



REVUE ALGERIENNE DES SCIENCES -B

- Lettres et Sciences Humaines

ISSN : 2661-7064

<http://univ-eltarf.dz/fr/>



L'œuvre d'art en classe de FLE : d'une expérience esthétique à une médiation langagière

Es-Saidi Kawtar

Université Chouaib Doukkali, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Avenue Jabrane Khalil Jabrane, El Jadida, Maroc, 24000.

Informations	Résumé
Mots clés : Expérience esthétique Compétence orale FLE *Correspondance : essaidi.kawtar@gmail.com	L'objectif de notre travail de recherche est de mieux concevoir l'intérêt de la « réception esthétique » de l'œuvre d'art, en classe de français langue étrangère (FLE), pendant l'activité de compréhension et de production orale. Cette démarche prend en compte l'affectivité dans l'apprentissage en réconciliant le cognitif et l'affectif dans le but d'interpeller l'apprenant dans sa totalité. Nous montrerons, à travers cette contribution, que la réception esthétique d'œuvres artistiques, y compris la photographique d'auteur et les tableaux de peintures, susciterait à la fois un acte de perception, d'appréciation et d'interprétation. Elle mobiliserait, de ce fait, des facultés sensorielles, émotionnelles et cognitives qui sont généralement sollicitées dans l'apprentissage d'une langue étrangère. L'expérimenter dans un dispositif pédagogique pourrait ainsi favoriser le développement de certaines compétences transversales et langagières.

1-Introduction

Ces dernières années, 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, dans la 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 en cette langue (Cuq & Gruca, 2017). Il s'agit en effet, dans un dispositif pédagogique, de s'approprier une *langue* et une *culture* spécifique. 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.

A ce stade, il faut souligner l'importance et la pertinence du choix du support 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 » ^[1]. 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, tableau de peinture, pièce de théâtre, etc., à titre d'exemple, permettraient

l'apprentissage d'un ensemble de « compétences » 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 »^[2]. 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.

Dans cet article, et allant dans ce sens, nous présenterons une réflexion sur une proposition didactique centrée sur la réception esthétique des œuvres d'art (photographies d'auteur et tableaux de peinture) en classe de FLE au Maroc, dans l'objectif de développer une compétence langagière et culturelle.

2. Le dispositif d'enseignement

2.1. Le choix de l'œuvre d'art

Des recherches de plus en plus nombreuses mettent en avant la pertinence de l'*expérience esthétique* face à des œuvres artistiques, 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. A 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 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).

L'image serait donc polysémique et plurielle. D'ailleurs, une œuvre¹ artistique telle un tableau de peinture ou une photographie d'auteur, contrairement à un dessin ou à une simple photo, œuvrent à déclencher en nous certaines émotions et sensations à leur rencontre, ils nous proposent une lecture plurielle, déclenchent une pluralité de regards, sollicitent un nombre infini d'interprétations selon les multiples perceptions et

fait jaillir le diadoque y compris quand ils sont présentés aux apprenants sans input verbal (Muller, 2008, 2012). 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.

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 »^[3]. Ils seront amenés à mobiliser leurs bagages linguistiques et culturels, grâce également à l'étayage de l'enseignant. Dans cette posture, celui-ci ne transmet plus le savoir, mais joue le rôle de médiateur en facilitant la réception, l'interaction et la verbalisation du discours énoncés par l'apprenant. Nous développerons ce point plus loin.

Nous retenons ainsi que l'usage de ces deux supports visuels, dans un contexte pédagogique, rejoint deux questions fondamentales en didactique des langues : celle de la réflexion sur les supports d'enseignement et celle concernant l'activation de la compétence de l'interaction orale (Muller, 2012).

2.2. La mise en scène didactique

Nous avons ainsi convenu d'introduire, dans une classe (A1/B1+) de 35 apprenants, un corpus d'œuvres d'art pendant la séance de compréhension/production orale. L'enseignant devait faire acquérir la compétence de production orale pendant une heure par semaine. Ce dispositif est considéré comme une aide didactique pendant la période d'apprentissage recouvrant la troisième année du cycle secondaire collégial dans un établissement scolaire public à Casablanca.

La photographie (Robert Doisneau, Mathieu Pernot, Alan Shapiro, etc.) et la peinture (Henri Matisse, Auguste Renoir, Picasso, etc.) sont les supports qui nous ont permis la mise en place de l'expérimentation², facilitant de la sorte l'acquisition

1 Pour autant, nous ne pourrions parler d'art d'une production ou d'une œuvre que seul son réalisateur ou producteur la reconnaît comme telle. L'artiste, intègre

dans sa pratique, la dimension du spectateur. La dimension artistique est tributaire du verdict d'une institution.

2 Nous nous sommes référés, dans le choix des supports, à des travaux de pédagogues et de formateurs d'autorité

de cette compétence.

Nous envisageons ainsi, l'œuvre d'art comme un « auxiliaire didactique » (Martinez, 1996) en considérant le potentiel expressif du support visuel. Elle sera sélectionnée dépendant d'un certain nombre de paramètres : elle doit les motiver 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 leur permettant de remplacer l'œuvre dans son contexte. Nous précisons que, dans le dispositif pédagogique, le cadre instauré est essentiellement « modalisé » (Borgé, 2015). Les apprenants sont conscients du fait qu'ils vont découvrir des reproductions d'œuvres d'art, introduites pour un besoin langagier et doivent *agir* et *réagir* en conséquence. En d'autres termes, comme le rappelle Borgé, « ils sont conscients que l'enseignant les plonge dans une forme d'« hétérotopie », induite à la fois par le cadre de l'œuvre et par le cadre pédagogique dans lequel ils sont situés »^[4]. Dans notre dispositif, le support choisi et l'espace même de notre travail induisent une double perception. Le principe vise à disposer ou à créer un espace qui n'existe pas à l'intérieur de celui qui est normé, afin d'occasionner plusieurs formes d'apprentissage (Foucault, 1967). L'idée du musée virtuel dans une salle de classe, espace réel, permet de vivre une expérience esthétique (une visite dans un musée par exemple), expérience différente de celle qu'ils ont l'habitude de vivre en classe. Le contenu même d'une œuvre d'art, dans ses multiples interprétations, devrait offrir aux apprenants un espace qui relève de l'imaginaire, de « l'utopie ».

Il s'agira comme nous l'avons présenté auparavant d'expérimenter une palette de support (des œuvres artistiques), en s'appuyant sur des tâches de réception esthétique, de manière à inciter l'apprenant à produire des productions à l'oral. Il est à signaler que, dans ce dispositif, l'œuvre d'art originale devrait être une reproduction dans un cadre pédagogique. Des copies de cette production ont été les moyens utilisés. A cet effet, nous avons considéré que les posters représenteront le mieux les œuvres choisies, ce sont des reproductions d'œuvres sous formes A3 et A2. Des projections d'images peuvent être aussi programmées si les conditions le permettent.

Il sera ainsi question de mesurer l'impact de ces support (input) et des tâches sur la performance des

apprenants (output) pendant l'appropriation du français. La prise en compte de cette réflexion didactique permet à l'enseignant d'amener l'apprenant à 'apprendre à apprendre' en organisant un milieu favorisant la mobilisation des capacités des apprenants dans des tâches de production à l'oral. L'hypothèse qui soutient ce dispositif est que l'emplacement des supports tel que la photographie ou la peinture dans la première phase du cours (phase motivationnelle) ainsi que la démarche suivie augmenteraient le volume de prise de parole au fur et à mesure que ce dispositif s'incruste en classe.

3. Les tâches de réception esthétique

Notons que face à une œuvre artistique, la « médiation³ » est placée du côté de la réception ; l'intérêt est centré tout particulièrement sur l'individu et sa relation à autrui. Effectivement, 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 (Aboudrar & 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. 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 (voir 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.

Dans notre dispositif, nous avons essentiellement cherché à impliquer l'apprenant en classe, tout en favorisant une parole individuelle et collective, en suscitant des échanges langagiers (relation asymétrique et symétrique). A cet effet, pour rendre

scientifique (Ghislaine Bellocq, Joëlle Aden, Nathalie Borgé, Perrine Bourbon-Habert, etc.).

³ La médiation est un concept qui prend de plus en plus de l'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).

fructueuse notre démarche, nous avons jugé utile de nous référer au cadre de l'approche par tâches, en ce sens, nous avons conçu une série qui traduit cette expérience esthétique en expérience langagière. Décrire dans un premier temps leurs premières impressions et exprimer leurs émotions face à l'œuvre, ensuite, commenter ces productions selon les objectifs langagiers prédéterminés au préalable : telles sont les deux étapes à envisager. En effet, nous avons sélectionné des tâches qui permettraient aux apprenants de partager une parole singulière. Elles s'appuient sur leurs propres observations et interprétations selon la manière dont ils perçoivent le support visuel.

Tableau 1 : Les tâches privilégiées pendant l'expérimentation

Tâche/Activité	Objectif
Partager ses premières impressions	Activité permettant l'expression des émotions, des sentiments, ou d'autres types de réactions lors <i>des interactions orales</i>
Emettre un jugement/ une appréciation sur l'œuvre	Activité esthétique favorisant les productions orales en continu et en <i>interaction</i>
Décrire l'œuvre, la présenter ensuite à l'oral	Tâche de négociation et tâche esthétique d'appropriation de l'œuvre par le regard et par le langage sollicitant la <i>production écrite et la production orale en continu</i>
Donner un titre à l'œuvre, en justifiant son choix/émettre une interprétation	Tâche langagière et tâche esthétique d'interprétation stimulant les <i>interactions orales</i> et faisant intervenir la <i>production écrite</i>
Comparer une œuvre de son pays ayant un lien avec l'œuvre exposée	Tâche de médiation esthétique/culturelle sollicitant la <i>production orale en continu et production écrite</i>

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. Il est aussi censé lui 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 » [5].

Dans notre dispositif, nous avons fourni à l'enseignant un certain nombre de pistes directives pour guider sa présentation. Nous tenons toutefois à préciser que l'enseignant est libre d'improviser, d'adapter ou de proposer une autre tournure qui respecterait ce nouveau corpus et la démarche de l'expérience esthétique.

Tableau 2 : Consignes destinées à l'enseignant

Phase I : Mise en situation (Consignes)	- Présenter les images comme étant des œuvres d'art. - Différencier la photographie de la peinture. Donner quelques caractéristiques. - Indiquer les lieux où on expose ces œuvres (musée, exposition, vernissage, etc.). - Donner des exemples de lieux d'exposition en France et au Maroc ; des noms d'artistes marocains et français. - Montrer que les œuvres sélectionnées en classes sont des reproductions et qu'ils seront amenés, telle une visite dans un musée, à vivre une expérience esthétique, de partager ainsi leurs jugements et appréciations. - Signaler que le support sera prêté également à un travail de médiation langagière : description, argumentation et narration afin de maintenir une attention perceptible tout au long de la séance.
Mise en situation (Prestation de l'enseignant)	[...] on appelle, on les appelle des œuvres d'art [...] les tableaux de peinture, on peut les trouver dans des musées (<i>l'enseignante note le mot sur le tableau</i>) En France, si un jour vous visitez euh Paris par exemple, y a plein de musées à visiter [...] les photographies d'auteurs, c'est dans des salles, le photographe organise un évènement, un vernissage (<i>l'enseignante note le mot sur le tableau</i>) pour exposer ses œuvres. Les gens viennent visiter et discuter avec l'auteur, l'artiste [...] ici, au Maroc, vous savez nous avons un nouveau musée à Rabat : Musée Mohammed VI d'art moderne et contemporain. Il est très grand et vous pouvez trouver des expositions (<i>l'enseignante note le mot sur le tableau</i>) de marocains et étrangers (...) et autres artistes. Qui a déjà visité une musée ? [...] Il faut le faire, avec vos parents [...] ce que vous voyez (<i>en parlant des œuvres exposées</i>) <u>c'est</u> des reproductions de certaines œuvres, ça veut dire <u>que ce sont</u> pas des vraies mais <u>ils</u> se ressemblent, une copie, et nous allons découvrir d'autres après [...] à chaque fois que je vous propose des œuvres, des reproductions, nous

	allons imaginer qu'on est dans un musée et on va donner notre avis, ça va être personnel, on pourrait euh appeler ça un jugement (<i>l'enseignante note le mot sur le tableau</i>), on va juger [...] on va partager nos impressions sur une ou plusieurs œuvres, nos émotions, euh est ce qu'on a aimé ou pas aimé ? est ce qu'on a apprécié ou pas ? D'accord, c'est clair ? Vous avez tous compris ?
--	---

Cette *mise en situation*, programmée pendant la *phase d'observation*, se voit pour des apprenants comme un enrichissement culturel personnel. En favorisant cette dimension, on suscite chez l'apprenant un état d'esprit plus tolérant, plus ouvert à la rencontre de l'autre. A ce stade, l'apprenant ne se limite pas uniquement à l'acquisition d'une langue étrangère, mais il élargit aussi son référentiel culturel

A cet égard, en présentant une œuvre d'art dans un dispositif-classe comme étant un support d'enseignement, le rôle du médiateur est aussi 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).

Nous avons choisi d'analyser une série d'interactions communicatives *semi-dirigées* et *autonomes* où les apprenants partagent et échangent leurs expériences. Ces différentes situations diffèrent de la forme de questions/réponses que l'enseignant a l'habitude de programmer afin d'évaluer la compréhension d'un texte ou valider des hypothèses de départ, à l'oral. En effet, en proposant une tâche de réception, ensuite de médiation langagière, l'enseignant invite l'apprenant à libérer et à développer ses propos.

La réception esthétique renvoie ainsi au point de vue du récepteur et à sa compréhension de l'œuvre. C'est à la fois, un acte de perception, mais aussi une phase d'interprétation. Dans ce dispositif, nous nous sommes intéressée, premièrement, aux facultés sensorielles et affectives de l'apprenant, ensuite, à l'interprétation qui en est faite. La réception esthétique de l'œuvre engagerait ainsi l'apprenant dans plusieurs formes d'énonciation : production orale en continue, production orale en interaction, production orale en continue à partir de traces écrites.

3.1. Exprimer un jugement esthétique

Après la phase de la « mise en situation » et la phase « d'observation », l'enseignant dirige et incite l'apprenant à partager son expérience esthétique. Prenons l'exemple d'une séquence où l'enseignant les invite à partager leurs premières impressions devant un tableau de l'artiste français Pablo Picasso, et un tableau de l'artiste marocaine Chaïbia Talal.

Corpus	Réception esthétique et médiation langagière
Musée 1 : Cubisme <i>Dora Maar dans un fauteuil (1939)</i> Musée 2 : Art Naïf <i>Homme bleu (sans date)</i>	Exprimer un jugement esthétique (travail collectif à l'oral en interaction) Décrire les deux tableaux (travail collectif à l'oral en interaction) Production orale en continu (travail individuel) en favorisant la trace écrite

Nous avons, dans un premier temps, retenu une manifestation physique. En effet, ce qui se dessine sur les visages des apprenants a dévoilé une première impression. Ces indices traduisent ainsi une première appréciation esthétique : des sourires, des fous rires, des grimaces, des exclamations faciales, etc. Ces gestes non verbaux sont souvent plus expressifs que leurs énoncés, que nous jugeons plus réservés. Rappelons que l'apprenant n'est pas habitué à une telle posture : partager une appréciation sensible devant ses camarades et interagir avec ses pairs (symétrique).

Dans cette séquence, nous avons noté dans notre journal « un grand moment d'éclat de rire » en classe :

- Des fous rires ont été déclenchés tout au long de la séance (observation, réception esthétique, tâche langagière (décrire un personnage/raconter une histoire à partir d'une image).

En effet, « l'analyse du rire, comme langage, peut s'avérer d'une grande richesse pour l'étude des émotions déclenchées par un objet esthétique » [6]. Dans un dispositif pédagogique et face à des œuvres d'art 'insolites', cette attitude spontanée peut être interprétée comme un jugement esthétique qui traduit un ensemble de réaction. En effet, les œuvres sont selon eux : « étrange », « bizarre », « mal dessiné », « facile à réaliser et par n'importe qui », etc.

Leurs jugements étaient ainsi visibles dès le premier contact visuel, pourtant, en leur demandant de verbaliser leurs points de vue vis-à-vis de l'œuvre, ils étaient distants, plutôt silencieux. A ce stade, ce silence pourrait être interprété, d'une part, comme une incapacité à verbaliser cette expérience esthétique, d'autre part, comme une réaction esthétique qui révèle : un jugement et une appréciation négatifs.

L'enseignant face à des apprenants réticents devait les accompagner afin d'explicitier et de développer leurs propos. Dans ce sens, rappelons que le jugement esthétique vis-à-vis d'une œuvre se voit singulier et subjectif. Ainsi, l'apprenant, à son tour, doit participer sans avoir peur de l'évaluation.

Nous avons ainsi remarqué, dans un deuxième temps, qu'en adoptant une posture

d'accompagnement, les apprenants communiquaient leurs appréciations esthétiques avec aisance.

Enseignant : Vous aimez bien ces images ? vous les appréciez ? (silence) euh ?

Apprenant 1 : NON madame.

Enseignant : alors vous n'aimez pas ?

Apprenant 2 : OUI madame.

Plusieurs apprenants : (rire)

Enseignant : ah c'est bien !! allez les autres, sincèrement dites-moi ce que vous en pensez ?

Apprenant 3 : euh

Enseignant : oui ...

Apprenant 3 : *j'aime pas*

Enseignant : ah tu n'aimes pas, pourquoi tu n'aimes pas ? les autres ? vous aussi ?

Apprenant 4 : (lève la main) oui madame, moi aussi

Enseignant : pourquoi ? pourquoi vous n'aimez pas ? j'aimerai bien savoir ?

Apprenant 2 : madame, c'est pas que j'aime pas, mais j'apprécie pas comment la femme est dessinée (silence) madame on dirait un monstre, ses yeux, son nez, euh elle est pas belle.

Plusieurs apprenants : (rire)

Apprenant 4 : le garçon aussi, c'est un dessin, euh facile, n'importe qui peut le faire, même mieux (silence) je comprends rien (silence) je comprends pas pourquoi euh on dit c'est des artistes

Apprenant 5 : et on vend chers

Enseignant : oui ça coûte une fortune (rire).

Les apprenants ont exprimé leurs jugements par rapport à l'œuvre. Ils étaient unanimes à souligner qu'ils n'aimaient pas les œuvres présentées. En choisissant ce corpus, nous avons volontairement voulu susciter une appréciation esthétique différente, en les incitant à l'extérioriser et la déclarer en public.

A ce stade, l'interaction en classe se voit coopérative (Cicurel, 2011). Elle est définie comme étant une aide mutuelle où les apprenants essaient de parvenir à atteindre l'objectif déterminé par l'enseignant grâce à son aide. Dans ce type d'interaction, trois autres sous-catégories s'imposent (implicite, explicite ou sur intercompréhension). Dans cette situation, elle est implicite car devant plusieurs réponses énoncées par les apprenants, chacun à son tour par sa contribution, fait avancer l'action verbale demandée, grâce aux stratégies d'aide et de guidage élaborées par l'enseignant. Il doit, à son tour, laisser libre court aux énoncés des apprenants en évitant tout jugement qui pourrait le bloquer.

Toutefois, les apprenants non pas toujours eu la chance d'exprimer un jugement positif, négatif ou neutre face à une œuvre artistique ou littéraire et encore moins à verbaliser une appréciation esthétique. Leurs propos n'étaient pas toujours bien structurés, les réponses se ressemblaient souvent, et seule cette minorité confiante pouvait exprimer avec éloquence et justesse ses propos. Il s'est avéré même que certains apprenants faisaient preuves d'une posture cognitive et se plaçaient dans la même

position que l'enseignant. Dans cette situation, l'apprenant devient médiateur et transmet à ses pairs des informations d'ordre culturel, historique ou autres.

En voici un exemple : une apprenante en partageant son appréciation esthétique vis-à-vis du tableau de Picasso, expose des informations qu'elle avait acquises en visionnant un documentaire chez elle.

(en réponse à la question posée par l'enseignant concernant la spécificité des œuvres exposées)

Apprenant 1 : madame, un jour, je regardais une émission en français mais (en réfléchissant) je me rappelle pas du nom de l'émission mais c'est en France, en français,

Enseignant : une émission française, dans une chaîne française, c'est ça ?

Apprenant 1: oui madame, on parlait de euh Picasso. On avait dit beaucoup de chose, je me rappelle pas de tout, mais qu'il était célèbre, il avait beaucoup de tableaux, ils ont montré beaucoup, plusieurs tableaux dans des musées. Madame ils se ressemblent beaucoup. Madame l'animateur, il a dit, que Picasso utilisait des formes euh (silence) géométriques pour dessiner ses, ses, personnages et qu'il était seul à faire ça. Je pense qu'il a inventé ce, ce, cette...

Enseignant : cette technique ? de dessin euh de peinture ? ce modèle ?

Apprenant 1: oui, je pense, c'est pas sûr. Enseignant : et beh bravo, c'est bien, euh oui effectivement Picasso comme j'ai dit tout à l'heure est un peintre célèbre, français célèbre. Il n'est pas le seul, mais ces artistes ont choisi de dessiner ou de peindre en associant des formes géométriques, voilà bravo. On appelle ça le Cubisme. Répétez après moi...cu-bi-sme. Notez dans vos cahiers. Si on prend la première partie cu-bi, ça vous dit quelque chose euh, en parlant des formes géométriques euh [...] très bien le cube [...] C'était nouveau à l'époque. Imaginez que vous vous venez et que vous imaginez quelque chose de nouveau, mais euh de surprenant, qu'on a pas l'habitude de voir, avec de nouvelles règles beh ça surprend, ça surprend les gens, y a ceux qui n'acceptent pas, y a ceux qui aiment bien [...].

En classe, c'est l'enseignant qui a généralement, la charge de transmettre le savoir, l'apprenant est dans une position de réception. On pourrait néanmoins se trouver dans une situation où l'apprenant transmet également un savoir à ses pairs. L'exemple présenté correspond parfaitement à cette forme d'interaction que nomme Cicurel : *interaction didactique*. L'apprenant prend une posture qui lui permet d'informer ses camarades sur des informations qu'il a recueillies à partir d'une source différente : documentaire, film, média, livre, etc.

3.2. Exprimer des affects : Empathie et sympathie

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

Examinons à ce propos un exemple emprunté à notre travail expérimental où l'apprenante, en proposant oralement à ses camarades son impression face à un portrait de Mathieu Pernot, de la collection *Les hurleurs*, dévoile une forme de sympathie :

Leila (A1) : [...] j'aime beaucoup les deux portraits, c'est des photos mais on sent qu'ils sont en mouvement. La photo de la femme m'a touchée, pour moi, parce que euh son corps, son visage, sa main ...

Enseignant : Sa posture ? on parle de posture et y a aussi les expressions, les expressions du visage

Leila : Oui madame, le la euh posture et les expressions expriment la tristesse, la solitude. Peut-être c'est une femme qui dit au revoir à quelqu'un, son fils peut-être, elle est triste. C'est une belle photo, je trouve

Enseignant : vous avez senti qu'elle était triste ?

Apprenants : oui madame

L'apprenante distingue l'émotion de la femme photographiée à travers sa posture et ses expressions faciales, ce qui oriente son appréciation esthétique. L'aspect réel et crédible de la photographie de Pernot dégage une grande sensibilité qui pourrait, comme dans notre situation, influencer le discours du récepteur.

On peut distinguer, également, l'empathie ressentie par l'apprenant en vers 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 (voir Ouari, 2015).

Nous faisons remarquer que *l'expérience esthétique* et sensible est de nature à générer une expérience émotionnelle, corporelle, sociale et interculturelle chez l'apprenant. La tâche de réception converge souvent à une empathie avec le personnage présent : on parlerait d'une empathie fictionnelle.

Dans l'exemple qui suit, l'enseignant a profité de ce lien qui s'est construit pour proposer des productions personnelles : des monologues. « Faire parler l'image » était la tâche que l'apprenant devait effectuer à travers une production orale. Le passage par l'écrit était également recommandé comme un moyen de faciliter la prise de parole. L'extrait est une production écrite (brouillon) de Samira :

« Hé !! ne me quitte pas ! pas maintenant ! ne me laisse pas seule ! je suis une femme vieille, j'ai besoin de votre aide, et je ne vous quitte pas quand vous êtes petits alors ne me quitte pas quand je suis vieille. Vous savez la vie est dure, et comme je suis seule je ne peux pas la faire face, c'est l'heure de me donner

un coup de main, et pas maintenant que vous pouvez me quitter ».

Le deuxième extrait est une production écrite (brouillon) de Fatema-zahra face au tableau de peinture de Claude Monet, *Femme à l'ombrelle tournée vers la gauche* :

« Seule, triste, malheureuse, énervée, et impatiente, je cherche dans mon cœur brisé, un bonheur perdu depuis que j'avais 5ans. (...) Mes sentiments sont bouleversés, la mélancolie et la peine, ne me quittent jamais. Personne ne connaît combien de fois j'ai pleuré (...) C'est horrible ! (...) Je crains de crier « Maman où est tu ? pour que tu m'aides je suis fatiguée (...) ».

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 » [7]. 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 qu'« en atteignant son objectif esthétique il (l'apprenant) retrouve sa puissance de sujet parlant dans et par l'autre langue » [8].

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 également 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, « 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 Aden 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 » [9]. 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 » [10].

4. 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.

Dans un dispositif pédagogique, les supports artistiques semblent stimuler favorablement la parole des apprenants. Nous l'avons clairement relevés dans leurs propos (production orale personnelle) et lors des interactions. Nous avons créé une motivation qui a engendré le plaisir de s'exprimer en une langue que l'apprenant ne cesse de découvrir et d'apprendre.

La médiation par l'art et la médiation enseignante, jouent donc un rôle important dans l'éveil et le maintien de la motivation des apprenants pour encourager la prise de parole. Toutefois, l'enseignant-médiateur doit, bien évidemment, être formé à la bonne exploitation des supports authentiques visuels ou à caractère artistique pour offrir aux apprenants une diversité d'activités et de tâches à accomplir pour la compétence orale et afin de stimuler davantage l'imaginaire et à encourager la parole libre de l'apprenant.

Nous sommes convaincus que valoriser la compétence orale à travers une démarche différente s'articule naturellement à cette ambition de l'école marocaine de réaliser un « épanouissement personnel », à favoriser l'ouverture d'esprit de l'enfant et à améliorer son rapport au monde.

Référence :

- [1] Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2006). Cours de didactique du français langue étrangère. PUG, Grenoble. p.
- [2] Aden, J. (2008). Compétences interculturelles en didactique des langues : développer l'empathie par la théâtralisation. Dans J. A. (dir), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques : créativité, expérience esthétique et imaginaire* (pp. 67-101). Paris: Le Manuscrit.
- [3] Bourrissoux, J.-L., & Pelpel, P. (1992). Enseigner avec l'audiovisuel. Paris : Editions d'organisation. p. 62
- [4] Borgé, N. (2015). Réception, médiation et expérience esthétiques dans les classes de français comme langue étrangère de niveau avancé (Thèse de doctorat). Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3. P. 56
- [5] Berthoz, A. (2015). Empathie : un regard scientifique sur les bases de la relation à l' « autre ». *Diasporiques*, n° 29. Consulté [En ligne] : http://www.diasporiques.org/Berthoz_29.pdf. P.25
- [6] Pierra, G. (2003), Le poème entre les langues : le corps, la voix, le texte (pp. 357- 367). *ELA (Etudes de Linguistique Appliquée)*, n. 131. Paris : Didier-Erudition. p. 367
- [7] Aden, J. (2014). Empathie et pratiques théâtrales en didactique des langues, Pdf. N°6. Editions du CRINI. Revue électronique. p. 5.
- [8] Alaoui, D. C. (2007). *Apports humanistes et linguistiques des pratiques artistiques dans l'apprentissage et l'enseignement de la langue dans une classe d'accueil*. *ELA. Etudes de linguistique appliquée* 2007/3 (n°147).
- [9] Barthes, R. (1980). *La chambre claire. Note sur la photographie*. Paris: Gallimard/Seuil.
- [10] Caune, J. (2006). *La démocratisation culturelle, une médiation à bout de souffle*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- [11] Martinez, P. (2017). Chapitre III. L'approche communicative. Dans P. M. éd., *La didactique des langues étrangères* (pp. 70-86). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France, Que sais-je?
- [12] Muller, C. (2011). *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.
- [13] Muller, C. (2012). *La photographie, un outil pour communiquer en classe de langue*. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Cahiers de l'APLIUT (volume XXXI, n° 1, p. 10-27).
- [14] Muller, C. (2014). *L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour*. Synergies Portugal, n°2, p. 119-130.
- [15] Schaeffer, J.M. (2005). *L'Expérience Esthétique*. Paris : Gallimard.
- [16] Yaiche, F. (2002). *Photos-expressions*. Paris: Hachette.
- [17] Zask, J. (2008). L'éducation et l'expérience de l'art. Dans J. Aden (dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques, créativité, expérience esthétique et imaginaire* (p. 59-60). Paris : Le Manuscrit.