

---

# Proposition d'hybridation de la perspective actionnelle et de la pédagogie des multilittératies : une nouvelle voie pour la formation des migrants en France ?

## Premières mises à l'essai

Amélie Cellier  
amelie.cellier@sorbonne-nouvelle.fr  
Université Sorbonne Nouvelle

---

### Résumé

*La fin du 20e siècle a vu naître deux nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage. La première, la pédagogie des multilittératies, est l'œuvre d'un groupe de dix universitaires révoltés contre les inégalités sociales à l'école. La seconde, la perspective actionnelle, est un projet politique et économique européen d'enseignement et d'évaluation des langues. Je propose dans cet article de les concilier à travers une réflexion sur la notion de médiation. Il s'agira de montrer à partir de mises à l'essai menées en contexte universitaire que l'hybridation entre la perspective actionnelle et la pédagogie des multilittératies peut être envisagée par les formateurs linguistiques de l'Office français de l'immigration et de l'intégration comme une amélioration possible de leurs pratiques enseignantes. Sur le long terme, cette mise en application aurait pour conséquence de faire de la différence et de la diversité des vecteurs d'apprentissages et d'enseignements inclusifs.*

*Mots-clés : pédagogie des multilittératies, perspective actionnelle, multimodalité, politique migratoire, inclusion*

### Abstract

*The end of the 20th century saw the birth of two new methods of teaching and learning. The first, the pedagogy of multiliteracies, is the work of a group of ten academics revolted against social inequalities at school. The second, the action-oriented perspective, is a European political and economic project for teaching and assessing languages. In this article, I propose to reconcile them through a reflection on the notion of mediation. The aim will be to show from a testing phase carried out in a university context that the hybridization between the action-oriented perspective and the pedagogy of multiliteracies can be considered by language teachers from the French Office for Immigration and Integration as a possible improvement in their teaching practices. In the long term, this implementation would result in making difference and diversity vectors for inclusive learning and teaching.*

*Key words: pedagogy of multiliteracies, action-oriented perspective, multimodality, migration policy, inclusion*

### **Introduction**

Bien qu'elles s'ignorent mutuellement, la pédagogie des multilittératies (New London Group, 1996) et la perspective actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001/2005) sont les manifestations d'un contexte mondial en pleine mutation. D'un côté, le projet des multilittératies se propose de suppléer les politiques éducatives nationales dans leur administration du multilinguisme et de la multiculturalité à l'ère postcoloniale (Kalantzis & Cope, 1989). D'un autre côté, la perspective actionnelle est la concrétisation d'un projet européen d'enseignement et d'évaluation des langues, initié à la suite des divisions idéologiques et culturelles qui ont émergées lors des deux guerres mondiales.

En France, en raison de la standardisation des évaluations par compétences (Goullier, 2007; Pradeau, 2018; Springer, 2011), la perspective actionnelle prédomine sur l'enseignement du français langue étrangère (FLE). Le champ de la formation des migrants adultes contribue à ce processus avec l'adoption par l'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII)<sup>1</sup> et des préfectures<sup>2</sup> des trois premiers niveaux de l'échelle de compétences du *Cadre européen commun de référence en langue* (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001/2005) comme paramètre conditionnant l'octroi de titres de séjour sur le territoire. Du côté de l'ingénierie des organismes de formation de l'OFII, la standardisation de l'évaluation par compétences a entraîné une substitution de la politique inclusive du Conseil de l'Europe par celles d'intégration du ministère de l'Immigration, transformant ainsi les formations en cours de préparation aux examens (Mercier, 2017; Pradeau, 2018). Les valeurs d'inclusion véhiculées par le CECRL sont dépendantes de la culture éducative locale (Beacco, 2008). Elles ne sont pas garanties par la mise en œuvre de la perspective actionnelle et par l'adoption en classe de l'échelle de compétence comme référant pédagogique.

En 1996, la pédagogie des multilittératies a été créée dans l'objectif de faire des différences une ressource d'apprentissage et d'enseignement (NLG, 1996). L'éthique de l'inclusion est par principe une valeur sociale qui se construit à l'échelle de l'individu à travers la construction d'un pluralisme identitaire davantage axé sur la différence que sur la similarité (Dillens, 2003; Kalantzis & Cope, 1987, 1989). Je propose donc d'élaborer un cadre théorique et pédagogique hybride qui prend en compte le paradigme prédominant en

---

<sup>1</sup>L'OFII est en charge de l'intégration des migrants (hors Union Européenne) sur le territoire français durant les cinq premières années (immigration familiale, professionnelle, pour cause de maladie, accompagnement des demandeurs d'asile).

<sup>2</sup>Les préfectures, présentes à l'échelle des départements, traitent les demandes de titres de séjour, de nationalité et de demande d'asile.

Europe, la perspective actionnelle et la pédagogie des multilittératies. Dans cet article, j'explore la piste de la médiation multimodale comme point d'accord entre ces deux pédagogies, ainsi que les conséquences d'une telle hybridation sur l'apprentissage, et les possibilités de faire émerger chez les apprenants une éthique de l'inclusion. Finalement, je me poserai la question à savoir si la pédagogie des multilittératies peut ouvrir de nouvelles voies théoriques et pédagogiques à la perspective actionnelle.

Cette recherche-développement émane de la thèse que je prépare actuellement en Didactique des langues et des cultures à l'Université Sorbonne Nouvelle (Paris, France) et fait suite à mes expériences professionnelles d'enseignement dans deux organismes de formation agréés par l'OFII. Cette dernière consiste à croiser des recherches théoriques et des connaissances empiriques en vue de produire des méthodes et des techniques nouvelles (Zagre, 2013). Afin de mettre à l'essai un premier dispositif hybride, j'ai mis en œuvre dans cette même université deux expériences auprès d'un public allophone visant le B2 en langue française. Menées en dehors du contexte de l'OFII, elles ont pour objectif de soulever des hypothèses et des interrogations que je soumettrai à validation en réalisant ultérieurement une intervention sur le terrain. C'est dans le cadre de ces mises à l'essai que s'inscrit cet article.

### ***Contexte d'émergence de l'idée de création d'un cadre hybride***

Dans une démarche de prospective sociale, le contenu des formations linguistiques a été pensé par l'OFII de manière à répondre aux besoins présumés des apprenants sans prendre en considération leurs pratiques culturelles et linguistiques de référence ni leurs cultures et méthodes éducatives. Même si les enseignants sont encouragés par les organismes à utiliser le parcours des apprenants et les problèmes qu'ils rencontrent au quotidien comme points de départ pédagogiques, il n'en demeure pas moins que les directives se révèlent à la fois un repère et une contrainte pour des enseignants qui doivent faire concilier les directives de l'OFII avec les enjeux de vie qui se construisent à l'intérieur de la classe et qui sont hétérogènes.

### **La problématique du (dé)cloisonnement des langues**

D'après la loi n° 2016-274 du 7 mars 2016 relative au droit des étrangers, « l'étranger admis pour la première fois au séjour en France ... s'engage dans un parcours personnalisé d'intégration républicaine visant à favoriser son autonomie et son insertion dans la société française (Ministère de l'intérieur, 2016). Si, dans les textes officiels, l'accent est mis sur l'unité de *la société française*, il s'agit également d'acquérir *la langue française*. Les questions relatives aux identités plurielles des migrants, au plurilinguisme et à la pluriculturalité ne sont nullement évoquées.

En 1997, le cloisonnement des langues avait déjà été critiqué lorsque Coste et al. (1997/2009) ont publié l'étude préparatoire au CECRL sur la compétence plurilingue et pluriculturelle. Bien qu'un décloisonnement ait eu lieu dans les enseignements primaire et secondaire avec la création et la généralisation de classes bilangues (Ministère de l'éducation nationale . . . , 2015) et de sections européennes (Ministère de l'éducation nationale . . . , 1992), la tendance à enseigner le français standard persiste dans le champ de la formation des migrants adultes (Molinié, 2019). Molinié constate, de surcroît, qu'il existe

une tension entre d'une part, la diversité des formes de pluralités sociolinguistiques et culturelles qui caractérise la société française et d'autre part, leur faible prise en compte tant dans le champ de la formation des enseignants de langues/cultures que dans le champ de l'éducation. (p. 2)

Le problème se situerait tant au niveau des politiques migratoires que de la formation des formateurs.

### **Contexte législatif et enjeux politiques des formations de l'OFII**

Bien qu'elle ait été marginalisée dans le domaine de recherche de la Didactique des langues et des cultures, l'étude des formations des migrants adultes constitue un enjeu « économique, social et politique » comptant à l'échelle nationale (Adami, 2012, p. 11). Pour ces raisons, la législation qui encadre les formations administrées par l'OFII relève de plusieurs ministères : celui de l'Immigration, des Affaires étrangères, de l'Éducation nationale, des Affaires sociales et de la Santé, de la Justice, du Travail, de l'Intérieur et de l'Économie (Ministère de l'intérieur, 2016). En 2018, 97 940 contrats d'intégration républicaine (CIR) ont été signés, dont 25,5% par des réfugiés. Sa ratification est un préalable pour bénéficier du parcours d'intégration républicaine de l'OFII — duquel participent les formations linguistiques — et pour l'obtention des visas courts ou longs séjours. Au total, près de 46 500 formations ont été prescrites. En plus de recevoir un public plurilingue et pluriculturel mondial, les formateurs font face à des profils d'apprenants hétérogènes. En effet, « 48% des signataires du CIR ont un niveau d'études secondaires et 32,3% un diplôme de l'enseignement supérieur. Seuls 8,7% n'ont jamais été scolarisés » (OFII, 2019, p. 44). Le parcours d'intégration linguistique inclut les trois premiers niveaux du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001/2005) : le premier, le A1, est obligatoire pour les migrants non francophones ou francophones non scripteurs primoarrivants ; le second, le A2, s'adresse aux personnes prétendant au visa de 10 ans ; et le dernier, le B1, qui est considéré comme le niveau seuil de l'autonomie dans l'usage social de la langue, également optionnel, accueille un public visant l'obtention de la nationalité.

Le contenu linguistique et civique des formations de l'OFII montre une

volonté institutionnelle d'intégration sociétale des migrants présents sur le territoire français. Il aborde, tel le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001/2005), les domaines éducationnel, professionnel, public et personnel (Ministère de l'intérieur, 2019). En outre, les migrants sont tenus de participer à une formation civique sur les valeurs de la France, la santé, l'emploi, la parentalité et le logement. Il est à noter que cette législation se focalise uniquement sur la transmission de savoirs et savoir-être en société. L'enseignement et l'apprentissage de la langue réfèrent tacitement au CECRL (Conseil de l'Europe, 2001/2005, 2018) par le positionnement des migrants sur son échelle de compétences. Il est donc de la responsabilité des organismes de formation agréés par l'OFII d'associer ces textes de référence pour créer un programme et une ingénierie adaptés tant à la législation qu'aux besoins du public hétérogène qu'ils accueillent.

Le cadre législatif de l'intégration des migrants en France est significatif quant à l'établissement des rapports d'altérité voulu par l'État à l'intérieur de la société. D'après Taylor (2014), l'histoire française — la révolution, en particulier — a contribué à construire une démocratie égalitaire sur le principe « d'une société de semblables » dont le « lien présupposé » est « une identité historico-ethnique » (p. 25). Il existe donc un rapport d'inclusion-exclusion entre la législation française et le projet politique de patrimonialisation de la diversité linguistique et culturelle du Conseil de l'Europe (2001/2005).

Aucune définition de l'intégration n'est donnée dans les textes officiels. Il est donc du rôle des organismes de formations et des formateurs de prendre la décision de se focaliser exclusivement sur les valeurs de la république ou d'accorder une place dans leurs enseignements à la diversité et aux identités plurielles des migrants, comme c'est le cas en dehors du champ de la formation des adultes migrants (Mercier, 2017; Molinié, 2019; Molinié & Moore, 2020). Comment adapter la pédagogie des multilittératies à ce contexte ? En quoi son hybridation avec la perspective actionnelle peut-elle favoriser un enseignement inclusif du français langue étrangère ?

### ***Élaboration d'un cadre théorique et pédagogique hybride***

Même si le manifeste du New London Group (NLG, 1996) pose les bases de la pédagogie des multilittératies, ses cadres théorique et pédagogique demeurent flexibles et évolutifs à la manière d'un système arborescent. La perspective actionnelle fonctionne différemment. Elle participe d'un cadre de référence pour les langues qui se présente comme « ouvert et flexible de façon à pouvoir être appliqué à des situations particulières moyennant les adaptations qui s'imposent » (Conseil de l'Europe, 2001/2005, p. 13). Le cadre ci-après est une proposition schématique d'hybridation possible dans le contexte d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère ; elle n'est en rien exhaustive et est également évolutive.

## Réflexions théoriques préalables

Le champ de l'enseignement et de l'apprentissage du français langue étrangère s'est constitué au 20<sup>e</sup> siècle dans un contexte d'hégémonie linguistique et culturelle colonial et postcolonial, auquel tend à se substituer un paradigme relativiste où plurilinguisme et pluriculturalité prédominent. Spaëth (2010) soutient qu'« aborder la question du français au contact des langues c'est, en effet, explorer un espace singulier de relation/confrontation à l'altérité » (p. 3).

En termes d'apprentissage d'une langue étrangère, la question du contact des langues constitue la prémisse de ce que le Conseil de l'Europe nomme la *compétence plurilingue et pluriculturelle* (Conseil de l'Europe, 2001/2005; Coste et al., 1997/2009). Sans la qualifier ainsi, Kalantzis et Cope (2008/2012) évoquent une compétence à négocier l'altérité. D'après eux,

just as there are multiple layers to everyone's identity, there are multiple discourses of identity and multiple discourses of recognition to negotiate. We have to be proficient as we negotiate the many lifeworlds each of us inhabits, and the many lifeworlds we encounter in our daily lives. (p. 182)

### *Réflexions sur la langue*

La perspective actionnelle et la pédagogie des multilittératies paraissent, en effet, partager une généalogie sociolinguistique commune qui, après les travaux de Jakobson (1963) sur les fonctions du langage et de Hymes (1972) sur la compétence de communication, diverge dans les années 1980<sup>3</sup>. En admettant que le Conseil de l'Europe emprunte au socioconstructivisme et à l'interactionnisme son cadre conceptuel (Bento, 2013), le NLG s'ancre, quant à lui, dans les théories sociosémiotiques de Halliday (Halliday & Hasan, 1976) sur la cohésion textuelle et les fonctions sémantiques du langage et, plus tard, de Kress (2010), théoricien de la multimodalité.

D'après Kress, l'espace sociosémiotique doit être déterritorialisé et reterritorialisé selon une logique synesthétique (Kress, 2000, 2010; Kress & van Leeuwen, 1996; NLG, 1996). Le projet des multilittératies tend à transposer sa thèse au domaine de l'éducation en accordant l'apprentissage des littératies à l'environnement multimodal du cyberapprentissage (*e-learning*). Entre 1996 et 2020, le NLG a catégorisé deux répertoires multimodaux de création du sens en fonction du rapport sociosémiotique établi entre les individus d'une société et leur environnement (Kress, 2010). Cependant, Kress affirme : « I, as a marker of meaning *move* in the world, literally, in different way ; and the world around me is in *motion*, in constant *movement* ; and more often than not, I

<sup>3</sup>Le CECRL ne revendique aucun rattachement dogmatique (2001/2005, p. 13). Cependant, la bibliographie et le technolècte utilisé dans le corps du texte laissent apparaître des emprunts idéologiques.

*move in a world in motion* » (p. 159). Le premier répertoire catégorisé par le NLG est constitué de huit modes subjectifs de création du sens : le linguistique, le visuel, l'audio, le gestuel, le tactile, le spatial et le multimodal (Kalantzis & Cope, 2008/2012) ; le deuxième traduit objectivement ces modes en médiums. Il s'agit du texte, de l'image, de l'espace, de l'objet, du corps, du son, du discours et du multimodal (Cope & Kalantzis, 2020).

En toute hypothèse, la subsumation des langues à une culture du sens (Cope & Kalantzis, 2000b; NLG, 1996) ouvre de nouvelles voies de développement au CECRL, qui « considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe, 2001/2005, p. 15). Dans une optique de prospective sociale dans un monde en constante mutation, il serait pertinent d'étendre l'échelle des compétences du CECRL à partir de la théorie des multilittératies et d'accorder une attention particulière aux rapports subjectifs ou objectifs de transduction et de traduction entre les modes et les médiums (Newfield, 2017). Cela permettrait aux apprenants d'acquérir et de développer des compétences relatives à l'anticipation des mouvements culturels sociétaux et d'accroître le domaine d'intervention de la perspective actionnelle à des enseignements pluridisciplinaires. Quels seraient les effets sur l'enseignement et l'apprentissage des langues ? Quels sont les enjeux cognitifs sous-jacents ?

### *Réflexions sur la cognition*

Le NLG emprunte à des théories pluridisciplinaires sur la cognition les prémisses de ses activités pédagogiques qu'il qualifie de *knowledge processes* (ou processus de connaissance). En 1996, ces activités posent comme principes que les pratiques sont situées et transformées, et que l'enseignement est ouvert et propice à la critique. Après 2008 et les modifications faites par Kalantzis et Cope (2008/2012), il s'agit pour les apprenants d'expérimenter le connu et le nouveau, de conceptualiser en nommant et en théorisant, d'analyser de manière fonctionnelle et critique et d'appliquer de manière appropriée et avec créativité. L'ensemble des modes et des médiums y constituent un tissu subjectif et objectif de transmission des savoirs et des connaissances dans lequel l'esprit et le corps des apprenants sont pris (Kalantzis & Cope, 2008/2012). Le NLG se réfère — entre autres — à Vygotski (1997/2019, 1928–1931/2014), Damasio (2010/2012), Husserl (1954/1989), Éco (1979/1985) et Gee (1992/2014).

La posture du Conseil de l'Europe vis-à-vis des théories cognitives est plus nuancée. En effet, s'il considère que les performances linguistiques sont sous-tendues par des « événements neurologiques et physiologiques qui participent à la réception et à la production d'écrit et d'oral » (Conseil de l'Eu-

rope, 2001/2005, p. 15), il estime cependant que les divergences idéologiques qui portent sur les mécanismes cognitifs d'apprentissage interrogent sur la possibilité de trouver un consensus théorique. Pour ces raisons, le Conseil de l'Europe refuse de se positionner en faveur d'une théorie particulière et fonde sa recherche uniquement sur des principes généraux, comme « la prise de conscience interculturelle » (p. 83) et les stratégies métacognitives.

D'apparence inconciliable, les postures du NLG et du Conseil de l'Europe se complètent, puisqu'elles offrent deux regards sur un même phénomène. D'une part, le CECRL s'intéresse aux opérations d'enseignement et d'apprentissage des langues et des cultures en termes de stratégies à acquérir pour développer des compétences constitutives de la compétence plurilingue et pluriculturelle. D'autre part, la pédagogie des multilittératies se focalise sur les processus cognitifs inhérents au développement de compétences et à l'acquisition de connaissance qu'elle recontextualise à l'intérieur d'un réseau de représentation et de communication multimodal, qui tend à transposer à l'intérieur de la classe la complexité des variations sémantiques culturelles et sociales.

La création d'un cadre hybride entre la pédagogie des multilittératies et la perspective actionnelle se révèle justifiée au regard de cette complémentarité vis-à-vis de la corrélation et de la concomitance phénoménologique entre le développement de compétences et la cognition. Son objectif serait donc de les valoriser et de les recenser.

### **Proposition d'hybridation à partir de la médiation**

Bien qu'elle ne soit pas mentionnée dans les publications du NLG, l'apprentissage de la compétence de médiation est, d'après mon hypothèse, un facteur déterminant de la réalisation du projet des multilittératies. En effet, à travers l'éducation qu'elle instaure, la pédagogie des multilittératies tend à établir un cadre favorisant un plurilinguisme et une pluriculturalité éthiques, qui pourrait devenir, sur le long terme, le soutien d'une société inclusive (Kalantzis & Cope, 2008/2012).

Décrite en 2005 par le Conseil de l'Europe comme une activité où « l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée, mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct » (Conseil de l'Europe, 2001/2005, p. 71), la médiation est ensuite réexaminée et redéfinie en accord avec les implications cognitives et émotionnelles intrinsèques à la compétence plurilingue et pluriculturelle pour désigner une forme de « co-construction du sens dans l'interaction » (p. 34).

Ainsi, en situation de médiation, « on est moins concerné par nos besoins, nos idées ou notre façon de nous exprimer que par ceux de la partie ou des parties pour laquelle ou lesquelles on médie » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 109). Cela requiert du médiateur « une bonne intelligence émotionnelle ou [d'] avoir

l'esprit suffisamment ouvert pour la développer pour éprouver, dans une situation de communication, assez d'empathie envers les points de vue et les états émotionnels des participants » (p. 109). Le rapport d'altérité sociolinguistique de la médiation défini en 2001 est de la sorte recatégorisé en 2018 en termes d'intersubjectivité.

### *Altérité et cohésion sociale*

Le rapport d'altérité, qui est sous-jacent à l'activité de médiation, est de nature sociocognitive et sociosémiotique. Les composants de l'interaction — les participants, les actes, les résultats, la localisation, les instruments, les normes et le ton (Hymes, 1972) — en communication exolingue sont déterminés par les répertoires de compétences et de connaissances des interlocuteurs, en termes de savoir, savoir-faire et savoir-être. Or, les orientations épistémologiques des processus de connaissance de la pédagogie des multilittératies ont été conçues pour réduire le rapport d'altérité des apprenants avec le monde, phénomène cognitif que Vygotski (1928–1931/2014, 1997/2019) a conceptualisé dans sa théorie sur la zone proximale de développement.

En pratique, les apprenants sont tenus pour des points nodaux à l'intérieur de réseaux de connaissances et de relations sociales préexistants pour lesquels la fonction interpersonnelle du langage est essentielle à l'intercompréhension et au développement cognitif (Halliday & Hasan, 1976; North & Piccardo, 2017). Cet état de fait conditionne les relations qui se nouent entre les apprenants à l'intérieur de la classe dépendamment des langues et des cultures partagées. La langue apprise canalise l'attention des apprenants et, pour cette raison, est un potentiel facteur de cohésion sociale. Elle est donc également un point nodal central de ces réseaux et des répertoires de modes et de médiums.

Traduit en termes d'activités pédagogiques, le processus de conceptualisation en nommant et en théorisant, associé au processus d'expérimentation du connu et du nouveau, tend à développer sociocognitivement chez les apprenants en langue étrangère 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 » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 128). Les processus d'analyse et d'application interviennent sur le plan sociolinguistique de la médiation. Ils garantissent la mise en place d'un espace d'interaction inclusif favorable à la communication.

### *Le rôle du corps et des émotions dans la médiation*

Les quatre processus de connaissance tendent à contribuer au développement de l'intelligence émotionnelle et de l'empathie, ainsi qu'à la compétence à

médier. D'après Berthoz (2004), l'empathie, en tant que processus intellectuel et émotionnel, repose sur le fait de « se mettre à la place de l'autre tout en maintenant un flux du vécu à la première personne » (p. 272). Ainsi,

1. l'analyse permet d'identifier le ressenti d'autrui à travers sa parole, son corps et ses gestes ;
2. l'expérimentation, de s'appuyer sur ses propres ressources pour pallier l'inconnu ;
3. la conceptualisation, de se représenter les autres mentalement, de les catégoriser et de se projeter en eux ;
4. l'application, de médier de manière appropriée le message à transmettre, en adoptant le ou les médiums adéquats.

En classe de langue étrangère, conceptualiser l'autre est problématique étant donné l'importance du paramètre *inconnu*. En outre, la pluralité culturelle des identités des apprenants rend l'analyse des intentions d'autrui complexe :

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, 2000a, p. 203)

Aden (2008) considère que « pour éviter l'incohérence, l'imaginaire se fait systématique » (p. 17). L'imagination contribue à la formation des représentations et constitue une stratégie cognitive permettant d'assurer la cohérence du sens.

En tant qu'activité cognitive et émotionnelle, la médiation est multimodale. D'après Aden (2013), « nos corps sont nos fenêtres sur le monde, ils médient tout ce que nous apprenons et permettent à nos cerveaux de cartographier le réel » (p. 107). La compétence de médiation a pour effet, précise Kress (2000, 2010), de *transformer* les ressources sémiotiques. Aden (2012) explique également que « c'est l'espace-entre qui fonde la possibilité d'une communication. Ainsi en va-t-il de la médiation, elle est acte : être médiateur ne signifie pas transmettre, mais bien créer de nouveaux réseaux de sens » (p. 276). Tout le système d'encodage et de décodage du corps modifie ainsi le message médié en fonction des compétences des apprenants.

#### *La portée pédagogique de la médiation*

Par sa pratique, la médiation se révèle être une stratégie d'apprentissage de la compétence plurilingue et pluriculturelle (Conseil de l'Europe, 2001/2005; Coste et al., 1997/2009). D'après North et Piccardo (2017), la médiation est

pédagogique. Par leur rôle social, les enseignants et les parents sont des médiateurs de savoirs. La médiation est alors à la fois sociale et cognitive (p. 85). En réalité, en classe de langue, les apprenants ainsi que l'ensemble des supports pédagogiques sont des vecteurs de savoirs. Cependant, la temporalité varie en fonction du mode de communication. Elle peut être synchrone ou asynchrone.

Comme le soulignent Cope et Kalantzis (2020), « in the everyday realities of representation and communication, meaning forms are layered into each other, simultaneously supporting each other . . . They have close dependencies and integral hybridities » (p. 33). Ainsi, tant la mise en contact en classe de plusieurs médiums que leur hybridation offrent aux apprenants des potentialités d'apprentissage de la langue et de la culture étrangère. La (co-) construction du sens ne peut se faire sans une analyse critique de la langue et sans sa théorisation. Le NLG part du postulat que la pensée analytique, voire scientifique (Kalantzis & Cope, 2008/2012), se développe à travers une prise de conscience subjective. En tant que constituants du monde, les apprenants sont des horizons d'appréhension de la réalité (Husserl, 1954/1989). Le préalable de cette pensée scientifique est d'apprendre à se connaître dans sa complexité et sa singularité à travers des rapports intersubjectifs. Cependant, s'appuyer sur ses expériences de vie pour développer ses capacités cognitives est un phénomène complexe dans un environnement étranger, car « la conscience autobiographique . . . repose sur le langage » (Damasio, 2010/2012, p. 211).

### ***Premières mises à l'essai en milieu universitaire***

Dans le cadre de cette recherche-développement, les deux mises à l'essai fonctionnelles visent à vérifier la faisabilité du cadre hybride développé et à créer une expérience témoin dont l'objectif est de permettre la comparaison entre deux milieux — le milieu universitaire et les organismes de formations de l'OFII — afin de déterminer les variables contextuelles des résultats obtenus.

### **Description du dispositif et de son contexte**

Les deux mises à l'essai ont été réalisées en 2020 au service d'enseignement du FLE du département de Didactique des langues et des cultures de l'Université Sorbonne Nouvelle. Deux classes ont été mises à contribution : l'une avant la déclaration présidentielle de l'instauration de l'état d'urgence sanitaire dû au Covid-19, l'autre après la réouverture des universités à la rentrée 2020–2021 à une période basse de la pandémie. La première classe, qui compte 17 étudiants, est à ses quatrième et cinquième mois de formation (janvier-février 2020), tandis que la seconde, qui en compte 20, en est à ses deux premiers (septembre-octobre 2020). Ces étudiants, en provenance de l'Amérique du Sud, de l'Asie de l'Est, de l'Europe de l'Est, de l'Afrique et du Moyen-Orient, ont pour objectif d'atteindre le niveau B2 à l'écrit et à l'oral sur l'échelle de compétences

du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001/2005). En réalité, leur niveau varie à l'écrit entre le A2 avancé et le B1 avancé.

Pour les étudiants, l'objectif final du dispositif est de décrire un paysage en situation d'interaction. Cependant, il comporte plusieurs tâches intermédiaires multimodales, dont voici les étapes :

1. Jour 1 — en individuel
  - (a) description d'un paysage réel ayant imprégné leur mémoire,
  - (b) question écrite : comment avez-vous imaginé votre lecture ? ;
2. Jour 2 — en groupe-classe
  - (a) exercices de co-correction des erreurs fréquentes, induction de règles orthographiques et grammaticales,
  - (b) autocorrection des productions et échange en binôme
3. À domicile (une semaine de délai)
  - (a) réalisation d'un dessin à partir de la description donnée par le binôme<sup>4</sup> ;
4. Jour 3 — en binôme et individuel
  - (a) discussion en binôme à partir du questionnaire ci-dessous ;
    - quelles sont les différences entre votre description et le dessin ?,
    - comment expliquez-vous ces différences ?,
    - quelles modifications devez-vous apporter à votre description pour l'améliorer ? ;
  - (b) réécriture finale.

Le dispositif consiste en un ensemble successif de tâches et de problèmes à résoudre. La difficulté est, d'une part, de médier en langue étrangère une expérience visuelle, voire synesthétique, dans le cadre d'une interaction écrite exolingue et, d'autre part, de dessiner un paysage qu'ils n'ont jamais vu à partir d'une description réalisée en langue étrangère. En plus de solliciter cinq compétences (médiations écrite et visuelle, compréhension écrite, interactions orale et écrite), le dispositif requiert de la part des étudiants de penser la langue française à travers les orientations épistémologiques des quatre processus de connaissance de la pédagogie des multilittératies.

### **Approche méthodologique**

Ces deux mises à l'essai ont pour but

1. d'interroger la faisabilité du cadre pédagogique hybride élaboré,

---

<sup>4</sup>Les binômes ont été préalablement choisis par l'enseignante en fonction de leurs différences linguistiques et culturelles.

2. de l'ajuster pour sa mise en œuvre sur le terrain cible, soit les organismes de formation de l'OFII et
3. de mettre en valeur son impact sur les apprenants en fonction des variations contextuelles.

Du point de vue du recueil des observables, il était plus pertinent d'inclure le questionnaire au dispositif pédagogique. Il se situe à deux étapes clés : après la première rédaction et au moment de la discussion entre le dessin et la réécriture finale. Ces questions ouvertes, qui ont pour visée de mettre en exergue les processus cognitifs des étudiants, ont eu pour effet de guider leur réécriture et ont, donc, acquis une valeur pédagogique.

L'étude du corpus considérera plusieurs aspects des phénomènes en jeu :

1. le processus de médiation tel qu'il a été mis en œuvre par les étudiants ;
2. leur capacité à inclure ou à exclure l'autre dans l'acte de communication ;
3. les compétences développées en regard de l'échelle de compétences du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001/2005) ; ainsi que
4. les processus cognitifs engagés dans la constitution de ces compétences<sup>5</sup>.

Ces critères d'analyse sociosémiotique et didactique me permettront de définir les résultats obtenus dans ce cadre.

### **Phénomènes observés**

Cette section sera consacrée à l'étude de trois phénomènes de médiation :

1. la médiation en tant qu'action de transformation d'une expérience visuelle en texte ;
2. la médiation par l'image des activités d'interprétation des étudiants lecteurs-dessinateurs et
3. les effets de ces deux médiations sur le développement des répertoires de compétences et de connaissances linguistiques abordés à travers la notion de *remédiation*.

#### *La médiation comme action de transformation multimodale*

Lors de la première activité de médiation, les étudiants réalisent une action de transformation sociosémiotique de leur expérience subjectivo-visuelle du

---

<sup>5</sup>Les extraits du corpus ont été reproduits sans correction ni modification.

monde en textes<sup>6</sup>. Les choix de paysage sur lesquels ils se sont portés révèlent le caractère multiculturel de leurs ressources autobiographiques et de leur identité, car très peu d'entre eux ont décrit leur pays d'origine. En réalité, leur préférence a été motivée par l'impression sensorielle que le paysage leur a procurée et, dans une moindre mesure, par la valeur historique ou culturelle des lieux observés, comme les pyramides égyptiennes et la statue du Christ Rédempteur à Rio de Janeiro. À ce stade de l'écriture, soit lors de la première rédaction, la cohésion textuelle est principalement égocentrée, car, pour la majorité des étudiants, le lecteur n'est pas un agent de l'écriture, mais un récepteur passif de l'information.

Dans le tableau 1 figurent les lecteurs imaginés par les étudiants du second groupe-classe pendant la première phase de rédaction. La première moitié de la classe s'est représenté des personnes réelles, tandis que la seconde a imaginé des lecteurs possédant deux, voire trois traits de caractère. En substance, les éléments de l'interaction sont réduits à leur minimum fonctionnel (Hymes, 1972).

**TABLEAU 1**  
Identités des lecteurs imaginés<sup>7</sup>

Types de lecteur	Second groupe-classe
Aucun lecteur	6
Public large, français intermédiaire	2
Un Français « basique »	1
Une personne étrangère au paysage/partage d'expérience	2
Une personne idéalisée	1
Un proche (famille, amis)	2
Une personne intradiégétique	1
L'enseignante, native francophone	6
L'auteur lui-même	1

Dans le premier exemple (ex. 1), une étudiante russe, diplômée en histoire de l'art, d'un niveau B1, a décidé de mettre en évidence un paysage de son enfance. Elle tente de transposer à l'écrit le rapport esthétique qu'elle entretient avec celui-ci. En outre, dès la première phase d'écriture, le lecteur imaginé

<sup>6</sup>La transformation « highlights the creative, agentive action of sign-making, which is based on the selection of apt, available resources to represent and communicate the sig-maker's interest » (Newfield, 2017, p. 101).

<sup>7</sup>La question a été posée uniquement au second groupe-classe. 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 avec plusieurs critères.

exerce une action coercitive et cohésive sur son texte. En effet, l'étudiante déclare que c'est « une personne qui n'a jamais été dans cette ville et n'a jamais vu ce paysage » et ajoute « que il/elle va sentir le même ou autre sentiments que moi ». En vue d'anticiper les interrogations du lecteur, l'étudiante russe a inclus à sa description des passages narratifs et explicatifs :

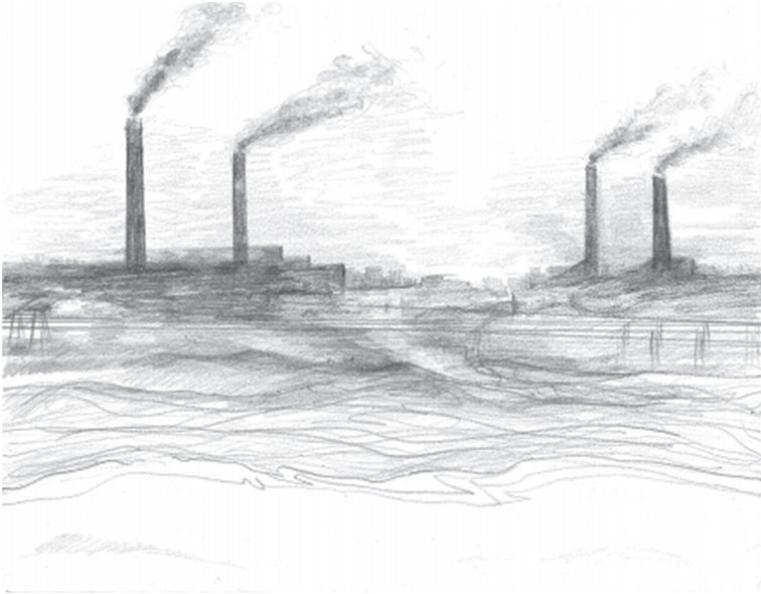
- (1) J'ai passé mon enfance dans une petite ville du nord de mon pays. Cette ville est industrielle et il y a beaucoup de usines et de fabrique. Je me souviens très bon de l'image de l'air vague et de ciel gris. . . . Ce paysage est en même temps incroyable et terrifiant. Maintenant, je travaille avec les images de ce genre et j'écris mon mémoire avec la problématique de paysage industrielle. . . . Ce paysage m'a impressionné et ne disparaîtra jamais.

Dans cette première activité de médiation, l'étudiante tente de retranscrire son expérience par réminiscence. Elle entre en empathie avec celle qu'elle était lorsqu'elle vivait dans cette ville tout en gardant saillant son « je » présent. Cet exercice la contraint à reconceptualiser son expérience passée à partir de sa subjectivité actuelle. Au fur et à mesure de sa description se construit un dialogue réflexif où elle analyse les sensations corporelles et émotionnelles qu'elle éprouvait au contact de cet espace urbain. Comme pour l'organisation spatiale d'une image, l'unité sémantique de son texte est composée de plusieurs plans :

1. la description objectale du visuel tel qu'il est représenté dans sa mémoire iconique,
2. l'expression d'émotions et de sentiments éprouvés au contact du paysage,
3. l'impact du paysage sur l'événement autobiographique narré et, enfin,
4. sur un plan plus structurel et lexical, la recherche sociosémiotique en langue française.

Cette organisation spatiale a été systématiquement adoptée par les étudiants dans des proportions variables.

Le binôme de l'étudiante russe, et lectrice-dessinatrice, est une photographe de nationalité chilienne d'un niveau avancé en dessin. Elle a opté pour le style ombré et la monochromie du crayon afin de rendre, fidèlement à son modèle, l'atmosphère particulière des villes industrielles. L'épaisseur des points et des lignes visibles dans la figure 1 ainsi que leur densité tentent de traduire l'impression médiée par le texte.



**FIGURE 1**

Dessin au crayon d'une petite ville du nord de la Russie par une étudiante chilienne, photographe

Le contact entre les deux médiums fonctionne comme une co-évaluation. Le dessin accompli par l'étudiante chilienne a amené l'étudiante russe à s'interroger sur son texte afin de le nuancer : « j'ai vu ce paysage et je pense qu'il n'y a pas beaucoup de différences entre ma description et le dessin. ... Pour éviter les imprécisions, je vais décrire le paysage plus en détails ». Bien que le dessin ait été réalisé sur le modèle de la description, la norme absolue auquel les étudiants doivent se référer est le paysage observé. La description et le dessin ne sont que des normes relatives l'une pour l'autre. Si le dessin est semblable au souvenir, alors la médiation textuelle a été réalisée de manière appropriée. En tant que mode de création visuel, le dessin constitue un point de repère critique à la description textuelle, qui est avant tout une mode de création conceptuel.

#### *Médiation par l'image de promenades inférentielles textuelles*

La seconde activité de médiation a lieu lorsque les lecteurs-dessinateurs transposent le texte en image. Cette action de traduction multimodale implique « a major rearticulation of meaning » (Kress, 2010, p. 124). En effet, d'après Kress,

translation is a process in which meaning is moved. It is moved 'across', 'transported' — from mode to mode ; from one modal ensemble to another ; from one mode in one culture to that 'same' mode in another culture — what has been regarded as translation from one 'language' to another. (p. 124)

Dans ce cas, la traduction n'est pas une forme de médiation, cependant elle a pour effet de médier à travers les processus intellectuel et émotionnel qui lui sont inhérents les promenades inférentielles des lecteurs-dessinateurs. Selon Éco (1979/1985),

ces échappées hors du texte (pour y revenir riche en butin intertextuel), nous les appelons des *promenades inférentielles*. Et, si la métaphore est désinvolte, 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. (p. 150).

Autrement dit, la traduction est vectrice de médiation. Elle active des processus cognitifs complexes à travers lesquels les étudiants réalisent un travail synesthésique entre le sens linguistique et le matériel visuel signifiant. Lorsqu'ils traduisent le texte en image, les dessinateurs matérialisent les activités cognitives qu'ils ont engagées dans les processus d'interprétation et de transformation.

Il est à noter, cependant, que les résultats de l'analyse comparative des deux médiums dépendent de deux paramètres circonstanciels :

1. Les compétences des étudiants en dessin. En fonction de leur niveau (débutant, intermédiaire ou avancé) en production visuelle, les étudiants réussissent de manières variables à représenter l'image qu'ils ont construite à partir de la description et, donc, à médier leurs promenades inférentielles. Le temps de discussion leur permet d'opérer des actions de coétayage afin de résoudre des problèmes d'explicitation ou d'interprétation ;
2. Les répertoires expérientiels. En classe de langue étrangère multilingue et multiculturelle, le taux de probabilité que des étudiants partagent le même répertoire d'expériences est faible à moins que ces derniers soient originaires du même pays ou qu'ils cohabitent dans la même zone géographique. En cas de répertoires différents s'instaure au sein du binôme un espace de partage multiculturel. Si l'expérience décrite est partagée, alors il devient aisé pour le lecteur-dessinateur de s'identifier à l'auteur de la description et de produire une traduction analogue.

Dans le deuxième exemple (ex. 2), une étudiante brésilienne d'un niveau débutant en production visuelle a éprouvé des difficultés à traduire en image — observable en figure 2 — le texte que son binôme, un étudiant chinois, lui a



**FIGURE 2**

Dessin au feutre des calanques de Marseille par une étudiante brésilienne, diplômée en archéologie

donné. D'après l'auteur de la description, l'étudiante brésilienne a dessiné selon « sa imagination » :

- (2) On a regardé la ciel bleue, les arbres et les montagnes des différentes hautes. Grâce à la nature j'ai oublié le bruit de cité et je m'ai immergé dans la mer des arbres et lumières. A la fin de notre tour on est arrivé à une plage magnifique. J'ai douté que je sois dans une peinture. Un bateau a stationné sur la mer. Les gens ont nagé et manifesté les souris<sup>8</sup>.

L'étudiante colombienne a tenté de se mettre à la place de son binôme, cependant l'écriture de ce dernier a rendu le mouvement d'hétérocentration difficile<sup>9</sup>. En effet, il a accordé dans sa description une proportion trop importante à la narration, en dépit de l'organisation spatiale, et a attiré l'attention de son lecteur sur diverses scènes de la vie quotidienne. En effet, au lieu de se focaliser sur une perspective unique, l'étudiante colombienne a créé une représentation narrative (Kress & van Leeuwen, 1996/2006), montrant le chemin

<sup>8</sup>Première version du texte. Elle a été réalisée avant le cours de grammaire et la phase d'autocorrection.

<sup>9</sup>L'hétérocentration est un terme scientifique pour décrire le fait de se mettre à la place de l'autre.

emprunté par le narrateur, sans pour autant le représenter. Ce dernier existe *in absentia* à travers sa description. Ainsi, elle a représenté le mouvement narratif à partir de formes conceptuelles (Kress & van Leeuwen, 1996/2006) — deux flèches — ayant une valeur sémantique interculturelle. Il faut bien sûr prendre en considération le fait que les compétences en dessin de l'étudiante colombienne ne lui ont pas permis d'adopter une perspective complexe prenant en compte la diversité et la beauté du paysage telle qu'elle a été ressentie par l'étudiant chinois. La forme schématique des lignes et la variété des arbres révèlent également que les deux étudiants n'ont pas le même rapport avec les calanques de Marseille.

En l'absence d'empathie, les différences culturelles acquièrent une valeur pédagogique. L'étudiant chinois ne remet pas en question l'interprétation de son interlocutrice ; au contraire, il interroge ses propres choix : « je manque quelques détails dans mon texte. Et j'ai fait le mouvement qui apporte beaucoup de difficultés dans le dessin ». Cet exercice de réécriture multimodale a eu pour effet de déclencher chez lui un processus de conscientisation : l'écriture et la lecture sont des actes de coopérations et « générer un texte signifie mettre en œuvre une stratégie dont fait partie les prévisions des mouvements de l'autre — comme dans toutes stratégies » (Éco, 1979/1985, p. 65). Ces stratégies communicatives sont d'autant plus nécessaires lorsque le lecteur possède un répertoire culturel différent de l'auteur. L'échange des dessins et des descriptions entre les binômes a créé une interaction pluriculturelle inclusive, où chacun des participants est reconnu pour ses différences subjectives et culturelles.

Aussi, la seconde version de la description prend-elle en compte les différences qui ont été mises en exergue par les promenades inférentielles de l'étudiante brésilienne. Ces modifications sont visibles dans le troisième exemple (ex. 3) :

- (3) Le ciel était clair et bleu, comme un joli lac. Les arbres bloquaient l'éblouissante lumière du soleil. Les montagnes de différentes hauteurs montraient la majesté de la nature. Je me suis immergé dans ce parc comme si c'était une peinture à l'huile. A la fin de notre tour, on est arrivé à une plage. Vus de près, les jeunes ont nagé et baigné. Au loin, il y avait la voile à la navigation. Le soleil d'or brillait sur tout. Un canard sauvage a nagé sur la mer bleue comme un miroir. C'était une combinaison intelligente d'or, de bleu et de vert<sup>10</sup>.

Les non-dits qui pouvaient altérer la médiation de l'expérience vécue par l'étudiant dans le parc des Calanques à Marseille ont été explicités, ce qui lui a

---

<sup>10</sup>Troisième version du texte, ne présentant aucune correction de la part de l'enseignante.

permis d'appliquer la consigne de manière appropriée et créative, de nuancer sa description à l'aide de figures poétiques et de proposer à l'enseignante un texte cohérent et cohésif d'un niveau supérieur à la première version.

*L'image comme agent de remédiation et de développement de littératies écrites*

L'analyse comparative des textes et de leur traduction en image ainsi que les questions de guidage ont amené les étudiants à produire une réflexion sur le fonctionnement de la langue. En outre, l'hétérogénéité du corpus tend à montrer que ces réflexions s'ancrent dans le répertoire de compétences et de connaissances existantes des étudiants. Leur progression leur est donc personnelle (Vygotski, 1928–1931/2014, 1997/2019), bien qu'elle dépende en partie du travail en coétayage réalisé en binôme. Les avancées linguistiques réalisées par les étudiants résultent de phases successives de conscientisation, qui ont déclenché des phases de remédiation telles que l'autocorrection et la révision d'hypothèse (Conseil de l'Europe, 2001/2005). En fonction des étudiants, ces phases peuvent être ponctuelles ou être l'objet de réflexions qui dynamisent la réécriture. Ils réalisent donc un travail cognitif complexe où les informations sont traitées de manière hiérarchisée (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019).

Dans le tableau 2 ont été recensés les différents processus conscientisés par les étudiants. Il ne s'agit pas d'une échelle de niveaux de conscience sur le modèle du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001/2005), mais d'une typologie provisoire et non exhaustive des processus de conscientisation que les étudiants ont consignés dans leur questionnaire.

Ainsi que nous le rappelle Husserl (1954/1989),

Aussitôt que l'on commence, au lieu d'être orienté sur les choses, les objets du monde de la vie pour les connaître comme ils sont, à les interroger au contraire sur les modes de leur donation subjectives, je veux dire sur les façons dont un objet, et sur notre exemple un objet de perception, s'offre comme étant et comme étant-tel, aussitôt nous parvenons dans un royaume de découvertes qui se compliquent toujours davantage et qui sont très étonnantes. (p. 180)

Pour saisir l'enjeu de tels processus, il faut analyser le développement des compétences des étudiants. La conscientisation des processus cognitifs par l'intermédiaire de la médiation par l'image des promenades inférentielles des lecteurs-dessinateurs a eu pour effet d'activer des mécanismes de remédiation. Ces derniers forment une activité cognitive à part entière. En effet, elle exige

<sup>11</sup>Cette typologie prend en compte les réponses des étudiants des groupes-classes 1 et 2.

<sup>12</sup>Certains étudiants s'interrogent sur les techniques qui leur permettraient d'exprimer les émotions dans le dessin.

TABLEAU 2

Typologie des processus conscientisés en vue d'améliorations textuelles<sup>11</sup>

Types	Processus conscientisés
Limites de la médiation	Difficulté à médier une expérience en langue française. Problème de vocabulaire. 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	Divergence de hiérarchisation d'informations entre l'auteur et le lecteur. Partage des erreurs d'interprétation entre les interlocuteurs.
Multimodalité	Les discordances sociosémiotique entre le texte, l'image et la réalité. Difficulté à traduire les émotions décrites par autrui en dessin. <sup>12</sup>
Altérité et intersubjectivité	Mise au jour des non-dits et sous-entendus textuels à partir du dessin. Difficulté à réduire l'altérité en raison de répertoires de connaissance non partagés. Possibilité d'empathie et d'identification entre les binômes. Disparition dans le dessin de la relation subjectivo-expérientielle décrite dans le texte lorsque les lecteurs s'identifient aux auteurs.

des étudiants qu'ils renouvellent la mise en œuvre des processus de connaissance (Kalantzis & Cope, 2008/2012) en analysant de manière fonctionnelle et comparative textes et images, en conceptualisant par la théorie le fonctionnement en interaction de la langue française et en expérimentant ces nouvelles connaissances en les appliquant à leur texte.

Les activités de remédiation ont été principalement orientées sur la cohésion textuelle, ainsi que sur les systèmes sociosémiotique, sémantique et lexical (Halliday & Hasan, 1976) de la langue française. La conscientisation des problèmes langagiers a permis à chaque étudiant de s'attribuer des objectifs spécifiques de remédiation. Ainsi, sans l'intervention de l'enseignante, les étudiants ont initié des stratégies d'autocorrection en se basant sur la version corrigée de la description et sur les objectifs qu'ils se sont donnés par rapport



**FIGURE 3**

Dessin au crayon, à la peinture et au stylo d'une vue sur le mont Fuji au Japon par une étudiante colombienne

à leur analyse comparative du texte et de sa traduction en image.

Dans l'exemple 4, un étudiant vietnamien spécialisé en informatique et une étudiante colombienne spécialisée dans la scénographie au théâtre et au cinéma, tous deux du premier groupe-classe, ont ainsi construit un véritable dialogue réflexif. L'étudiante colombienne est la première à s'exprimer dans le questionnaire. Après avoir comparé la description de l'étudiant vietnamien avec son propre dessin visible en figure 3, elle écrit :

- (4) C'était difficile d'imaginer quels sont les membres de sa famille, c'est-à-dire si sa famille est composée pour mère, père, frère, etc. C'était compliqué de dessiner la ville du Japon qu'il a vu ce jour-là, entre la montagne Fuji et sa chambre d'hôtel. En plus, je ne connais pas Japon, donc, j'ai mis détailler de mon imagination et de mes pauvres connaissances de la culture japonais.

En réponse, l'étudiant vietnamien note : « raconter plus coloré, plus précis » et « améliorer ma vocabulaire des couleurs, des sentiments, ma cohérence ». Puis, dans le cinquième exemple, l'étudiante colombienne ajoute, en se référant cette fois-ci au dessin de son binôme présenté en figure 4.



**FIGURE 4**

Dessin au crayon d'une vue sur la mer depuis le Crotoy, un village au nord de la France par un étudiant vietnamien

- (5) Dans le dessin de la description d'Anh D ?ng je peux mettre plus d'oiseaux à côté de la fenêtre. Et dans mon écrit je peux ajouter que cette plage dont je parle était une longue plage qui m'a donné la sensation d'être la fin du monde. Je peux qui sont les membres de ma famille, car au début je parle au pluriel "nous ...".

La coopération entre les deux étudiants a favorisé la mise en place d'un processus d'autocorrection réflexif et le développement de compétences écrites et visuelles.

Notons par ailleurs qu'en fonction des niveaux établis dans le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001/2005), les étudiants ont tendance à se focaliser sur un ou plusieurs types de remédiation. Par exemple, la majorité des étudiants d'un niveau B1 débutant, intermédiaire et avancé ont élaboré de nouvelles

stratégies d'écriture en interaction, ce qui leur a permis de comprendre que leurs limites en termes d'articulation structuro-sémantique de la langue française faisaient obstacle à leur finesse d'expression. Les étudiants s'orientent progressivement vers des stratégies de médiation et de remédiation poético-culturelle. De même, les étudiants d'un niveau A2 avancé/B1 débutant s'intéressent davantage à l'insuffisance de leur répertoire lexical, qui a engendré des situations où il leur était parfois impossible de trouver le mot adéquat. Par exemple, un étudiant colombien du premier groupe-classe a utilisé le syntagme « une chambre dont les murs étaient du verre » pour désigner un belvédère en verre. L'activité de remédiation apparaît donc nécessaire à la médiation pour renforcer son caractère pédagogique et activer chez les étudiants une réflexion sur la langue.

### ***Pour conclure***

Dans cet article, j'ai proposé un cadre théorique et pédagogique hybride entre la pédagogie des multilittératies et la perspective actionnelle dans lequel j'ai discuté la notion de *médiation*. En tant que compétence et activité multimodales, elle joue un rôle clé dans l'émergence d'un espace plurilingue et pluriculturel inclusif. Elle tend à corroborer, ainsi que l'affirment le NLG (Kalantzis & Cope, 2008/2012) et le Conseil de l'Europe (2001/2005, 2018; Coste et al., 1997/2009), que l'inclusion est effective lorsque les différences qui caractérisent le rapport d'altérité sont reconnues et utilisées en classe de manière à favoriser la cohésion sociale et l'apprentissage.

À travers les mises à l'essai en contexte universitaire ont pu être montrés les différents enjeux de la création de ce cadre. D'une part, il apparaît que l'activité de médiation multimodale a permis aux étudiants d'établir un espace pluriculturel inclusif, résultant d'un mouvement d'identification, voire d'empathie avec autrui. D'autre part, il est manifeste que la réduction de l'altérité entre les étudiants les a amenés à prendre conscience du fonctionnement de la communication à travers l'écrit et le dessin. De plus, il est important de noter qu'ils ont développé—en fonction de leurs niveaux—leur compétence à médier à l'écrit et au dessin, à interagir à l'écrit, à identifier et expliciter les sous-entendus textuels, à améliorer la cohésion textuelle en prenant en compte le lecteur, ainsi que leurs stratégies d'apprentissage.

Au-delà de la mise en œuvre de ce dispositif, la question est de savoir si un tel cadre hybride serait fonctionnel dans un contexte différent, tel que la formation des organismes agréés de l'OFII où les apprenants ont une méthode fragile d'apprentissage des langues et un niveau de français débutant. En outre, les restrictions sociales dues à la pandémie de la Covid-19 remettent-elles en cause sa faisabilité ?

## Références

- Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adulte. *Savoirs*, 29, 9–44. <https://doi.org/10.3917/savo.029.0009>
- Aden, J. (2008). Introduction. In J. Aden (Éd.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques : créativité, expérience et imaginaire* (pp. 11–13) Le Manuscrit Universitaire.
- Aden, J. (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues. *Éla : Études de linguistique appliquée*, 3(3), 267–284. <https://doi.org/10.3917/ela.167.0267>
- Aden, J. (2013). Apprendre les langues par corps. In Y. Abdelkader, S. Bazile, & O. Fertat (Éds.), *Pour un théâtre-monde : plurilinguisme, interculturalité et transmission* (pp. 109–123). Presses Universitaires de Bordeaux. <https://doi.org/10.4000/books.pub.34763>
- Beacco, J.-C. (2008). Les cultures éducatives et le *Cadre européen commun pour les langues*. *Revue japonaise de didactique du français*, 33(1), 6–18. <https://sjdf.org/pdf/01Beacco.pdf>
- Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation et didactique*, 37(1), 87–100. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1404>
- Berthoz, A. (2004). Physiologie du changement de point de vue. In A. Berthoz & G. Jordland (Éds.), *L'empathie* (pp. 251–275). Odile Jacob.
- Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier. (Ouvrage original publié en 2001) <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Volume complémentaire*. Didier. <https://rm.coe.int/CECRL-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000a). Design for social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Éds.), *Multiliteracies : Literacies learning and the design of social futures* (pp. 203–235). Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2020). *Making sense : Reference, agency and structure in a grammar of multimodal meaning*. Cambridge University Press.
- Cope B., & Kalantzis, M. (Éds.). (2000b), *Multiliteracies : Literacies learning and the design of social futures*. Routledge.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Conseil de l'Europe. (Ouvrage original publié en 1997) <https://rm.coe.int/168069d29c>
- Damasio, A. (2012). *L'Autre moi-même : les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*. Odile Jacob. (Ouvrage original publié en 2010)

- Dillens, A.-M. (2003). Introduction. In A.-M. Dillens (Éd.), *Pluralisme des valeurs. Entre le particulier et l'universel* (pp. 7–10). Presses de l'Université Saint-Louis.
- Éco, U. (1985). *Lector in fabula : le rôle du lecteur, ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Grasset et Fasquelle. (Ouvrage original publié en 1979)
- Gee, J. (2014). *The social mind : Language, ideology, and social practice*. Common Ground. (Ouvrage original publié en 1992)
- Goullier, F. (2007). Le Cadre européen commun de référence pour les langues, instrument de normalisation ou document instrumentalisé pour une normalisation de l'enseignement et de l'évaluation ? *Cahiers de l'APLIUT*, 16, 12–22.  
<https://doi.org/10.4000/apliut.1973>
- Halliday, M., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman Group.
- Husserl, E. (1989). *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*. Gallimard. (Ouvrage original publié en 1954)
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Éds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin Books.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Minuit.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *New learning : Elements of a new science education*. Cambridge University Press. (Ouvrage original publié en 2008)
- Kalantzis, M., & Cope, B. (1987). Why we need multicultural education : A review of the “Ethnic disadvantage”. *Occasional Papers Series*, 3, 1–23.  
<https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=cmsocpapers>
- Kalantzis, M., & Cope, B. (1989). The experience of multicultural education in Australia : Six case studies. *Occasional Paper Series*, 20, 1–45.  
<https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1015&context=cmsocpapers>
- Kress, G.R. (2000). Design and transformation : New theories of meaning. In B. Cope & M. Kalantzis (Éds.), *Multiliteracies : Literacies learning and the design of social futures* (pp. 153–161). Cambridge University Press.
- Kress, G.R. (2010). *Multimodality : A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G.R., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images — The grammar of visual design*. Routledge.
- Mercier, E. (2017). Langues et insertions : pluralité des parcours et des perceptions : Quelle pertinence à l'obligation de formation et d'examen linguistique ? In J. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (Éds.), *The linguistic integration of adult migrants : Some lessons from research/L'intégration linguistique des migrants adultes : les enseignements de la recherche* (pp. 395–402). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-054>
- Ministère de l'éducation (France). (1992). Circulaire n° 92-234 du 19 août 1992 relative à la mise en place des sections européennes dans les établissements du second

- degré. NOR : MENB9250302C [Texte fondateur des sections européennes]. *Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports*, 33 (3 septembre 1992). <https://www.education.gouv.fr/les-sections-europeennes-ou-de-langues-orientales-en-lycee-5048>
- Ministère de l'éducation (France). (2015). Circulaire n° 2015-173 du 20-10-2015 relatif à l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales. NOR : MENE1524876C. MENESR — DGESCO MAF 1. *Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports*, 39 (22 octobre 2015). <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo39/MENE1524876C.htm>
- Ministère de l'intérieur (France). (2016). Loi n° 2016-274 du 7 mars 2016 relative au droit des étrangers en France. NOR : INTX1412529L. *Journal officiel de la république française*, 8 mars 2016. <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Info-ressources/Actualites/L-actu-immigration/La-loi-du-7-mars-2016-relative-au-droit-des-etrangers>
- Ministère de l'intérieur (France). (2019). 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 n° 2016-274 du 7 mars 2016 relative au droit des étrangers en France. *Journal officiel électronique authentifié*, 0050 (février 28, 2019). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038175828>
- Molinié, M. (2019). Réduire le grand écart entre les savoirs : la formation des enseignants de langues à l'épreuve des médiations et des métissages. *Le Français Aujourd'hui*, 204, 1–15. [http://www.afef.org/system/files/2019-04/MOLINIE\\_FA204\\_EN%20LIGNE.pdf](http://www.afef.org/system/files/2019-04/MOLINIE_FA204_EN%20LIGNE.pdf)
- Molinié, M., & Moore, D. (Éds.). (2020). Mobilités contemporaines et médiations didactiques [numéro thématique]. *Le français dans le monde : Recherches et applications*, 68.
- New London Group (NLG). (1996). A pedagogy of multiliteracies : Designing social future. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Narcy-Combes, J.-P., & Narcy-Combes, M.-F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues : relier théories et pratiques*. Didier.
- Newfield, D. (2017). Transformation, transduction and the transmodal moment. In C. Jewitt (Éd.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (pp. 100–114). Routledge.
- North, B., & Piccardo, E. (2017). Mediation and the social and linguistic integration of migrants : Updating the CEFR descriptors. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (Éds.), *The linguistic integration of adult migrants : Some lessons from research/L'intégrations linguistique des migrants adultes : les enseignements de la recherche* (pp. 83–98). de Gruyter Mouton. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110477498/html>

- Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII; France). (2019). *Rapport d'activité 2018*. <https://www.ofii.fr/wp-content/uploads/2020/08/RAA-OFII-2018-BD.pdf>
- Pradeau, C. (2018). L'enseignement du français pour les migrants : un champ didactique spécifique ? Analyse croisée de cadres de référence institutionnels et enjeux épistémologiques. *Le Français dans le monde : Recherches et applications*, 63, 156–163.
- Spaëth, V. (2010). Le français au contact des langues : présentation. *Langue française*, 3(3), 3–12. <https://doi.org/10.3917/lf.167.0003>
- Springer, C. (2011, octobre). *Le CECRL : outil de diversification ou de standardisation ?* [Communication]. Colloque international de la SCELLF, Cadre Européen Commun de Référence et Enseignement du Français en Corée ». Université Ajou, Suwon, Corée. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01377900>
- Taylor, C. (2014). Vivre dans le pluralisme. *Esprit*, 10, 22–31. <https://doi.org/10.3917/espri.1410.0022>
- Vygotski, L.S. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. La Dispute. (Ouvrage original publié en 1928–1931)
- Vygotski, L.S. (2019). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad.), suivi de *Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski* par Jean Piaget (5e éd.). La Dispute. (Ouvrage original de Vygotski publié en 1934 ; ouvrage original de Piaget publié en 1962)
- Zagre, A. (2013). *Méthodologie de la recherche en sciences sociales*. L'Harmattan.