Analyse critique d'images et production visuelle créative

Deux façons d'associer interculturel et enseignement du FLE auprès d'étudiants en mobilité

Catherine MULLER
Université Grenoble Alpes

Résumé : L'article interroge la façon dont la réception d'images médiatiques et la production de documents visuels permettent de développer chez les apprenants de langue une réflexivité et une attitude critique, entendues comme des compétences interculturelles. Le projet qui fait l'objet de l'analyse a été mis en œuvre dans des cours de français enseigné comme langue étrangère en contexte universitaire auprès d'un public en mobilité académique. Grâce au dispositif, les étudiants se sont interrogés sur les représentations véhiculées par les images introduites. Invités à élaborer à leur tour une affiche ou une vidéo remettant en cause des stéréotypes, ils se sont employés à lutter contre des clichés de diverses natures. La présentation de ces productions a également donné lieu à un positionnement critique au sein du groupe et à des négociations entre pairs.

Mots-clés : Image, créativité, stéréotype, attitude critique, réflexivité.

1 Introduction

Le développement de l'attitude critique des apprenants apparaît de façon récurrente dès lors qu'il est question d'éducation interculturelle en cours de langue (Beacco *et al.*, 2016). Dans ce cadre, la confrontation à des documents relevant de diverses sociétés constitue une façon de faire émerger des réactions (Beacco, 2018 : 124-125). Les verbalisations ainsi déclenchées permettent à l'enseignant de prendre connaissance des perceptions des participants, première étape avant d'intervenir, si nécessaire, sur leurs représentations et leurs attitudes, de façon à favoriser l'ouverture à l'altérité, la réflexivité et la distance critique, autant de compétences dites interculturelles.

C'est sur cet esprit critique que je propose de me focaliser ici en m'appuyant sur un projet réalisé dans le cadre d'un cours semestriel de 24 heures de français langue étrangère (désormais FLE) de niveau B1 avancé auprès d'étudiants ingénieurs en mobilité académique à Grenoble. Les séances de deux heures hebdomadaires se sont articulées autour d'images médiatiques se référant à différents groupes culturels ou nationaux. La réception de ces documents visuels a permis de déclencher diverses réactions chez les apprenants, les sensibilisant à une lecture critique à travers le repérage de stéréotypes, de traces d'humour et des stratégies mises en œuvre. Les participants ont été amenés à se placer dans un second temps dans le rôle de concepteurs d'images en produisant à leur tour une affiche ou une vidéo remettant en cause des idées reçues.

L'analyse de ce dispositif mis en œuvre dans l'enseignement supérieur visera à montrer comment la réception et la production visuelles permettent d'engager les apprenants dans une démarche réflexive et critique. Après avoir exposé un cadrage théorique autour des supports iconiques et des dimensions interculturelles, je présenterai le projet et la méthodologie retenue. Les résultats seront développés en trois temps : la lecture critique d'images, la remise en cause de stéréotypes à travers la production iconique et les négociations entre apprenants autour des interprétations visuelles.

2 Supports visuels et interculturalité

Les approches interculturelles en didactique des langues gagnent à être associées à des images. Leur analyse peut en effet être abordée sous l'angle des représentations. Mais une réflexion des apprenants autour de leur expérience se prête également à des productions visuelles créatives. Ces différentes démarches relèvent d'une perspective similaire à celle développée dans le cadre de l'éducation aux médias et des recherches autour des littératies multimodales.

2.1 Les dimensions interculturelles dans l'enseignement des langues

Explicitement valorisé dans les études du Conseil de l'Europe sur l'enseignement/apprentissage des langues (Byram & Zarate, 1997 ; Byram *et al.*, 2002 ; Byram *et al.*, 2008 ; Conseil de l'Europe, 2008 ; Beacco *et al.*, 2016 ; Barrett *et al.*, 2018), le travail autour des dimensions interculturelles vise à développer chez les apprenants une forme de « disponibilité » (Beacco, 2013 : 182), à travers un intérêt pour l'altérité, des capacités de découverte, ainsi qu'une disposition à comprendre le point de vue d'autrui. Il s'agit de favoriser « l'appréciation des diverses diversités de soi et des autres » (Dervin, 2008 : 140), que F. Dervin appelle les « *compétences protéophiliques* » (*ibid.*).

Pour cela, les représentations initiales des apprenants, plutôt que d'être ignorées ou passées sous silence, méritent d'être verbalisées (Beacco, 2000 : 123), avant d'être complexifiées (Zarate, 1993 : 74). C'est à travers un processus de décentration qu'il est possible de « relativiser les évidences » (Auger *et al.*, 2013 : 165) et de « suspendre, provisoirement, ses propres catégories d'analyse [pour] adopter celles utilisées par les membres de la société d'accueil » (Beacco, 2013 : 183). La réflexion sur soi et sa propre société demeure fondamentale dans cette approche (Zarate, 1993 : 75 ; Auger *et al.*, 2013 : 164 ; Beacco, 2013 : 182). L'« acquisition d'une attitude critique » (Beacco *et al.*, 2016 : 40) revêt également une importance particulière. Il convient d'approfondir

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

la capacité de sens critique (Byram *et al.*, 2008 : 10), de façon à pouvoir « repérer et [...] contester des points de vue visiblement ethnocentriques » (Beacco, 2013 : 183).

En ce sens, l'un des enjeux des activités interculturelles est de développer les compétences interprétatives des apprenants (Beacco, 2000), de manière à leur faire prendre conscience de la complexité des sociétés dont ils apprennent la langue, mais également de leur propre société. De la sorte, ils peuvent aiguiser leurs capacités de mise en relation entre différents phénomènes (Byram *et al.*, 2002 : 14). Les activités interprétatives, l'analyse des représentations ainsi que la mise en œuvre d'un regard critique sont particulièrement appropriées dans le cadre d'un travail autour d'images. La réflexivité, ou « la remise en question de l'intuition qui amène une interprétation immédiate, spontanée et triviale de la réalité » (Zarate, 1993 : 75) à travers la prise de recul, est ainsi à l'œuvre dans l'analyse critique de documents visuels.

2.2 Images, conscientisation des représentations et échanges interculturels

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 (Yaiche, 2002 ; Muller, 2012). Dans une telle approche, les documents iconiques ne sont pas envisagés comme un prétexte pour réinvestir des points de langue mais constituent le fondement d'une expérience visuelle faisant appel à différentes activités langagières.

Les supports iconiques permettent également de favoriser le développement des compétences interculturelles. C'est ce que propose A. Pauzet (2003) en invitant les apprenants à mettre en relation des œuvres d'art de diverses aires culturelles représentant une même thématique. Une telle démarche de décentration vise à « élargir le stock de références visuelles des apprenants et des enseignants et [à] mieux comprendre les symboles, les mythes, les valeurs des sociétés en présence » (*ibid.* : 501). Afin de développer leur esprit critique, les participants peuvent questionner les représentations sous-jacentes que renferment les documents visuels. C'est le sens de l'activité que suggère G. Zarate (1993) à partir de dépliants publicitaires, de catalogues de voyage ou de magazines présentant une vision stéréotypée d'un pays.

Pour ma part, je me suis précédemment intéressée aux dimensions interculturelles présentes dans la réception de photographies d'auteur en analysant les mises en relation analogiques produites par les apprenants. Du fait de la mémoire iconique, la contemplation d'images fait naître chez celui qui les observe des souvenirs visuels. Lorsque ces références sont verbalisées, elles peuvent donner lieu à des échanges interculturels entre les participants invités à découvrir différents univers culturels (Muller, 2012 ; Muller & Borgé, 2020). L'approche que je propose ici est complémentaire, dans la mesure où elle repose sur une lecture critique des images associée à une implication créative des apprenants.

2.3 Quand créativité rime avec réflexivité

Les pratiques créatives (Aden, 2008 ; Dompmartin-Normand & Thamin, dir., 2018) dans l'enseignement des langues constituent des démarches privilégiées pour favoriser la réflexivité. Je me focaliserai ici sur les approches accordant une place fondamentale

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

aux plurilittéracies[1]. La production visuelle apparaît régulièrement lorsque les sujets sont invités à rendre compte de leurs représentations, à l'instar du dessin réflexif proposé à des enfants dans le cadre de recherches sur le plurilinguisme (Castellotti & Moore, 2009 : 50), ou « des pratiques réflexives (graphiques et verbales) » (Molinié, 2014 : 3), quand les auteurs interrogent les imaginaires associés aux parcours de formation et aux mobilités.

E. Razafimandimbimanana et C. Goï (2014) ont ainsi convié des étudiants inscrits en didactique du FLE à produire des images associées à des mises en récit de façon à mobiliser leurs imaginaires et leur réflexivité. Les auteures précisent bien qu'elles ne considèrent pas l'image comme un *simple* support se restreignant « à "rendre visible" ce qui préexisterait déjà » mais bien comme « un "mode de connaissance" ayant sa propre légitimité » (2014 : 15). La photographie se prête également à de telles démarches. C'est ce médium qui a permis d'engager des élèves plurilingues dans une réflexion autour de leur expérience de mobilité (Farmer & Prasad, 2014). E. Razafimandimbimanana (2014) a, quant à elle, proposé des ateliers photographiques grâce auxquels de jeunes migrants plurilingues ont pu se mettre en scène.

Ces différentes études mettent en évidence le rôle des productions visuelles créatives dans la conscientisation des représentations des participants. Une telle approche interculturelle fait écho à l'éducation aux médias et au développement des littératies multimodales.

2.4 Éducation aux médias, littératies multimodales et attitude critique

Inscrite dans un idéal humaniste, l'éducation aux médias s'est initialement « définie par la nécessité de développer dès le plus jeune âge un esprit critique face aux contenus médiatiques » (Corroy, 2017 : 82). Parallèlement à ce déploiement en France, on voit émerger dans les pays anglo-saxons et au Québec des recherches autour des littératies multimodales (Dagenais, 2012 ; Lebrun & Lacelle, 2014).

Ces deux approches revendiquent une analyse critique combinée à une démarche créative. À travers une déconstruction des médias, il s'agit de prendre de la distance avec les discours stéréotypés (Corroy, 2017 : 87). L. Corroy voit ainsi dans l'éducation aux médias « un moyen de répondre aux risques habituellement dénoncés, dont les stéréotypes sexistes et les discriminations de groupes sociaux, ethniques ou religieux » (2016 : 127). Selon M. Lebrun et N. Lacelle, la littératie médiatique critique se fonde précisément « sur la lecture et l'analyse critique de la présence de stéréotypes dans les médias » (2014 : 115). Pour cela, il est nécessaire de repérer « [l]a vision simplificatrice d'autrui » (Corroy, 2016 : 129) opérée par les stéréotypes à travers le recours à des clichés.

Mais la *réception* critique ne constitue qu'un aspect de l'éducation aux médias qui développe également une prise de distance à travers la *production*. En effet, d'après L. Corroy, « pour lutter contre les discriminations, il faut à la fois être capable de dénaturaliser le discours médiatique et être capable soi-même de production média-

[1] On peut parler de multimodalités ou de plurilittéracies dans la mesure où « on sollicite les capacités à représenter (par le geste, le corps, l'image, le dessin, la photo, le collage, la voix, le verbe, etc.) » (Molinié, 2015 : 147).

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

tique » (2016 : 136). C'est par l'intermédiaire de projets dans lesquels ils utilisent les médias à leurs propres fins que les apprenants peuvent développer leur autonomie et mettre la créativité au service de valeurs. Une telle participation active est également préconisée par D. Dagenais (2012 : 38) ou encore M. Lebrun et N. Lacelle (2014 : 115) à travers la production de vidéos et de messages multimodaux.

D'une manière similaire, j'ai souhaité proposer à des étudiants en mobilité un projet combinant démarche critique et créativité, me situant ainsi dans cette tradition de recherches autour des images comme déclencheur de réflexion interculturelle.

3 Présentation du dispositif et méthodologie mise en œuvre

Le dispositif d'enseignement, conçu à l'intention d'un public en situation de mobilité académique, s'est focalisé autour d'un projet de création visuelle. Son analyse vise à mettre en évidence le développement par les apprenants d'une posture critique et réflexive.

3.1 Un public d'étudiants en mobilité

Le projet qui fait l'objet de cet article a été mis en œuvre au premier semestre 2015 dans le cadre d'un cours de FLE à Grenoble à destination d'étudiants (dix hommes et trois femmes) de niveau B1 avancé inscrits dans une école d'ingénieurs (Grenoble INP). Âgés de 21 ou 22 ans, ils sont originaires pour la majorité d'Amérique latine (Brésil pour huit d'entre eux, Colombie), les autres viennent d'Europe (Italie, Belgique, Portugal) et d'Afrique (Ghana). La plupart sont arrivés en France au mois d'août 2014. Ils suivent des cours de FLE au centre universitaire d'études françaises (CUEF) de l'université Grenoble 3 – Stendhal, devenue depuis l'université Grenoble Alpes. Ces apprenants se trouvent en situation de mobilité académique pour un semestre, un an ou deux ans. En contexte homoglotte comme ici, l'*ailleurs* et l'*autre* ne sont plus seulement fantasmés mais directement accessibles et, dans ce cadre, l'imaginaire des apprenants peut être amené à évoluer. Or, l'enseignant se doit de favoriser « la rencontre et l'accueil de l'altérité » (Auger *et al.*, 2013 : 166).

Les périodes de mobilité (Dervin & Byram, dir., 2008 ; Auger, dir., 2019) sont également propices à des questionnements identitaires, à une réflexion sur soi et sur l'autre. Dans ces moments où l'on est souvent invité par ses interlocuteurs à jouer le rôle d'« ambassadeur » de son pays, il importe d'éviter des procédés de « mythification du soi » (Dervin *et al.*, 2009 : 10) et de favoriser davantage un processus de décentration. En outre, les enseignants comme les chercheurs s'efforcent « de faire de ces expériences de mobilité des expériences d'apprentissage interculturel » (Lemaire, 2014 : 43). Pour rendre compte de cette situation de mobilité et de construction identitaire au cours de laquelle peuvent se développer des compétences interculturelles, M. Molinié (2015 : 185) préconise le recours à des portfolios multimodaux, où les participants font usage de leur créativité.

Pour ma part, il m'a semblé intéressant que les étudiants puissent développer au cours de ce séjour une réflexion interculturelle autour des représentations visuelles qui les environnent et qui façonnent leurs imaginaires (Dervin *et al.*, 2009).

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

3.2 Un projet centré sur les documents visuels et l'interculturalité

J'ai ainsi mis à contribution différents supports visuels pour aider les étudiants à élaborer une réflexion autour des représentations de l'altérité. Parmi les images fixes, on peut citer l'*Atlas des préjugés* (Tsvetkov, 2014), diverses publicités, notamment des affiches pour le Loto reposant sur des stéréotypes de genre. Des vidéos ont été également été introduites : *Cliché version française*, une émission de *Karambolage* sur « L'art de la bise », ainsi que des clips de chansons.

Sélectionnés pour leur dimension humoristique et leurs références à des stéréotypes, ces différents documents ont donné lieu à des échanges à l'oral et à des productions écrites. Les activités proposées sur la thématique des stéréotypes ont permis aux étudiants de confronter leurs représentations initiales à leur expérience effective de la vie en France, mais aussi de s'interroger sur le regard que les autres portent sur eux lorsqu'ils indiquent leur pays d'origine. Des discussions ont été menées autour des sources d'étonnement des apprenants. L'humour dont ils ont fait preuve à travers l'ironie ou l'exagération reflète la mise à distance dans laquelle ils se sont engagés.

Les étudiants devaient partir de ces réflexions pour réaliser (seuls, en binômes ou en petits groupes) à la fin du semestre un projet créatif, à savoir la conception d'une affiche ou d'une vidéo illustrant et remettant en cause des clichés. À travers ces créations visuelles, ils pouvaient revenir sur leur expérience, sous la forme d'un récit de soi plus ou moins explicite, et rendre compte de leur rapport à l'autre. Les images produites ont été complétées par des présentations à l'oral et à l'écrit.

3.3 Méthodes d'analyse

Je mènerai ici une analyse de ma participation observante pour laquelle j'ai procédé à l'enregistrement audio des échanges oraux lors de huit séances de cours et recueilli 99 productions écrites d'apprenants. La question de recherche qui me servira de fil conducteur sera la suivante : comment la réception et la production d'images permettent-elles de développer une posture réflexive et critique en cours de langue ? L'étude des productions écrites et visuelles des apprenants, accompagnées d'extraits de cours transcrits, visera à mettre en évidence les manifestations de leur processus de réflexion interculturelle.

Je procéderai à une analyse discursive des productions écrites et des échanges didactiques, en empruntant dans le second cas une perspective interactionnelle. Ma visée sera compréhensive comme cela est préconisé dans les approches ethnographiques (Cambra Giné, 2003). Pour étudier le développement des compétences interculturelles des apprenants, je me focaliserai particulièrement sur l'énonciation et l'expression de la subjectivité (Kerbrat-Orecchioni, 1980).

4 Réception critique d'images et production d'images critiques

L'analyse des données recueillies met en évidence le regard critique que les étudiants ont porté sur les images observées. À travers leurs propres productions visuelles, ils ont cherché à remettre en cause des idées reçues. Les projets créatifs ont également donné lieu à des négociations entre apprenants concernant leur signification.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

4.1 Analyses critiques d'images

Je m'appuierai ici sur une séquence de sensibilisation à la culture visuelle autour de reprises de la célèbre formule de R. Magritte « Ceci n'est pas » dans des images quotidiennes. Au cours de cette séance, les apprenants ont commenté une affiche de la campagne du CCFD[2]-Terre Solidaire sur laquelle on voit un jeune homme portant un tee-shirt jaune évoquant le maillot de football brésilien[3]. Le texte accompagnant l'image avait dans un premier temps été caché afin de favoriser la formulation d'hypothèses concernant le document. La découverte de la légende « Ceci n'est pas un espoir du football brésilien. C'est un espoir pour l'agriculture de tout un pays » et du titre de la campagne « Le Sud mérite mieux que nos clichés » a suscité de vives réactions en cours parmi les étudiants[4] :

Cours 7

P : je sais pas si vous allez réussir à lire + hein c'est très petit hein + le sud mérite mieux que nos clichés

AM : AH

P : faites un don pour les projets nés là-bas + qu'est-ce que vous en pensez ↑

CLAUDIO : que c'est absurde parce qu'il dit qui

AS : rires

CLAUDIO : que pour lutter contre les clichés il dit qu'il on va faire euh on va être des agriculteurs

AS : (rires)

P : alors vous dites en réalité ↑ c'est très intéressant comme phrase en réalité ↑

CLAUDIO : ceci n'est pas un espoir du football mondial c'est un danseur de samba

AS : (rires)

[2]Comité catholique contre la faim et pour le développement.

[3]Cette affiche est disponible à l'adresse suivante : https://osocio.org/message/huh-a-windmill-i-see-a-cow/.

[4]Les conventions de transcription, inspirées de celles du groupe de recherche Interactions didactiques et agir professoral au sein du DILTEC (Paris 3), sont les suivantes :
+ pause
: allongement de la syllabe
AH OUI emphase intonative
bien chevauchement
(*rires*) commentaire sur le non-verbal ou le para-verbal
↑ intonation montante
↓ intonation descendante
#garçon# segment incertain
XX segment incompréhensible
bl- mot tronqué
[…] segment non transcrit
P enseignante
A apprenant non identifié
Am apprenant homme non identifié
As plusieurs apprenants
Les prénoms des apprenants ont été modifiés.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

Claudio remet ici en cause la cohérence de l'affiche à l'aide de l'adjectif évaluatif axiologique « absurde ». À travers le discours rapporté (« il dit »), l'apprenant reformule les propos qu'il attribue au concepteur de l'affiche. Le recours au pronom personnel « on » qui l'inclut montre que l'imaginaire de soi est ici en jeu. Pour Claudio, étudiant brésilien, le garçon ne renvoie pas à l'*autre*, mais au *même*, du fait de l'identification nationale proposée par la légende. Il se crée ainsi un malaise dans l'écho identitaire et altéritaire que le message produit. Ce refus de se reconnaître dans l'image d'un agriculteur révèle vraisemblablement une représentation socialement dévalorisée de cette profession de la part d'ingénieurs en formation, qui aurait mérité d'être questionnée en cours. Mais ce qui est en jeu pour Claudio, c'est le remplacement du stéréotype brésilien du footballeur par celui de l'agriculteur, équivalent selon lui à celui du « danseur de samba », comme il le propose dans une reformulation qui déclenche l'approbation et les rires des participants.

C'est une idée similaire que développe Gisela dans le texte[5] qu'elle a produit en réaction à cette affiche :

> « A mon avis, la campagne pour lutter contre les clichés concernant les pays du tiers-monde a été un peu maladroite parce que cette affiche en reprenant le cliché en question renforce en plus le cliché lui-même. L'idée est d'essayer de pousser à la réflexion nos concepts et stéréotypes, par contre l'affiche en elle-même est dérangeante et je suis mal à l'aise en voyant cette publication. Il s'agit sans doutes [*sic.*] d'une campagne avec de bonnes intentions, mais elle se passe un peu choquante pour être ambiguë. »

À travers le segment « je suis mal à l'aise en voyant cette publication », elle insiste sur la subjectivité de son expérience perceptive et sur les émotions induites, ce qui témoigne de sa réflexivité. L'apprenante souligne ensuite à l'aide de modalisateurs (« un peu ») et de concessions (« sans doutes »), les écarts entre les objectifs des concepteurs (« L'idée est d'essayer de pousser à la réflexion », « une campagne avec de bonnes intentions ») et les effets produits sur les récepteurs à travers des adjectifs affectifs (« dérangeante » « choquante », « maladroite »). L'apprenante fait preuve de recul en cherchant à comprendre les motivations des producteurs de la publicité. Elle rend également compte de ses compétences interprétatives en manifestant sa capacité à repérer des stéréotypes et à s'interroger sur les risques de leur maniement : « cette affiche en reprenant le cliché en question renforce en plus le cliché lui-même ».

4.2 Production visuelle et remise en cause de stéréotypes

Réaliser un projet autour des stéréotypes représente une gageure dans la mesure où le risque se présente toujours de les renforcer. L'ensemble des apprenants se sont impliqués dans la production d'images pour lutter contre des représentations figées. La mise en scène de pratiques se déroulant dans différents contextes témoigne de leur prise de recul et de leur décentration. Les étudiants se sont focalisés sur différentes

[5] Les textes des apprenants n'ont pas été corrigés.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

thématiques faisant l'objet de stéréotypes : des pays et aires géographiques, le genre et le monde du travail, ou encore la maladie.

Gustavo a ainsi choisi de reprendre la formule « ceci n'est pas… c'est », qui repose sur un dispositif de catégorisation, en sélectionnant des clichés associés aux différents pays représentés dans la classe. Sa production témoigne de sa vision de l'altérité et de ses propres réflexions autour de l'imaginaire de l'autre. Pour l'une des légendes, il précise en classe :

Cours 12

GUSTAVO : celle-là par exemple sur euh la Colombie euh on pense qu'ils euh ben la Colombie avec la la machette + + et en fait ceci n'est pas la mafia colombienne c'est l'armée d'infiltration contre la drogue + c'est en fait le : l'inverse

Sa stratégie consiste ici à remettre en cause un stéréotype en lui opposant son contraire avec l'idée que les images sont trompeuses. De la même manière, il a écrit à côté d'une photographie représentant trois enfants : « Ceci n'est pas l'espoir de la pauvreté du Ghana. Ce sont des futures [*sic.*] ingénieurs et médecins d'un pays ». Cet énoncé renvoie à la campagne proposée par le CCFD-Terre Solidaire mais veille à ne pas cantonner les habitants d'un pays à des professions agricoles.

Enzo s'est focalisé pour sa part sur les stéréotypes associés à l'immigration et à l'économie. Pour cela, il a réuni dans une affiche les logos de douze entreprises américaines et ajouté la légende suivante : « Tout ceci sont des entreprises américaines qui ont connu beaucoup de succès. Aucune a étée [*sic.*] fondée par des Américains ». Dans le texte qui accompagne sa création visuelle, l'apprenant expose sa visée :

> « J'ai créé cette affiche avec l'objective de réfléchir sur la question de l'immigration et sur le stéréotype qui dit que les immigrants "volent nos emplois" ; au contraire l'afflux de travailleurs étrangers peut stimuler l'économie. L'exemple des États-Unis, qui sont en effet nées par l'afflux d'immigrants, montre tout ça. »

Il met clairement en évidence sa volonté de dépasser les idées reçues, rendues visibles par l'usage des guillemets renvoyant à des discours rapportés. Sa stratégie consiste à remettre en cause les stéréotypes (« au contraire ») en s'appuyant sur des preuves tangibles, à savoir les logos (« montre tout ça »). Une dimension argumentative apparaît lorsqu'il présente son projet en cours :

Cours 9

ENZO : ce sont sur le ↑ sur le thème de l'immigration + il y a beaucoup de de gens q- qui voient aujourd'hui l'immigration comme un comme un problème + qui dit que les immigrants VOLENT euh les emplois des autres et tout ça + mais : en effet l'immigration peut être aussi vue comme une o- une opportunité pour euh pour l'économie d'un d'un pays ↓ et : et les États-Unis sont sont un exemple #particulière# parce que c'est un

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

> pays qui est né sur sur l'immigration + et donc euh j'ai proposé ici de les entreprises très céLÈBRES qui + ont été fondées par euh : par des immigrants ↓

Son propos repose sur une opposition entre ce qui relève de la perception ou des discours ordinaires (« beaucoup de de gens q- qui voient [...] qui dit que ») et une approche alternative, manifestée par l'emploi de la conjonction « mais » : « mais : en effet l'immigration peut être aussi vue ». Enzo se démarque ainsi des idées reçues qu'il attribue à « beaucoup de de gens » en se fondant sur l'exemple états-unien.

Ces exemples montrent bien que les apprenants ne se limitent pas à des stéréotypes associés à leur propre groupe culturel ou national. Il en va de même pour l'affiche conçue par Joao, qui a suscité de fortes réactions en cours.

4.3 Démarches critiques et négociations entre apprenants

La présentation des productions visuelles créées par les apprenants a donné lieu à des échanges de points de vue et des négociations conversationnelles (Kerbrat-Orecchioni, 2005) entre apprenants. C'est particulièrement le cas pour le projet réalisé par Joao. Il s'agit d'une affiche composée d'un fond noir sur lequel est inscrite une phrase en arabe suivie de sa traduction en français : « Cela signifie que tous [*sic.*] vous avez besoin est amour ». Dans le texte qui accompagne cette image, l'étudiant justifie son projet en ces termes :

> « Cette affiche, j'ai crée avec le objectif de rappeler une stéréotype que le monde occidental a par rapport la culture arabe. Comme tous les stéréotypes, ce cliché est venue de l'observation des faits qui ne sont que réalisés par une petite partie de cette culture et, aujourd'hui, il est soutenu par une grande partie de la population occidentale. C'est presque automatique des personnes peuvent concilier la culture arabe, dans cet exemple, l'écriture, aux attaques terroristes. D'autre part, peu de gens se souviennent de la façon dont cette culture a influencé la culture occidentale comme la mathématique (en particulier les números indo arabiques qu'on utilise) et la fabrication des épices comme le clou de girofle, la cannelle, café, etc. »

Son propos repose sur la critique de représentations associées à la culture arabe qu'il estime très répandues (« le monde occidental », « une grande partie de la population occidentale », « des personnes »), auxquelles il oppose l'approche qu'il privilégie et qui est partagée par « peu de gens ». Joao pointe le décalage entre « des faits qui ne sont que réalisés par une petite partie de cette culture » et le soutien « par une grande partie de la population occidentale », ainsi que l'association « presque automatique » de « la culture arabe, dans cet exemple, l'écriture, aux attaques terroristes ». Le dernier argument dans son texte consiste à citer les apports de la culture arabe. Tout le développement proposé par Joao témoigne de son imaginaire de l'autre.

À la suite de sa présentation pendant le cours, Dario s'adresse à Joao pour lui demander de justifier le recours à la couleur noire :

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

Cours 9

DARIO : oui et pourquoi le fond euh noir

AS ET P : (rires)

DARIO : ça donne la vous voyez ça donne une image né- négative je pense en regardant mais après on peut nuancer c'est vrai que + que c'est une bonne phrase donc euh

A : oui (rires)

JOAO : euh pourquoi tu penses que c'est : ↑ négatif ça

DARIO : euh je sais pas euh moi je vois des ↑ pardon de dire ça mais je vois des lettres arabes comme ça noires ça me rappelle les bur- burqas tu te rappelles

JOAO : oui

DARIO : c'est ça c'est #onde# négative

AM : oui

FABIO : ah j- je pense que presque la même chose euh : que on a re- regardé pour la campagne : la campagne publi ↑ publicitaire ↑ […] euh les clichés : clichés pour lutter euh contre les : ↑ contre les clichés ↓ parce que si on regarde ça ↑ avec les avec tout tout noir et et les : les lettres comme ça on croit oh c'est un : message terroriste ou quelque chose comme ça + je pense que BON je sais pas je pense que ça c'est c'est presque la même chose euh c'est lutter les clichés avec un autre cliché

P : est-ce que c'était ça votre intention Joao ↑ avec euh l'utilisation du du fond noir ↑ ou c'était euh

JOAO : non

AS ET P : (rires)

JOAO : c'était pas pour ça

AS ET P : (rires)

P : mhm et ça vous aurait moins gênés euh Dario et et Fabio si ça avait été un fond blanc ↑ avec euh le message écrit en noir ↑

DARIO : euh oui […] écrit en noir ou dans une autre couleur on pourrait faire de l'arc-en-ciel euh oui […]

FABIO : par exemple bleu et rouge je crois […]

DARIO : on va imaginer qu'on a des lettres arabes et comme image fond on a une dune dans un désert avec un coucher de so- de soleil très très bel MOI je : j'imagine autre chose j'imagine peut-être oui si ça c'est euh : c'est une histoire de : de de des Arabes quelque chose très très joli et XX mais euh si tu vois : ça dans un fond noir oui je pense c'est le message est te- terroriste je sais pas

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

Sa remarque déclenchant les rires des autres apprenants, il explicite sa perception (« ça donne une image né- négative je pense en regardant ») en insistant bien sur sa propre subjectivité. Il veille à apporter une concession et à produire une évaluation positive : « mais après on peut nuancer c'est vrai que + que c'est une bonne phrase ». Joao met également en œuvre des compétences de coopération en acceptant la critique et en invitant Dario à justifier son point de vue : « pourquoi tu penses que c'est : ↑ négatif ça ». Une discussion s'amorce ainsi autour des valeurs associées aux couleurs, chacun faisant preuve de réflexivité et tentant d'expliciter son point de vue. Dario expose les associations visuelles qu'il effectue : « je vois des lettres arabes comme ça noires moi ça me rappelle des bur- burqas ».

Une autre mise en relation entre images est effectuée par Fabio, qui établit une équivalence (« presque la même chose ») avec la campagne publicitaire du CCFD-Terre Solidaire, résumée ainsi : « c'est lutter les clichés avec un autre cliché ». L'apprenant réinvestit l'analyse critique précédente et formule à l'aide du discours rapporté la réaction qu'il attribue aux récepteurs de l'image conçue par Joao : « on croit oh c'est un : message terroriste ou quelque chose comme ça ». Ici, cependant, Fabio procède à une généralisation à travers l'emploi du pronom personnel « on », impliquant que son approche ne lui est pas spécifique.

La discussion se poursuit autour du choix des couleurs, Dario suggérant à Joao l'arc-en-ciel, Fabio évoquant pour sa part le bleu et le rouge. Dario a recours pour sa proposition d'image de fond à des adjectifs évaluatifs axiologiques renforcés par l'usage répété de l'intensificateur « très » : « très très bel », « très très joli ». Il est intéressant ici que l'apprenant s'associe à la remise en cause des clichés autour de l'écriture arabe proposée par Joao. Dario rend compte de son propre imaginaire en évoquant des images qui lui permettraient de faire évoluer sa vision. Il revient pour finir sur les effets provoqués chez lui par l'image de Joao et la couleur noire : « dans un fond noir oui je pense c'est le message est te- terroriste ». La négociation n'aboutit pas dans la mesure où Joao ne modifie pas son projet créatif, mais les échanges auront permis de proposer des alternatives.

Cette séquence interactionnelle manifeste les variations entre les apprenants et la grande richesse dans l'appréhension des images. Si les réactions fortes de certains lors de la réception de la campagne « Le Sud mérite mieux que vos clichés » pouvaient s'expliquer en partie par la référence à leur pays, ici, il n'en est rien. Les participants réagissent tout aussi vivement à cette représentation d'une culture tierce. Cette grande implication, indépendante de l'univers culturel mis en scène, témoigne de la capacité de décentration des étudiants et de leur ouverture à l'altérité.

5 Conclusion

L'analyse des productions des apprenants et de leurs interventions dans les cours révèle leur fort investissement, à la fois pour la réception des images et pour le projet de création visuelle.

Les participants se sont engagés dans une approche critique en veillant à repérer les stéréotypes présents dans les réalisations discursives et iconiques, ce qui manifeste

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

leur méfiance vis-à-vis de l'usage de clichés. Ces différentes activités les ont sensibilisés à la frontière étroite entre remise en cause et renforcement des idées reçues, ainsi qu'au caractère délicat de leur maniement dans les images. Certaines réactions des participants témoignent vraisemblablement de leurs propres représentations stéréotypées. Or, travailler sur les stéréotypes des autres implique de prendre conscience des stéréotypes qui servent de filtrages à sa propre lecture du monde.

À travers leurs réflexions concernant les choix effectués par les concepteurs, les étudiants ont développé une posture réflexive autour des effets produits sur eux par les images. L'analyse des marques de subjectivité met en évidence l'explicitation de leurs propres perception et interprétation. Dans les échanges à l'oral comme dans les productions écrites, les participants se sont efforcés de comprendre le point de vue du concepteur de l'image, même s'ils s'opposaient à l'approche proposée, témoignant ainsi d'une capacité d'ouverture à l'autre en cas de discussions et de négociations.

Cette diversité des appréhensions rappelle, si cela était encore nécessaire, la capacité des images à déclencher des réactions et des positionnements. C'est plus particulièrement le rapport à l'imaginaire induit par le maniement d'images qui favorise un engagement des apprenants et une décentration. À travers les supports visuels qu'ils ont eux-mêmes créés, les participants ont manifesté leur implication dans la remise en cause de représentations figées de l'autre. Les alternatives qu'ils ont proposées à la suite des critiques formulées témoignent de leur propension à la créativité. Elles rendent également compte de l'importance de la mise en relation spontanée entre les images.

Un tel dispositif entre en résonance avec la situation des étudiants en mobilité, dont l'imaginaire est amené à évoluer à travers les rencontres avec l'autre et les expériences interculturelles. L'importance accordée à l'éducation aux médias et à la démarche critique le rend cependant adaptable dans différents contextes universitaires, où réflexion interculturelle, images, créativité et distance critique gagnent à être combinées.

Bibliographie

Aden, Joëlle (2008), « Compétences interculturelles en didactique des langues. Développer l'empathie par la théâtralisation », *in* Aden, Joëlle (dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*, Paris, éditions Le Manuscrit, p. 67-101.

Auger, Nathalie, Duverger, Jean, Goï, Cécile (2013), « Prendre appui sur des dispositifs existants. Promouvoir des démarches innovantes », *in* Coste, Daniel (dir.), *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*, Bruxelles, E.M.E., coll. « Proximités », p. 83-168.

Auger, Nathalie (dir.) (2019), « Notions en questions – Mobilités », *Recherches en didactique des langues et des cultures – Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 2, n° 6.

Barrett, Martyn, *et al.* (2018), *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*, *Volume 1 : Context, concepts and model*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Beacco, Jean-Claude (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Des mots aux discours*, Paris, Hachette.

Beacco, Jean-Claude (2013), « Articuler les compétences langagières et les compétences culturelles/interculturelles dans l'enseignement des langues », *in* Claudel, Chantal, *et al.* (dir.), *Cultures, discours, langues. Nouveaux abordages*, Limoges, Lambert Lucas, p. 165-185.

Beacco, Jean-Claude (2018), *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative*, Paris, Didier.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

Beacco, Jean-Claude, *et al.* (2016), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.

Byram, Michael, Zarate, Geneviève (1997), « Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle », *in* Byram, Michael, *et al.* (dir.), *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 7-41.

Byram, Michael, *et al.* (2002), *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Byram, Michael, *et al.* (2008), *Autobiographie de rencontres interculturelles. Contexte, concepts et théories*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Cambra Giné, Margarida (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier.

Castellotti, Véronique, Moore, Danièle (2009), « Dessins d'enfants et constructions plurilingues : territoires imagés et parcours imaginés », *in* Molinié, Muriel (dir.), *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, Cergy-Pontoise, université de Cergy-Pontoise, p. 45-85.

Conseil de l'Europe (2008), *Livre blanc sur le dialogue interculturel. « Vivre ensemble dans l'égale dignité »*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.

Corroy, Laurence (2016), « Éducation aux médias, citoyenneté et créativité, les enjeux de l'éducation aux médias au XXI^e^ siècle », *in* Corroy, Laurence, Jehel, Sophie (dir.), *Stéréotypes, discriminations et éducation aux médias*, Paris, L'Harmattan, p. 127-137.

Corroy, Laurence (2017), « Penser la relation entre éducation et médias, les apports de Louis Porcher », *Les Cahiers de l'Asdifle*, n° 28, p. 82- 93.

Dagenais, Diane (2012), « Littératies multimodales et perspectives critiques », *Recherches en didactique des langues et des cultures,* vol. 2, n° 9, en ligne.

Dervin, Fred (2008), « Le Français Lingua Franca, un idéal de communication interculturelle inexploré ? », *Synergies Europe*, n° 3, p. 139-154.

Dervin, Fred, Byram, Michael (dir.) (2008), *Échanges et mobilités académiques : quel bilan ?,* Paris, L'Harmattan.

Dervin, Fred, Auger, Nathalie, Suomela-Salmi, Eija (2009), « Argumentaire et introduction à l'ouvrage », *in* Auger, Nathalie, Dervin, Fred, Suomela-Salmi, Eija (dir.), *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Paris, L'Harmattan, p. 9-16.

Dompmartin-Normand, Chantal, Thamin, Nathalie (dir.) (2018), *Démarches créatives, détours artistiques et appropriation des langues*, *Lidil*, n° 57.

Farmer, Diane, Prasad, Gail (2004), « Mise en récit de la mobilité chez les élèves plurilingues : portraits de langues et photos qui engagent les jeunes dans une démarche réflexive », *Glottopol*, n° 24, p. 80-98.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1980), *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine (2005), *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin.

Lebrun, Monique, Lacelle, Nathalie (2014), « L'ère du numérique : un défi pour la didactique du FLE », *Synergies Portugal*, n° 2, p. 107-117.

Lemaire, Eva (2014), « Sortir de sa zone de confort, s'ouvrir, se replier : mise en scène de l'apprentissage du français dans le milieu universitaire francophone minoritaire ouest-canadien », *Glottopol, n° 24,* p. 38-63.

Molinié, Muriel (2014), « Introduction », *Glottopol, n° 24, p. 2-10.*

Molinié, Muriel (2015), *Recherche biographique en contexte plurilingue. Cartographie d'un parcours de didacticienne*, Paris, Riveneuve.

Muller, Catherine (2012), « La photographie, un outil pour communiquer en classe de langue », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, *Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXXI, n° 1, p. 10-27.

Muller, Catherine, Borgé, Nathalie (2020), *Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues, Paris, Didier.*

Pauzet, Anne (2003), « En route pour les "I.L.E.S." ! De l'utilisation des images picturales en classe de français langue étrangère », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 132, p. 491-510.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

Razafimandimbimanana, Elatiana (2014), « Quelque part entre des inaccessibles : une façon de conceptualiser la photographie et le sens en sociolinguistique », *Glottopol*, n° 23, p. 47-76.

Razafimandimbimanana, Elatiana, Goï, Cécile (2014), « Retour sur une expérience formative à et par la réflexivité : lieu de "mobilités réflexives" », *Glottopol*, n° 24, p. 11-37.

Tsvetkov, Yanko (2014), *Atlas des préjugés*, Paris, éditions des Arènes.

Yaiche, Francis (2002), *Photos-Expressions*, Paris, Hachette.

Zarate, Geneviève (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031