

L'œuvre d'art : un document authentique en classe de FLE

**Kawtar ES-SAIDI, Université Chouaib Doukkali (UCD).
El Jadida - Maroc. Laboratoire d'Etudes et de Recherches sur
l'Interculturel (L.E.R.I.C).**

Résumé

L'objectif de cette contribution est de mieux concevoir l'intérêt de la « réception esthétique » de l'œuvre d'art, document authentique, en classe de français langue étrangère (FLE). Nous montrerons, dans un premier temps, que la réception esthétique d'œuvres artistiques, y compris la photographique d'auteur et les tableaux de peinture, suscite à la fois des facultés sensorielles, émotionnelles et cognitives qui doivent être généralement sollicitées dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il sera question ensuite de montrer qu'un tel dispositif pédagogique, à travers un ensemble d'outils de médiation, favorise le développement de compétences langagières et culturelles.

Mots clés : œuvre d'art, document authentique, enseignement / apprentissage, FLE, langue / culture

Abstract

The aim of this contribution is to better understand the value of the “aesthetic reception” of the work of art, as an authentic document in the class of French as a foreign language (FFL). First, we will show that the aesthetic reception of artistic works, including author's photography and paintings, give rise to both sensory, emotional and cognitive faculties, that should be solicited for the learning of a foreign language. We will then highlight how this kind of pedagogical device can promote, through a set of mediation tools, the development of language and cultural skills.

Key words: work of art, authentic document, teaching / learning, FFL, language / culture

Resumen

El objetivo de esta contribución es poner de manifiesto la utilidad de la “recepción estética” de la obra de arte en la clase de francés como lengua extranjera (FLE). Mostraremos en primer lugar que la recepción estética de las obras artísticas, sean las fotografías o las pinturas, activa facultades sensoriales, emocionales y cognitivas, que son generalmente necesarias para el aprendizaje de un idioma extranjero. En un segundo momento, se pondrá de manifiesto

que dicho dispositivo pedagógico promueve el desarrollo del lenguaje y las habilidades culturales gracias a un conjunto de herramientas de mediación.

Palabras clave: obra de arte, documento auténtico, enseñanza / aprendizaje, FLE, lengua/cultura

CES DERNIERES ANNEES, la nouvelle conception de l'enseignement d'une langue étrangère se résume comme une tentative de médiation, appelée guidage (Cuq et Gruca, 2017). En effet, l'enseignement est considéré comme un apprentissage guidé et assuré par la médiation dans une situation de classe. Dans ce modèle, l'enseignant est la partie guidante, le médiateur et le facilitateur de l'acte d'apprentissage.

On vise dorénavant une meilleure gestion de la classe en favorisant la participation active de l'apprenant. Rappelons que les deux approches communicative (Besse, 1992 ; Gremain, 1993 ; Puren, 1994 ; Cuq, 2003) et actionnelle (CECRL, 2001) se proposent de mettre l'apprenant, la partie guidée, en action pour susciter l'interaction au sein du groupe-classe, et ce en l'amenant à accomplir des tâches à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Dans ce modèle, l'enseignant doit recourir à des documents authentiques (Cuq, 2003) à des fins pédagogiques, notamment les supports visuels qui motivent les apprenants et favorisent les interactions en classe (Aden, 2005, 2008) en compréhension et en production.

Dans ce sens, il serait intéressant de rappeler que l'aspect culturel de la langue est de plus en plus pris en compte, en didactique des langues. L'appropriation d'une langue étrangère modifie largement le « *capital culturel* » (Pierre Bourdieu) de l'individu. L'apprenant se voit de maîtriser suffisamment le « *réseau symbolique* » qui la constitue en tant que langue « *étrangère* », ce qui lui permettrait de produire et de recevoir du sens dans cette langue (Cuq & Gruca, 2017, 77). Il s'agit en effet, dans un dispositif pédagogique¹, de s'approprier une *langue* et une *culture* spécifique.

À ce stade, permettez-moi d'ouvrir une parenthèse pour souligner l'importance et la pertinence du choix du support

¹ Pour un apprenant marocain, par exemple, apprendre le français est un « supplément culturel qui lui permettrait, par le dialogue des cultures, de prendre conscience de son identité individuelle, tout en adoptant une posture d'ouverture.

pédagogique, lors de l'élaboration d'une séquence didactique. Nous supposons que, dans une situation d'enseignement/apprentissage donnée, un support « performant » aiderait l'apprenant à structurer des références culturelles, qui permettraient « à ses connaissances idiomatiques de devenir de véritable savoir-faire linguistique » (Cuq & Gruca, *op.cit.*, 81). Notons que dans une approche pédagogique, le support se voit d'être un « médium » pour la réussite de l'acquisition d'une langue, ainsi qu'une porte ouverte sur les imaginaires de « l'étranger » (Aden, 2008). Nous signalons, à cet effet, que les supports artistiques (chanson, photographie, pièce de théâtre, etc., à titre d'exemple) permettraient l'apprentissage d'un ensemble de « compétences »² pour résoudre des situations-problèmes. Comme le rappelle Aden,

[...] apprendre à s'exprimer et à communiquer dans une langue c'est d'abord développer sa capacité à entendre, voir et sentir (Aden, 2008, 11).

Il est certain que l'approche sensorielle développerait de véritables capacités expressives de la parole et du corps dans le processus d'acquisition d'une nouvelle langue. Ainsi, le support se voit d'être un médium pour la réussite de l'acquisition d'une langue et une porte ouverte sur les imaginaires de l'étranger (Aden, 2008), comme nous le verrons plus loin.

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

Des recherches de plus en plus nombreuses mettent en avant la pertinence de *l'expérience esthétique* face à des œuvres artistiques, en classe de langues étrangères, pendant l'acquisition des compétences langagière et culturelle (Aden, 2004, 2006 ; Muller, 2011 ; Borgé, 2015). Il n'est donc plus à démontrer que l'image, y compris celle à caractère artistique, permet d'animer le cours et de favoriser l'engagement et la motivation des apprenants. À ce titre, l'image, et plus particulièrement la photographie ou la peinture, est considérée comme un support d'enseignement facilitant l'expression. L'importance de ce support, dans un dispositif pédagogique, a été

² Selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, « les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habilités et des dispositions qui permettent d'agir » (2001, 15).

largement démontrée (Yaiche, 2002 ; Borgé, 2015 ; Muller, 2011, 2014). En effet, il semble que l'ambiguïté et la lecture plurielle de l'image aient le pouvoir de faire naître des idées et donnent lieu à des discussions (Goldstien, 2008), de déclencher la parole individuelle à travers une interprétation singulière et de stimuler l'imaginaire (Muller, 2011, 2014).

Cependant, comment serait-il possible de planifier la compétence culturelle lorsque le français³ est enseigné comme langue « seconde », privilégiant le savoir linguistique, et que le manuel ne propose pas assez d'espace consacré aux contenus culturels, mis à part le texte littéraire qui fait souvent l'unanimité ? De plus, la formation initiale des enseignants n'offre pas toujours une formation allant dans ce sens. Pourtant, rappelons que

[...] l'interculturalité exige un certain nombre de compétences cognitives, affectives et comportementales préalables, en particulier des connaissances (...), des attitudes (...), l'aptitude à la découverte (...) et une conscience culturelle aiguisée...⁴

Ainsi, hormis les enseignants qui se permettent des séjours à l'étranger, assurent des cours dans des centres de langues ou s'offrent des formations en didactique du FLE, « la majorité des professeurs de langue étrangère enseignent une culture à laquelle ils ne se sont jamais personnellement confrontés » (Zarate, 2012, 9).

Nous présenterons ainsi, dans la présente contribution, une réflexion sur une proposition didactique centrée sur la réception esthétique des œuvres d'art en classe de FLE, dans l'objectif de développer une compétence langagière et culturelle/interculturelle. Nous montrerons comment la médiation esthétique face à l'œuvre d'art permet à l'apprenant de construire progressivement un savoir culturel, tout en favorisant le dialogue.

³ Dans le secteur public, le français est ainsi considéré comme une « langue étrangère ». Pourtant en classe, l'ultime objectif de l'enseignant de français se conformant au contenu même des manuels programmés, est l'acquisition d'une compétence linguistique qui favorise les apprentissages grammaticaux, ainsi qu'un enseignement centré principalement sur l'écrit. Telles seraient du moins les compétences privilégiées dans le processus d'enseignement.

⁴ Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, « Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation multiculturelle » (www.coe.int/lang/fr).

1. Une médiation esthétique/culturelle en classe de FLE

Face à une œuvre artistique, la « médiation⁵ » est placée du côté de la réception ; l'intérêt est centré tout particulièrement sur l'individu et sa relation à autrui. En effet, Caune (2006), insiste sur l'importance de raisonner en termes de « *relations intersubjectives* », reposant sur l'expérience esthétique et engageant un « *sentiment d'appartenance* » à un groupe.

La médiation s'intéresse ainsi à toutes les pratiques qui donnent lieu à une « *expérience esthétique* » plus large que la « *création artistique* » (Lamizet, 1999). Envisagée comme pratique qui vise à faciliter l'accès aux œuvres (savoirs) à un public, elle peut paraître plus complexe dans un dispositif pédagogique puisqu'elle impose une planification minutieuse de transmission des connaissances (Ravazzolo, 2017).

Rappelons que par « médiation culturelle » il faut entendre l'ensemble des actions qui relient un individu ou un groupe à une proposition culturelle ou artistique (œuvre d'art, exposition, spectacle, etc.) afin d'en favoriser la connaissance et l'appréciation (Abouddrar & Mairesse, 2016). Cette pratique est souvent celle d'un médiateur, intermédiaire qui facilite l'accès dans un cadre institutionnel ou fonctionnel comme dans un cadre scolaire. Nous retenons à la suite de Caune (1999) que la médiation ou plus spécifiquement la médiation culturelle, « *celle qui met en œuvre une intention et une attention sensible* », est une construction du lien social :

- La médiation recouvre plusieurs champs disciplinaires.
- Le médiateur est un intermédiaire qui ne porte pas un jugement de valeur et qui vise à réduire l'écart entre public et œuvre.
- La médiation est un projet social dont l'objectif n'est pas seulement de tisser les liens *éphémères* mais à produire un sens qui engage la collectivité.

⁵ La médiation est un concept qui prend de plus en plus d'ampleur dans le domaine de la didactique des langues. Il est défini comme « *l'ensemble des aides mises à la disposition de l'apprenant pour faciliter provisoirement son appropriation de la L2 et l'utilisation autonome ultérieure de celle-ci ; action de la personne qui facilite l'apprentissage de la L2 par une relation d'aide, de guidage, avec ou sans instruments* » (Rezeau, 2002, 12).

- Elle est liée à l'énonciation, elle conduit à un discours que l'on porte sur une œuvre en usant des deux médiums (l'enseignant et la langue-cible) et une mise en contexte (en l'occurrence, le dispositif classe).

Ainsi, dans une situation d'enseignement-apprentissage du français, le traitement de l'œuvre doit se fonder sur une démarche qui permettrait aux apprenants de vivre une expérience dans l'univers culturel propre à la LE. Pour illustrer notre propos, nous avons choisi l'œuvre picturale, parce qu'elle donne à voir, à ressentir, à réagir et à interpréter. Dans ce sens, l'apprenant, qui est spectateur de l'œuvre et destinataire, n'est plus ce consommateur passif ou cet interlocuteur muet. En s'assignant des tâches, il joue un rôle actif dans sa réception (Jauss, 1978). Par ailleurs, la confrontation de l'œuvre sollicite le vécu de l'émotion et le besoin d'une expression personnalisée par rapport à un « horizon d'attente » en LE.

En intégrant une œuvre d'art, l'enseignant devient un intermédiaire entre l'apprenant et l'objet artistique car il est important de bien préparer l'entrée de l'œuvre en classe, mais il est aussi censé faciliter l'accès en lui procurant l'arrière-plan culturel dont il a besoin pour s'exprimer à propos de l'œuvre. Nous retenons ainsi que tout enseignant de langue

[...] exerce, dans le cadre de ses fonctions, un rôle très délicat de médiateur culturel et de passeur entre la culture des apprenants et la ou les cultures-cibles (Borgé, 2015, 30).

A cet égard, en présentant une œuvre d'art dans un dispositif-classe comme étant un support d'enseignement, le rôle du médiateur est d'organiser la réception esthétique. L'enseignant doit encourager et guider l'apprenant, à partir d'une approche sensible et intuitive, dans la découverte progressive d'un ensemble de connaissances sur l'œuvre d'art tout en accueillant leurs goûts esthétiques, aussi variés soient-ils (Borgé, 2015). Notons à ce stade que l'apprenant pourrait facilement considérer la reproduction de l'œuvre comme une simple image si l'enseignant ne place l'œuvre dans son contexte. Ainsi, son discours, y compris lors de la mise en situation, devrait être riche en notions qui faciliterait ainsi les conditions de réception.

De cette manière, pendant le déroulement de l'activité, l'enseignant offre un « *accompagnement* » (Britt-Mari Barth) et se propose comme un intermédiaire qui facilite et favorise l'expérience. Il se doit d'inciter les apprenants à construire langagièrement leurs propos, tout en adoptant « *une forme de neutralité* » (Borgé, 2015, 31) en parlant des œuvres présentées car son choix esthétique peut influencer celui de l'apprenant.

2. Le choix de l'œuvre artistique comme document authentique

Aujourd'hui, il n'est plus à démontrer que l'image est polysémique et plurielle. D'ailleurs, une œuvre⁶ artistique telle un tableau de peinture ou une photographie d'auteur, contrairement à un dessin ou à une simple photo, œuvre à déclencher en nous certaines émotions et sensations à leur rencontre, nous propose une lecture plurielle, déclenche une pluralité de regards, sollicite un nombre infini d'interprétations selon les multiples perceptions et fait jaillir le diadoque y compris quand l'œuvre est présentée aux apprenants sans input verbal (Muller, 2008, 2012).

Nous envisageons ainsi, l'œuvre d'art comme un « *auxiliaire didactique* » (Martinez, 1996, 50) en considérant le potentiel expressif du support visuel. Elle sera sélectionnée selon un certain nombre de paramètres : elle doit motiver les apprenants à s'exprimer et leur présenter un intérêt pédagogique particulier, dans une perspective de réception et de sensibilité. Pour être plus clair, le support visuel introduit aura le rôle de stimuler les échanges langagiers car l'objectif est de solliciter la production orale individuelle et l'interaction en classe, tout en découvrant des repères culturels précis permettant aux apprenants de remplacer l'œuvre dans son contexte.

De notre point de vue, comme nous aurons l'occasion de le montrer, en intégrant une œuvre d'art dans un dispositif pédagogique, l'élève doit apprendre à se positionner par rapport à ce support lors d'une activité, et non pas à la consommer passivement.

⁶ Pour autant, nous ne pourrions parler d'art d'une production ou d'une œuvre que seul son réalisateur ou producteur reconnaît comme telle. L'artiste, intègre dans sa pratique, la dimension du spectateur. La dimension artistique est tributaire du verdict d'une institution.

Dans ce sens, l'enseignant/médiateur joue un rôle d'étayage en accompagnant l'apprenant dans cet apprentissage et en mettant en place des activités qui lui permettent d'accéder à sa propre introspection et/ou interprétation.

Ce qui mérite aussi d'être rappelé c'est que le fait d'introduire ces supports authentiques, implique celui de considérer l'image, sous ses différentes formes, comme un outil pédagogique pertinent qui faciliterait l'enseignement/apprentissage de la langue/culture. Jean-Loup Bourissoux et Patrice Pelpel précisent à cet égard :

L'enseignement est une situation vécue ici et maintenant, mais le discours de l'enseignant se réfère pour l'essentiel à un ailleurs : dans de nombreux cas, l'image est un moyen privilégié de rendre cet ailleurs présent et de permettre un travail pédagogique efficace et motivant (Bourissoux & Pelpel, 1992, 62).

En outre, la singularité de ces supports artistiques réside dans l'atmosphère plaisante et motivante qu'ils créent dans une classe de langue, ainsi que ces nouveaux liens qui se tissent entre les différents acteurs lors de l'interaction (relations enseignant / apprenants, apprenant / apprenant et apprenants / savoir). Nous avons souligné plus haut que favoriser l'impact affectif (émotionnel) produit par l'image implique davantage l'apprenant dans son processus d'apprentissage. Assurément,

[...] cette charge émotionnelle de l'image, constitue, sur le plan pédagogique, un avantage potentiel : le poids des mots, c'est bien, mais le choc des photos (et a fortiori du film ou de l'image vidéo), c'est mieux [...]. Tout au moins pour susciter l'intérêt et provoquer une réaction. Les élèves se sentent concernés, impliqués, par ce qu'ils voient et ce qui les touche (Bourissoux & Pelpel, op. cit., 62).

L'impliquer dans ce processus va transformer l'apprenant en acteur au sein de la classe et de sujet de son propre apprentissage. Le fait de se sentir concerné par ce qu'il voit est susceptible d'engendrer des réactions lui permettant de produire en langue cible.

En principe, les deux supports visuels choisis nous projettent des images figuratives, représentant une certaine réalité. Cette réalité, nous la percevons davantage dans les photographies d'auteur car considérées comme une « émanation » du réel ; quant à la peinture,

elle nous construit une représentation ou une vision singulière d'un objet, d'un paysage, etc. Borgé écrit :

[...] *cette analogie avec la réalité rend, sans aucun doute, la photographie plus accessible que la peinture, jugée parfois trop savante et intimidante pour certains récepteurs* (2015, 50).

Il est vrai que ces deux supports se distinguent par leurs techniques, leurs contextes, leurs outils d'interprétations, etc., mais, dans un dispositif pédagogique, ils joueront le même rôle, celui de susciter des réactions verbales individuelles et des interactions en groupe⁷. En effet, l'interaction à partir des images sélectionnées encourage la communication en groupe ; les sujets sont sollicités dans leur affectivité et leur imagination. Elle assure la circulation de différents points de vue et positionnements. Ce qui anime notre réflexion, c'est la réception de l'œuvre en classe de français ou, du moins, la réception du contenu dévoilé par la production artistique. À cet égard, il serait important de distinguer le médium et le contenu qui est destiné à une réflexion esthétique.

L'intérêt d'un tel support dans un dispositif pédagogique est indéniable. Il réside dans son aspect « *fonctionnel* ». La photographie, par exemple, informe, représente, surprend, signifie, donne envie (Barthes, 1980, note 11). Elle renvoie également aux affects et déclenche chez le spectateur un « intérêt » au sens où entend Roland Barthes un *studium*

[...] *qui ne veut pas dire du moins tout de suite 'l'étude' mais l'application à une chose, le goût pour quelqu'un, une sorte d'investissement général, empressé certes, mais sans acuité particulière [...]* (Barthes, *op. cit.*, note 10).

Cette première rencontre révèle donc des signes, des « *informations classiques* » que l'observateur perçoit assez familièrement selon « *son savoir, sa culture* » (Barthes, *op. cit.*). Ce sont des éléments affectant l'émotion, mais passant

[...] *par le relais raisonnable d'une culture morale et politique [...]. C'est par le studium que je m'intéresse à beaucoup de photographies, soit que je*

⁷ Je cite l'exemple du *Photolangage*, méthode utilisée de façon analogue dans le champ de la psychologie sociale à partir d'un ensemble de photographies pour faciliter la prise de parole de chaque membre du groupe (Baptiste *et al.*, 1991 ; Belisle, 2014).

les reçoive comme des témoignages politiques, soit que je les goûte comme de bons tableaux historiques : car c'est culturellement (cette connotation est présente dans le studium) que je participe aux figures, aux mines, aux gestes, aux décors, aux actions (Barthes, op. cit., note 10).

Au sujet d'une même photographie, Barthes (1980) se réfère également à un autre élément qui est le *punctum*. Ce dernier représente cette « marque », cette « blessure », cette « piquûre », ce « hasard » qui pointe l'observateur et le « poigne » ; ce peut être un détail, dans la production artistique, qui déclenche une émotion et amène le spectateur à s'y projeter. Ce détail peut donner du sens à la production et une valeur « supérieure ».

Nous pensons trouver dans les propos de Barthes quelques éléments susceptibles de nourrir notre réflexion sur l'usage pédagogique des images. Nous espérons avoir fait saisir que ces outils de médiation, en classe de français, agissent sur l'apprenant et se révèlent fort « influents », en ce sens qu'ils auront le pouvoir de provoquer un « intérêt général » et seront investis du seul studium,

[...] [ce] champ très vaste du désir nonchalant, de l'intérêt divers, du goût inconséquent [...] [qui] mobilise un demi-désir, un demi-vouloir ; c'est la même sorte d'intérêt vague, lisse, irresponsable, qu'on a pour des gens, des spectacles, des vêtements, des livres, qu'on trouve « bien » (Barthes, op. cit., note 11).

Le spectateur (*Spectator*) perçoit et reçoit le *studium* comme la rencontre de l'*Operator* autrement dit, « les intentions du photographe ». Discerner ainsi le *studium*, c'est créer un lien et entrer en harmonie avec autant de performances, les « approuver » ou les « désapprouver » tout en maintenant une perceptive de « compréhension », de « discussion » etc. (Barthes, op. cit., note 11).

Et pourtant, ce détail capturé par l'*Operator* et transmis par le biais de la peinture ou de la photographie pourrait être un facteur d'émotions. En effet, il faut « laisser le détail remonter seul à la conscience affective » (Barthes, op. cit., note 22). Ce moment court, mais intense devrait être verbalisé dans l'espace classe grâce à l'étagage⁸ de l'enseignant.

⁸ En psychologie, l'étagage réfère à l'ensemble des interactions de soutien et de guidage mises en œuvre par un adulte ou un autre tuteur pour aider l'enfant à résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au préalable (Bruner, 1983).

Il convient de rappeler que l'artiste expose un point de vue sur ce qu'il perçoit ou sur la manière de percevoir. L'image peut ainsi révéler une vision singulière de la réalité, influencée par la perception du photographe. Dans ce sens, Nathalie Borgé nous rappelle les dangers de la réception d'une œuvre, y compris ceux de la photographie. En effet, pense-t-elle, à force de vouloir interpréter le message véhiculé par la production artistique, beaucoup de récepteurs, en l'occurrence les enseignants et les apprenants de langues étrangères, veulent y associer, de manière presque systématique, une « *intentionnalité communicationnelle* ». Or,

[...] la photographie est parfois dépourvue de signification, même si elle peut être perçue comme une preuve et comme un témoignage de ce qui a pu se produire, de ce qui 'a été' pour reprendre les mots de Roland Barthes [...] (2015, 51).

3. L'approche sensorielle de l'art comme accès à l'altérité

3.1. Empathie et sympathie

Nous pouvons affirmer en effet que le passage par le corps, comme médium principal, facilite l'entrée dans l'apprentissage, dans certaines situations : art plastique, slam, théâtre, etc. A ce propos, nous pouvons faire valoir le principe de l'« empathie » qui consiste à comprendre l'autre, ses émotions, tout en restant soi-même (Aden, 2008 ; Aden, 2010). Joëlle Aden explique que :

[...] apprendre une langue, c'est se former à l'écoute sensible, à l'ouverture, c'est rendre l'étranger moins étrange tout en rendant l'œuvre artistique moins hermétique. Cette conscience de l'autre, de ses intentions, permet de développer des compétences émotionnelles liés à l'empathie, notamment par le biais de la théâtralisation [...] (Aden, 2008, 13).

Rappelons donc qu'en attribuant aux œuvres artistiques une fonction médiatrice de la relation à l'autre, on introduit la dimension imaginaire qui repose sur des « phénomènes d'identification » avec les personnages de fiction. Cette expérience induit deux formes de réceptions esthétiques, amenant à : 1) adopter un point de vue externe et imaginer des explications aux intentions et aux choix des personnages, ou 2) accéder à un sentiment de sympathie⁹ envers le

⁹ Ressentir de la sympathie c'est être touché par des sentiments ou des émotions éprouvés par un autre individu. Selon Elisabeth Pacherie (2004) « *la sympathie, comme son étymologie l'indique, suppose que nous prenions part à l'émotion éprouvée par autrui, que nous partageons sa souffrance ou plus généralement son*

personnage en réduisant ainsi davantage la distance entre soi et l'autre (Aden, 2010).

A ce stade, il nous semble indispensable de distinguer également les deux notions d'« empathie » et de « sympathie ». La première est « *liée à la capacité de se mettre à la place de l'autre [...], d'éprouver l'émotion telle qu'elle est ressentie par autrui en se mettant effectivement à sa place [...]* » tout en étant dans la situation « *de comprendre de l'intérieur, d'en éprouver l'intensité sans pour autant la partager physiquement* » (Berthoz, 2015, 22). La notion de *sympathie*, quant à elle, est considérée comme une « *propriété fondamentale de notre cerveau qui nous permet de stimuler mentalement ou physiquement l'action d'autrui, de percevoir ses émotions sans changer de point de vue, sans se mettre à sa place* » (Ibid.).

En observant un apprenant en train de visionner ou de lire une pièce de théâtre, de contempler une photographie, d'écouter une chanson, etc. on peut distinguer, à titre d'exemple, l'empathie ressentie par lui envers un personnage fictif. Il est possible, à ce moment-là, d'identifier une réaction affective envers autrui, qui engage parfois un partage de son état émotionnel ou une capacité cognitive d'adopter la perspective subjective de l'autre personne (Ouari, 2015, 112).

Mais, il faudrait noter, comme le fait Elisabeth Pacherie, qu'il existe trois degrés d'empathie :

- Le premier degré de l'empathie consiste à comprendre quelle est l'émotion éprouvée par autrui en s'appuyant sur certains indices tels les expressions faciales et vocales.
- Le deuxième degré de l'empathie consiste à identifier l'émotion éprouvée par autrui tout en étant capable d'en comprendre l'objet.
- Le troisième degré consiste à détecter les intentions d'autrui au moins en partie dans ses actions. (Pacherie, 2004, § 20).

De ce fait, *l'expérience esthétique* et sensible est de nature à générer une expérience émotionnelle, corporelle, sociale et

expérience affective (...) L'empathie en revanche est un jeu de l'imagination qui vise à la compréhension d'autrui et non à l'établissement de liens affectifs » (p. 150).

interculturelle (Borgé, 2015) chez l'apprenant. L'art devient alors objet de médiation discursive et langagière entre l'enseignant et l'apprenant. Borgé ajoute :

[...] c'est une expérience de construction identitaire, incarnée, surtout lorsque l'apprenant peut développer sa créativité, mais aussi une expérience d'altérité et de socialisation, en somme, elle créerait une esthétique de la relation stimulante pour l'apprentissage d'une langue (Borgé, 2015, 17).

Il serait intéressant de rappeler que ces pratiques en classe de langue permettent également une entrée multi-sensorielle dans la connaissance du patrimoine linguistique et culturel de ce qui est *étranger*. Aden explique que :

[...] les langues sont des lieux d'émergence d'identités individuelles et sociales, des lieux de rencontre, de création, de jouissance et de souffrance et, comme l'attestent les récentes recherches en psycholinguistique et neurolinguistique, les émotions constituent un puissant levier pour déclencher le désir d'apprendre et faciliter les opérations de mémorisation et d'appropriation (Aden, 2008, 11).

En fait, l'art offre un espace d'interprétation, un espace de jeu qui permet de créer des liens entre *ici* et *là-bas*, entre *je* et *l'autre*. C'est ainsi, qu'« être sujet dans une langue autre constitue une étape nécessaire à l'apprentissage ; l'approche sensorielle établie par l'approche artistique en scelle l'amorce » (Alaoui, 2007, 351). C'est ce que développe précisément Abdallah Pretceille en se basant sur l'exemple du *théâtre*. Selon l'auteur, cet exercice

[...] permet de vivre des expériences qui servent de miroir et nous permet de modifier notre rapport aux réalités quotidiennes. La fiction autorise de vivre des rencontres interculturelles sans la culpabilité ou la menace (Pretceille, 1999, 101).

En nous appuyant sur ces principes, nous considérons que l'art, en classe de français, est la « *passerelle idéale* » entre la langue maternelle et la langue enseignée¹⁰ (Alaoui, 2007, 349).

En didactique des langues, nous partons en effet de l'interprétation provisoire qui nous amène à penser qu'un objet ne

¹⁰ « *Langue d'exil* », c'est ainsi que nomme Dalie Chrifi Alaoui dans son article, la langue enseignée. Le contexte est différent puisqu'on parle de classes d'accueil en France. Il intègre des pratiques artistiques dans ses pratiques pédagogiques, dans une classe d'adaptation (la CLAD) comme une forme de médiation langagière et culturelle.

peut relever de l'art que s'il remplit des conditions, dont notamment le fait d'assurer « *des interrelations entre le développement d'une individualité et sa participation à une communauté* » (Zask, 2008, 60). L'art, ainsi défini, donne lieu à des « expériences » qui sont en même temps individuantes (seul) et partageables (en interaction avec ses pairs). Joëlle Zask (2008) explique que l'expérience de la participation est le résultat d'une éducation centrée sur l'interaction entre les individus et la société où ils vivent et pas uniquement sur l'apprenant seul ou sur la collectivité. Elle poursuit :

[...] *l'art est important pour la raison qu'il mène à interroger les corrélations entre les sujets et leur société, et pas seulement l'un ou l'autre (Ibid.).*

Ainsi, en mobilisant son expérience lors de l'apprentissage, l'apprenant participe indépendamment à la construction de ses connaissances. C'est probablement dans ce sens que J. Dewey souhaite que la classe soit conforme à une « *communauté d'enquêteurs* »¹¹, c'était pour que la méthode expérimentale de l'enseignement soit aussi celle de la socialisation.

3.2. Être 'sujet' dans une autre langue

Dans la perspective que nous venons de retracer, il nous semble intéressant de rappeler que la construction du soi et du corps propre est strictement nécessaire si on veut définir « autrui ». « *Autrui ne peut être construit que par rapport à un soi constitué* » (Berthoz, 2015, 25). Ainsi, être *sujet* dans une langue étrangère est une étape fondamentale de l'apprentissage. C'est ce que souligne Alaoui en écrivant que

[...] *devenir sujet est une gageure universelle, devenir sujet dans une langue autre l'est encore plus ; les enjeux psychologiques, sociaux, conscients et inconscients sont fondamentaux* » (Alaoui, 2007).

Gisèle Pierra partage ce point de vue et assure :

[...] *en atteignant son objectif esthétique il (l'apprenant) retrouve sa puissance de sujet parlant dans et par l'autre langue* » (2003, 361).

Ainsi conçue, l'expérience de l'altérité se vivrait prioritairement, en partie du moins, dans des espaces de pratiques

¹¹ Nous faisons ici référence à la formule du psychologue et philosophe américain John Dewey.

artistiques. A ce propos, l'atelier semble en être le lieu privilégié. Ici, nous faisons allusion à l'étude intitulée *Les ateliers de pratiques artistiques comme vecteur de l'Éducation durable* (2008), une contribution regroupant un groupe de pédagogues, dont Falgas, Martinez, Sofianos, Pintus...¹² qui ont choisi d'adopter la notion de « projet » comme démarche, c'est-à-dire comme moyen d'éducation. La recherche empirique menée par ces auteurs relève le défi de la « diversité », jugée en classe « *comme une chance plutôt que comme un obstacle* » et la « citoyenneté » comme une perspective « *d'intelligence collective* » (p. 369). Elle conduit à concevoir les langues et les langages artistiques dans un projet commun comme des ouvertures sur les cultures, et non pas de cloisons.

De manière générale, nous retenons que les productions artistiques proposées aux apprenants (chanson, pièce de théâtre, œuvre d'art, etc.) sont susceptibles de les inviter à explorer un univers intrigant. En classe, les apprenants sont poussés à construire « *des situations prototypiques* » par le biais du corps et des sens, similaires à celles qui sont proposées par l'image ou le texte (Aden, 2014). L'empathie s'articule à l'objectif qui est celui d'explorer des situations problématiques existantes, tout en permettant à l'apprenant de prédire des comportements éventuels devant une telle interaction sociale. Cette technique, instructive et plaisante à la fois, lui permet une certaine ouverture en le sensibilisant aux besoins et intentions d'autrui. Notons que le jeune apprenant développe sa propre vision des faits lorsque l'interaction est établie dans le groupe-classe et gérée par l'enseignant.

Or, il nous paraît judicieux de souligner que ces situations permettent également aux apprenants d'associer et de traduire, dans la langue étudiée, ce qu'ils perçoivent en mots, expressions, puis progressivement en phrases. L'exemple de la pratique théâtrale est pertinent, dans le sens où « *les élèves sont invités à jouer avec des variations d'accentuation, de tonalité, de débit, en lien avec les rythmes corporels et les émotions* ». En faisant l'exercice qui consiste à jouer le rôle d'un personnage, l'apprenant fait l'expérience d'un « état mental » singulier qui stimule instinctivement « *l'état corporel* » (Aden, 2014). En effet,

¹² Contribution dans Aden (dir), 2008, 353-370.

[...] la théorie de l'esprit est étroitement liée à l'empathie : c'est ce que nous pensons être les états mentaux d'une autre personne (son embarras, sa douleur, etc.) qui nous permet de ressentir de l'empathie à son égard (Samson, 2018).

Dans cette configuration, les apprenants/acteurs doivent chercher en eux des sentiments « vécus » afin de déclencher des attitudes corporelles (Aden, 2014). Joëlle Aden¹³ (2014) évoque également dans son article *Empathie et pratiques théâtrales en didactique des langues*, l'exemple de la musique, qu'elle tend à considérer « comme un outil efficace pour changer les états émotionnels internes » (2014, 5). Elle témoigne que

[...] la relaxation et/ou le déplacement sur des musiques différentes amènent systématiquement un changement mental et physique qui permet de construire des 'contextes émotionnels' en lien avec des textes ou les sujets étudiés (*ibid.*).

Ainsi, sur le plan de la pratique pédagogique, mettre en place, au sein de la classe, une approche sensorielle basée sur l'expérience artistique, c'est entraîner l'introduction de l'art dans le processus d'apprentissage pour atteindre plusieurs compétences. Cette approche nous permettrait, selon Marie-Christine Bordeaux et François Deschamps (2013), de nous investir dans trois types de procédures pédagogiques permettant de combiner trois modes d'expériences de l'art et de la culture (pp. 31-32) :

- l'expérience esthétique, qui s'accomplit dans la réception des œuvres et dans l'intentionnalité esthétique du spectateur ;
- l'expérience artistique, qui s'accomplit dans la confrontation personnelle à la forme, à la difficulté de faire prendre corps aux choses par le biais des langages artistiques ;
- enfin, l'expérience symbolique, car la culture n'est rien sans la relation et la communication interpersonnelle, qui repose sur l'explication, la verbalisation, la confrontation entre les interprétations et l'échange sur celle-ci.

¹³ Professeur des universités à l'université Paris-Est Créteil – ESPE de l'académie de Créteil. Ses travaux s'appuient sur l'expérience artistique et esthétique en didactique des langues, principalement le théâtre.

Sous ces diverses formes, l'art contribue amplement au développement de la compétence linguistique car il *libère* la parole en langue cible de même que la compétence interculturelle, étant donné qu'il met en contact deux cultures différentes et permet d'observer ce qu'elles produisent.

Conclusion

Nous avons pu affirmer que l'accès aux œuvres d'art permettrait l'apprentissage, contribuerait au développement culturel, intellectuel et favoriserait le dialogue. Pour l'apprenant, cette rencontre est une source d'apprentissage, de questionnements, de critiques, de jugements et d'analyses. Ainsi, nous pouvons dire que l'art et l'enseignement des langues peuvent, sinon doivent, être complémentaires, à condition que celui-là soit destiné à des fins pédagogiques au service de la langue/culture enseignée.

Rappelons que l'œuvre d'art est considérée comme document authentique didactisé en classe de français. En conséquence, ce contact avec l'œuvre d'art qui est plus au moins improvisé (via un écran projecteur ou via des posters) peut être considéré comme un obstacle qui va perturber la réception esthétique et biaiser le contact direct avec l'œuvre.

Nous pensons ainsi que le choix du médium de transmission de l'image agit sur le récepteur. Pour éviter tout écueil, les images choisies fonctionneront telles des œuvres exposées dans un musée ou un vernissage. En favorisant les reproductions sur les murs et non des projections, nous tenons à instaurer la même proximité corporelle et le même rapport « sensuel » même en l'utilisant au plan didactique. En effet, en optimisant la perception sensorielle, en exposant une production proche du réel, nous tenons à garder approximativement le même plaisir esthétique que nous pouvons avoir dans un cadre institutionnel.

Références bibliographiques

- ADEN, J., Compétences interculturelles en didactique des langues : développer l'empathie par la théâtralisation, in ADEN, J. (dir), 2008, 67-101.
- ADEN, J., *Empathie et pratiques théâtrales en didactique des langues*, Pdf. N°6. Editions du CRINI. Revue électronique. Consulté [En ligne], URL : http://www.academia.edu/7754617/Empathie_et_pratiques_the_a_t_rales_en_didactique_des_langues, 2014.
- ADEN, J. (dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Paris : Le Manuscrit, 2008.
- ALAOUI, D. C., Apports humanistes et linguistiques des pratiques artistiques dans l'apprentissage et l'enseignement de la langue dans une classe d'accueil. *Études de linguistique appliquée*, 2007, **147/3**, 349-364.
- BERTHOZ, A., Empathie : un regard scientifique sur les bases de la relation à l'"autre". *Diasporiques*, 2015, **29**.
http://www.diasporiques.org/Berthoz_29.pdf. (P. Lazar, Intervieweur)
- BORGÉ, N., *Réception, médiation et expérience esthétiques dans les classes de français comme langue étrangère de niveau avancé (Thèse de doctorat)*. Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, 2015.
- CAUNE, J., *La démocratisation culturelle, une médiation à bout de souffle*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2006.
- CUQ, J.-P. (dir), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, Clé International, Asdifle, 2003.
- CUQ, J.-P., , GRUCA, I., *Cours de didactique du français langue étrangère*. Grenoble, PUG, 2006.
- GENETTE, G., *L'œuvre de l'art 1 : immanence et transcendance*. Paris, Seuil, 1994.
- MARTINEZ, P., L'approche communicative, in MARTINEZ, P. éd., *La didactique des langues étrangères*. Paris cedex 14, France, Presses Universitaires de France, Que sais-je ?, 2017, 70-86.
- MULLER, C., *Paroles sur images : Les interactions orales déclenchées par des photographies d'auteur en classe de français, langue étrangère*. Thèse de doctorat. Paris : Université Sorbonne Nouvelle–Paris 3, 2011.
- MULLER, C., La photographie, un outil pour communiquer en classe de langue. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, *Cahiers de l'APLIUT*, 2012, **XXXI**, **1**, 10-27.
- MULLER, C., L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour. *Synergies Portugal*, 2014, **2**, 119-130.
- PIERRA, G., *Le corps, la voix, le texte. Arts du langage en langue étrangère*. Paris, L'Harmattan, 2006.

SCHAEFFER, J.M., *L'expérience esthétique*. Paris, Gallimard, 2005.

YAICHE, F., *Photos-expressions*. Paris, Hachette, 2002.

ZARATE, G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris, Didier, 2012.

ZASK, J., L'éducation et l'expérience de l'art, in ADEN, J.(dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques, créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Paris : Le Manuscrit, 2008, 59-60.

