1.2.2.3	<i>Choisir un mot en FLE : la problématique tension entre faire sens pour soi et pour autrui</i>	334
1.2.3	Apprendre à conceptualiser la langue française	335
1.2.3.1	<i>Apprendre à analyser le fonctionnement de la langue</i>	335
1.2.3.2	<i>Apprendre à donner du sens à une langue par l'analyse comparative</i>	337
1.2.3.3	<i>Apprendre à donner du sens à une langue en tenant compte de ses propres expériences</i>	338
1.3	<i>Comment une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies tient-elle compte de l'hétérogénéité de compétences des apprenants ? Et, dans quelle mesure ?</i>	339

1.3.1	La diversité productive, un agent limité par l'hétérogénéité de compétences dans la création de nouveaux savoirs en FLE	339
1.3.1.1	<i>Une diversification des savoirs partagés</i>	340
1.3.1.2	<i>Une diversification inégale pour cause d'hétérogénéité.....</i>	342
1.3.1.3	<i>Conscience linguistique et hétérogénéité de compétences, une limite dans le partage des ressources sémiotiques.....</i>	344
1.3.2	De la conceptualisation à la communauté d'apprentissage	346
1.3.2.1	<i>Coopérer pour créer du sens et théoriser de nouveaux savoirs.....</i>	346
1.3.2.2	<i>Faire émerger une communauté d'apprentissage par la conceptualisation.....</i>	347
1.3.2.3	<i>Conceptualiser à partir de l'état des interlangues, une limite à la communauté d'apprentissage ?</i>	349
1.3.2.4	<i>La problématique autonomisation des apprenants dans la prise en charge enseignante de l'hétérogénéité de compétences</i>	351
2	Quelles sont les conséquences de la mise en œuvre de la pédagogie des multiliteracies sur les pratiques enseignantes ?	352
2.1	<i>Dans quelle mesure une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies influence-t-elle les pratiques enseignantes ?.....</i>	353
2.1.1	<i>La répétition, un complément à la créativité socio-sémiotique ?.....</i>	354
2.1.1.1	<i>Le facteur pédagogique : le bricolage intellectuel de F. B. à partir de manuels.....</i>	354
2.1.1.2	<i>L'intérêt de la répétition dans la procéduralisation.....</i>	356
2.1.1.3	<i>Stimuler la créativité avec une approche spécialisée de la pédagogie des multiliteracies pour favoriser la procéduralisation de nouveaux savoirs en et sur la langue française</i>	357
2.1.2	<i>Une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies minimise-t-elle la parole didactique de l'enseignant ?</i>	359
2.1.2.1	<i>La proportion des interactions didactiques entre F.B. et les apprenants.....</i>	359
2.1.2.2	<i>Étayer les apprenants en médiant leurs interactions exolingues et interculturelles</i>	360
2.1.2.3	<i>La multimodalité, une diversification des interactions didactiques ?</i>	362
2.1.3	<i>Repenser l'enseignement au regard de l'action d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies sur l'apprentissage du FLE.....</i>	363
2.1.3.1	<i>Enseigner reviendrait-il à stimuler la création du sens et le partage de savoirs pour favoriser l'appropriation du français ?</i>	364
2.1.3.2	<i>Faire reposer la didactisation sur la pédagogie</i>	365
2.2	<i>En quoi une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies est-elle transformative dans le contexte des formations linguistiques de l'OFII ?</i>	366
2.2.1	<i>Une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies s'adapte-t-elle à l'ingénierie des formations de l'OFII ?</i>	366
2.2.1.1	<i>Une mallette pédagogique qu'il est nécessaire, d'après F.B. et F.C., de remettre en question.....</i>	367
2.2.1.2	<i>Dans quelle mesure les résultats obtenus par une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies répondent-ils aux objectifs de la mallette pédagogique ?</i>	369
2.2.1.3	<i>La problématique préparation aux évaluations de l'OFII</i>	373
2.2.2	<i>Une approche spécialisée de la pédagogie des multiliteracies influence-t-elle le modèle d'intégration de l'OFII ?</i>	375
2.2.2.1	<i>La question de l'adhésion au modèle d'intégration de l'OFII.....</i>	375
2.2.2.2	<i>Nos idéologies linguistiques (in)visibilisent-elles les identités plurielles des apprenants ?.....</i>	377
2.2.2.3	<i>Une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies favorise-t-elle l'inclusion ?.....</i>	378
2.2.3	<i>Une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies exerce-t-elle une action sur la politique d'intégration française à l'échelle de la classe ?.....</i>	380
2.2.3.1	<i>Intégration vs pluralisme civique : une autre approche de l'enseignement des valeurs de la république</i>	381

2.2.3.2	<i>Les limites d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies : la relation entre l'État français et les apprenants ?</i>	382
2.3	<i>Des pistes de réflexion pour former les enseignants de FLE à une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies</i>	384
2.3.1	Peut-on s'approprier une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies sans être formé ?	384
2.3.1.1	<i>Les signes de résistance montrés par F.B. face à la logique d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies</i>	384
2.3.1.2	<i>Les stratégies déployées par F.B. pour adapter son enseignement à une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies</i>	386
2.3.2	Comment former à une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies ?	388
2.3.2.1	<i>Conceptualiser ses propres pratiques afin de développer son répertoire didactique</i> 388	
2.3.2.2	<i>Se former par l'expérience à une approche spécialisée à la pédagogie des multiliteracies</i>	389
2.3.2.3	<i>Apprendre par l'analyse de corpus à concevoir les langues et les cultures comme des phénomènes socio-sémiotiques multilingues, multiculturels et multimodaux</i>	391
2.3.2.4	<i>Prendre conscience de l'action des fonctions cognitives sur l'apprentissage du FLE et, par conséquent, sur l'ingénierie pédagogique</i>	392
	<i>Conclusion du chapitre : en quoi l'application d'une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies contribue-t-il à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE sur le terrain des formations de l'OFII ?</i>	310
	Conclusion : comment une approche spécialisée en FLE de la pédagogie des multiliteracies peut-elle contribuer à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE sur le terrain des formations linguistiques de l'OFII ?	396
	Glossaire.....	404
	Bibliographie.....	412
	Textes officiels	426
	Références littéraires	430
	<i>Sitographie</i>	430
	Sites officiels et institutionnels	431
	<i>Iconographie</i>	432
	<i>Références olfactives</i>	432
	Index des notions.....	433
	Index des auteurs.....	438
	Table des tableaux.....	442
	Table des figures	444
	Table des cartes mentales.....	445
	Table des frises chronologiques	445
	Table des matières.....	446

Transposition de la pédagogie des multiliteracies à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE. Mises en application en milieu universitaire et sur le terrain des formations de l'OFII

Lors d'expériences professionnelles dans des organismes de formation prestataires de l'OFII, j'ai pu constater que les formateurs linguistiques ne sont pas outillés pas pour faire face à la diversité et à l'hétérogénéité des apprenants. Or, la pédagogie des multiliteracies prétend résoudre ce problème. La présente recherche-développement propose par conséquent une approche spécialisée de la pédagogie des multiliteracies dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE qui tient compte de l'influence du Conseil de l'Europe dans ce domaine. Dans ce cadre, j'ai spécialisé trois outils : les multiliteracies, les processus de savoir, l'approche biographique narrative, et en ai développé deux : la médiation du sens multimodal et un modèle d'application de la grammaire du sens multimodal. L'élaboration de ces derniers m'a amenée à interroger les effets potentiels de mécanismes cognitifs supposés entrer dans le fonctionnement des multiliteracies, tels que la vicariance fonctionnelle, la mémoire autobiographique et la charge cognitive, sur l'apprentissage du FLE. Après avoir mis en application cette approche de la pédagogie des multiliteracies sur le terrain des formations de l'OFII, l'analyse sémiotique cognitive et l'analyse des pratiques enseignantes du corpus recueilli m'ont permis d'observer de nombreux phénomènes intrinsèques à la didactisation des savoirs. J'ai pu en outre constater que la pédagogie des multiliteracies constitue une stratégie pour faire de la diversité des apprenants une ressource sémiotique productive dans la création du sens en langue française. Bien qu'elle ne résolve pas le problème de l'hétérogénéité, elle contribue à créer une communauté d'apprentissage où les identités plurielles des apprenants et des enseignants sont reconnues et valorisées. À l'échelle de la classe, la politique d'intégration française se transforme en un environnement inclusif.

Mots-clés : pédagogie des multiliteracies ; politique d'intégration ; FLE/S ; médiation ; cognition ; recherche-développement

Transposition of the Pedagogy of Multiliteracies to the teaching and learning of FLE. Application in the university environment and in the field of OFII training courses

During my previous professional experiences within training organizations commissioned by OFII, I have observed that language trainers were not well enough equipped to deal with the diversity and heterogeneity of learners' skills. Yet, the Pedagogy of Multiliteracies claims to solve this problem. The present research therefore proposes a specialised approach to the Pedagogy of Multiliteracies in teaching and learning French as a Foreign Language (FFL), taking into account the influence of the Council of Europe in this field. Within this framework, I specialised in three tools: the multiliteracies, the knowledge processes, and the biographical narrative approach, and I developed two tools others: firstly, the mediation of multimodal meaning and, secondly, a model for applying the grammar of multimodal meaning. The development of the latter led me to question the potential effects of cognitive mechanisms that may be involved in the functioning of multiliteracies, such as the functional vicariance, the autobiographical memory, and the cognitive load, on the learning of FFL. After applying this approach in the field of OFII training courses, the cognitive semiotic analysis of the corpus collected and the analysis of the teaching practices enabled me to observe numerous phenomena intrinsic to the teaching process. I was also able to observe that it constitutes a strategy to convert the diversity of learners into a productive semiotic resource in the creation of meaning in the French language. Although it doesn't completely resolve the issue of heterogeneity, it does contribute to the creation of a learning community where the multiple identities of learners and trainers are recognized and valued. At a classroom level, French integration policy transforms into an inclusive environment.

Key words : Pedagogy of Multiliteracies ; Integration Policy ; French as a Foreign or Second Language ; Mediation ; Cognition ; Research and Development

Université Sorbonne Nouvelle
ED 622 Sciences du langage – EA 2288 DILTEC
3 rue des Irlandais 75005 Paris