HAL
open science

Perspective énactive, expérience esthétique et développement langagier

Nathalie Borgé

To cite this version:

Nathalie Borgé. Perspective énactive, expérience esthétique et développement langagier. Signifiances (Signifying), 2017, Langage et énaction : problématiques, approches linguistiques et interdisciplinaires // Du corps à la cognition : expérience, socialité et énaction /, 1 (2), pp.73 - 84. 10.18145/signifiances.v1i2.111 . hal-02265102

HAL Id: hal-02265102

https://hal.science/hal-02265102v1

Submitted on 8 Aug 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Significances (Signifying), 1(2), 73-84.
DOI : https://doi.org/10.18145/signifiances.v1i2.111.

Perspective énactive, expérience esthétique et développement langagier

Nathalie Borgé[1]

Résumé

Cet article se propose de montrer, à travers quelques exemples comment l'œuvre d'art, comme objet d'échange (Arendt, 1961), favorise dans une classe de langue une forme d'interdiscursivité et d'empathie propices à l'émergence d'une expérience esthétique. Il s'agira de mettre en exergue le lien entre perception, expérience et apprentissage langagier et d'examiner comment notre perception affecte la façon dont on rend compte d'une œuvre d'art sur le plan du langage et comment le langage d'autrui agit sur notre perception, en l'influençant et en la modifiant. Si les mots utilisés par les autres apprenants orientent l'activité sensori-motrice des sujets présents, ils exercent un impact tout à fait notable sur l'apprentissage des connaissances langagières, qui sont ainsi énactées au fur et à mesure du partage langagier d'expériences visuelles et phénoménologiques. Nous mettrons ainsi en lumière le fait que l'expérience esthétique des œuvres d'art affecte non seulement l'apprentissage langagier de celui qui la réalise, mais également celle de ceux qui co-construisent l'objet d'apprentissage avec lui sur les plans perceptuel et langagier.

Mots clés : énaction ; expérience esthétique ; perception ; développement langagier.

Abstract

This article aims at showing through a few examples how a piece of art as an object of exchange (Arendt, 1981) can stimulate interdiscursivity and empathy, thereby fostering an aesthetic experience in a language course. It enhances the link between perception, experience and language learning. In addition, it examines the impact of our perception and others' perception on our verbal language. If the words used by the others in a language class influence our sensory motor activity, they play a key role when it comes to learning a language, which is enacted in the verbal sharing of visual and phenomenological experiences. It is relevant to highlight that the aesthetic experience of works of art affects not only the one who experiences it, but also the others who co-build the object of learning.

Keywords: enaction ; aesthetic experience ; perception ; language development.

[1] Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, France. Didactique des langues, des textes et des cultures (EA 2288). E-mail : nathalie.borge@univ-paris3.fr.

1. Introduction

Comment l'œuvre d'art, comme objet d'échange (Arendt, 1961), peut-elle favoriser une forme d'interdiscursivité propice à l'émergence d'une expérience esthétique dans une classe de langue ? Peut-on parler d'*énaction langagière* ? Nous tenterons ici de répondre à ces deux questions, en nous fondant sur les résultats d'une recherche-action menée pendant trois ans (2012-2015) sur l'expérience esthétique des œuvres picturales et photographiques dans quatre cours de français langue étrangère de niveau intermédiaire et avancé à l'Université Sorbonne Nouvelle dispensés dans un contexte plurilingue et pluriculturel. Nous nous attacherons tout d'abord à l'influence des actes de perception sur le langage dans un dispositif de réception esthétique et à la manière dont le langage est affecté par notre perception. Après avoir présenté le protocole méthodologique de recherche mis en place, nous examinerons les effets d'une approche énactive fondée sur la boucle dynamique perception-action-interaction. Il s'agira de montrer dans quelle mesure la perception dans le cas de la réception d'œuvres d'art est tributaire du regard et du langage d'autrui (le premier élément ne pouvant nous être accessible sans le second) dans un contexte d'interaction et d'apprentissage langagiers.

2. Les effets des actes de perception sur le langage dans l'expérience esthétique

2.1. Perception, expérience et langage

L'expérience esthétique renvoie aux notions de perception, de connaissance sensible et d'expérience à la fois individuelle et collective. De ce fait, elle est conditionnée par des actes de perception et d'attention. Si le mot « attention » semble plus évident à comprendre, le mot « perception » mérite d'être défini. Si on se réfère aux travaux philosophiques consacrés à la phénoménologie, la perception est définie comme la manière dont l'objet se présente à notre conscience. L'objet qu'un sujet perçoit ne peut être séparé de la conscience, qui possède une visée intentionnelle. Il n'y a pas de monde préétabli hors de notre conscience et ce que nous percevons est, pour Edmund Husserl, la chose de notre intuition et de notre *praxis* immédiate (Patocka, 2002 : 83). Le rapport que nous instaurons aux choses ne consiste pas en une relation causale, mais en un rapport de motivation. L'environnement est un objet d'expérience et nous ne pouvons pas séparer le sujet qui perçoit de l'objet qui est perçu. La perception est indispensable pour apprendre et pour identifier une forme, qu'elle soit d'ordre linguistique ou d'ordre artistique.

Pour certains scientifiques, inspirés par la phénoménologie comme Francisco Varela ([1991] 1993), la perception est *énactive,* en d'autres termes, l'organisme humain et son environnement sont indissociables. La perception n'est pas seulement enchâssée dans le monde qui nous entoure : elle contribue aussi à l'énaction[2] de ce monde environnant. Le principe d'énaction, pour Francisco Varela, consiste à affirmer que notre perception du monde se construit à travers les interactions que nous avons avec lui, et par conséquent, que la perception est liée à l'action et l'action est guidée par la perception, idée qu'Alva Noë (2004 : 1) développe également. *« Perception is not something that happens to us, or in us. It is something we do. What we perceive is determined by what we do. We enact our perceptual*

[2] Comme l'avait déjà constaté Maurice Merleau-Ponty et comme le montre Francisco Varela, l'organisme donne forme à son environnement, en même temps qu'il est façonné par lui. Varela ([1988] 1989 : 104) montre que l'énaction peut être envisagée comme une voie moyenne entre la théorie de la poule : « le monde extérieur précède l'image qu'il projette sur le système cognitif et la position de l'œuf : le système cognitif crée son propre monde, et toute son apparente solidité repose sur les lois internes de l'organisme ».

experience »[3]. Dès que nous percevons un objet de manière active et volontaire, nous nous inscrivons dans une forme d'expérience, dans la mesure où la perception guide nos actions dans un contexte donné. Perception et expérience perceptuelle sont intimement connectées. Dès qu'un sujet perçoit un objet de manière active et volontaire, il s'inscrit dans une forme d'expérience, dans la mesure où la perception oriente ses actions dans un contexte donné et réciproquement.

La perception et la réception d'œuvres d'art génèrent une expérience langagière, à la fois influencée par le répertoire langagier dont nous disposons et par d'autres expériences vécues et enregistrées préalablement par le corps et par la mémoire. Certes, le fait de dire la manière dont nous voyons et dont nous recevons une œuvre d'art ne permet pas de rendre compte langagièrement de toute notre expérience esthétique. Néanmoins, dans un dispositif social de partage, l'activité de perception est intimement liée à une activité de nomination. On met des mots ensemble sur ce qu'on regarde, ce qui permet de conférer du sens à l'objet perçu. L'acte de regarder une photographie ou un tableau produit, chez les récepteurs, un besoin de construire des hypothèses, de rechercher des indices, de les interpréter socialement et culturellement et de les partager avec d'autres. Or, une œuvre d'art contient des référents qui sont associés à des unités linguistiques que tout locuteur doit connaître pour pouvoir échanger avec les autres. Selon Sophie Moirand (2007 : 31), « Nommer, ce n'est pas seulement représenter ce dont on parle, c'est également désigner et caractériser pour les autres ». Si toute nomination exprime un point de vue sur l'objet (Siblot, 2001) et renvoie à une perception individuelle, dans un dispositif social comme l'est un cours de langue, où co-existent différentes manières de voir et différentes interprétations esthésiques, le langage crée progressivement un espace commun. Pour Joëlle Aden (2017, § 16)[4] « En nommant les choses du monde pour partager une expérience avec autrui, nous nous percevons en train de percevoir en même temps que nous créons un espace social partagé ». Pour Varela ([1980] 1989), l'être humain n'a pas toujours conscience de son expérience perceptuelle. Le fait de devoir la traduire en mots permet à la fois d'en prendre conscience, d'articuler le lien entre des données psychologiques, perceptuelles et cognitives et d'appréhender les différences perceptuelles d'autrui. Ce sont les interactions verbales ici qui permettent aux apprenants et à l'enseignant de mieux comprendre les modes pluriels de perception. En d'autres termes, le langage d'autrui, dans une perspective énactive, modifie la perception d'un sujet.

2.2. Énaction, perception et cognition incarnée de la couleur

En ce qui concerne la couleur, Francisco Varela ([1988] 1989 : 232) rappelle que la catégorisation de la couleur dépend du vécu biologique et culturel d'un sujet et de ses interactions avec l'environnement. « La couleur constitue le paradigme d'un domaine cognitif qui n'est ni prédonné, ni représenté, mais au contraire expérientiel et énacté ». En philosophie, John Dewey, dont les propos sur l'être vivant (titre du premier chapitre de son ouvrage *L'art comme expérience* [1934] 2001), sur la perception et sur l'expérience du corps, annoncent les théories de cognition incarnée et d'énaction, avait également abordé ce point, en montrant que la perception de la couleur doit être envisagée en fonction du couplage sujet/environnement. Selon lui, en tant que stimulus sensoriel, la couleur génère des actions adaptées. « Là où existe une sensibilité animale, la couleur rouge, une odeur ou un son peut déclencher un mode déterminé d'action » (*ibid.* : 248). La perception de la couleur est certes culturelle, mais elle

[3] Traduction en français : « la perception n'est pas quelque chose qui nous arrive ou qui se produit en nous. C'est quelque chose que nous faisons. Ce que nous percevons est déterminé par nos actes. Nous énactons notre expérience perceptuelle ».

[4] Nous faisons référence ici à la version numérique de l'article de Joëlle Aden publié sur le site des cahiers de l'Acedle (accessible sur https://rdlc.revues.org/1085).

renvoie également à une activité organique et biologique enracinée dans une expérience contextuelle. On peut aussi parler à cet égard de cognition située. En outre, John Dewey (*ibid.* : 355) rappelle que « la qualité unique d'une qualité réside dans l'expérience ». Il évoque ainsi l'expérience du coucher de soleil, qui est une expérience singulière pour chacun. « En réalité, il n'existe aucun coucher de soleil qui ait le même rouge » (*ibid.* : 354). Cette approche qui renvoie à une approche tout à fait emblématique de la cognition incarnée et située est mise en exergue par Francisco Valera, qui voit la couleur comme une catégorie expérientielle. En outre, un sujet ne perçoit pas la couleur indépendamment d'autres attributs, tels les formes, la disposition dans l'espace et le mouvement. Il n'est donc pas possible d'isoler telle ou telle couleur. Les couleurs se regardent les unes par rapport aux autres (Dewey, [1934] 2010 : 234). Pour John Dewey (*ibid.*), cette organisation des couleurs est un exemple éloquent d'organisation d'énergies qui constitue le principe même d'une œuvre d'art. D'autre part, la perception des couleurs doit être associée à d'autres modalités sensorielles comme le son et le mouvement. « Notre expérience de la couleur n'est pas seulement perceptive, elle est aussi cognitive » (Varela, 1993 : 227). La perception de la couleur est donc culturelle, contextuelle et renvoie à une dimension sensorielle et linguistique.
Varela (1993), se référant aux travaux de Berlin et Kay, montre aussi que des catégories linguistiques et culturelles influencent la perception de la couleur. Il prend ainsi l'exemple de l'anglais et du tarahumara (langue aztèque du nord du Mexique), qui possède un seul terme signifiant vert – bleu, pour montrer (*ibid* : 232) que « les locuteurs anglais tendent à exagérer les distances perçues entre des couleurs proches de la frontière vert – bleu, tandis que les locuteurs tarahumara ne le font pas ». Il est ainsi pertinent dans un cours de langue de voir dans quelle mesure les ressources langagières et culturelles des locuteurs peuvent affecter leur perception.

3. Présentation du protocole méthodologique

Nous avons mené une recherche pendant trois ans (2012-2015) à partir de la réception esthétique des œuvres picturales et photographiques dans des cours de français comme langue étrangère de niveau avancé à l'Université Sorbonne Nouvelle. Cette recherche peut s'apparenter à une recherche-action. En effet, il s'est agi de déconstruire une démarche d'enseignement et de construire un objet de recherche, en identifiant des problèmes et en essayant d'apporter des solutions. Toutefois, et c'est ce qui diffère avec une recherche-action au sens strict du terme, nous n'avons pas répondu à une demande sociale explicite. La difficulté épistémologique principale a résidé dans le fait que nous avons été enseignante des cours que nous avons enregistrés de manière audio, ce qui peut induire des problèmes éthiques. Une recherche portant sur une pratique personnelle peut jeter le doute sur sa validité. Patrick Charaudeau (2013), en évoquant le paradoxe de l'implication du chercheur, met en lumière à la fois « la crédibilité suspecte d'un travail scientifique lorsque le chercheur est impliqué » et *a contrario* « la crédibilité suspecte d'un chercheur qui ne serait pas impliqué, et auquel on pourrait dénier une connaissance suffisante du terrain ». Il nous semble qu'une réflexivité peut être une posture intéressante à adopter dans une recherche fondée à la fois sur un principe d'implication et de mise à distance, où le sujet peut se livrer à une forme d'introspection expérimentale.
Nous avons adopté une approche inductive et heuristique, c'est-à-dire que les données que nous avons observées sont le point de départ de notre recherche. Comme l'affirme Jean-Paul Narcy Combes (2005 : 100), « la recherche heuristique veut découvrir une nouvelle organisation du discours ». Nous avons procédé à l'enregistrement audio de certaines parties ou segments de cours, soit un total de **33 séquences** consacrées à la réception esthétique des œuvres d'art plastiques. La recherche que nous avons menée a été effectuée auprès de **88**

étudiants répartis dans 4 groupes plurilingues et pluriculturels de niveau B1 + du CECRL acquis. Dans chacun des groupes, nous avons abordé des œuvres picturales et photographiques très variées en termes d'histoire de l'art. Notre objectif était de mesurer le développement langagier induit par la réception esthétique des œuvres d'art. Nous nous sommes attachée également aux questions de médiation et d'expérience esthétique.
Dans la mesure où notre corpus correspond surtout à des discours et où nous avons récolté peu d'informations pouvant être traduites sous formes de statistiques, nous avons opté pour une interprétation qualitative des données, ce qui nous semble le propre d'une recherche-action de type intervention telle qu'elle est envisagée par Stéphanie Clerc (2014 : 116) : « on ne relève pas des « résultats » ni des données, on interprète, avec les acteurs, des phénomènes, des représentations et des discours (y compris, par exemple, des silences) ».
Si l'analyse du discours nous a semblé appropriée, c'est que l'œuvre esthétique est un langage polysémique, qui devient objet de discours dans un dispositif pédagogique. Dans une classe de langue, il s'agit, en effet, de contextualiser, d'ancrer et d'interpréter une matière visuelle sur le plan langagier. De plus, si l'analyse du discours a pour visée d'étudier l'articulation sujet/discours et le contexte dans lequel ce discours est tenu, la réception esthétique, telle que nous voulons l'examiner, explore le lien entre sujet/œuvre et contexte social de réception. Le discours, comme l'image d'ailleurs, possède un degré d'intentionnalité qu'il est intéressant d'aborder.

4. Paradigme de l'énaction et apprentissage d'une langue

Les œuvres d'art introduites dans le dispositif présenté ci-dessus ont été souvent objets d'interactions empreintes de tensions et de conflits. L'interaction[5], comme l'œuvre d'art, peut se définir comme un lieu de convergences, un espace où le sens se constitue et se conteste, permettant l'émergence de subjectivités (Goffman, 1974), même si l'idée de convergence n'a pas toujours été évidente au début. En effet, les étudiants exprimant un point de vue esthétique subjectif sur l'œuvre n'étaient pas prêts à négocier un sens commun et à cet égard, on peut évoquer le concept de *unfocused gathering* (Goffman, 1988), c'est-à-dire la juxtaposition d'êtres qui partagent une même situation sociale et un même espace perceptuel commun, « mais sans pour autant l'investir d'un engagement réciproque » (*ibid.* : 147). Ceci s'explique par le fait qu'une expérience perceptuelle, dans une perspective énactive, implique le recours à des connaissances sensorimotrices ancrées, tacites et énactées lors d'expériences déjà réalisées. *'The enactive approach is that our ability to perceive not only depends on, but is constituted by our possession of this sort of sensimotor knowledge"*[6] (Noë, 2004 : 2). Étant donné que notre perception est conditionnée par des expériences perceptuelles antérieures, elle génère une conceptualisation et des attentes expérientielles (*ibid.* : 19). Par conséquent, une expérience perceptuelle serait vécue, de manière différente, d'une personne à une autre. Joëlle Aden (2017, § 13) rappelle : « ainsi, ce que nous percevons est indissociable de notre contexte, de notre histoire sociale et physique et tout enseignant devrait avoir présent à l'esprit que les supports qu'il propose aux apprenants font l'objet d'autant d'interprétations phénoménologiques qu'il y a d'apprenants dans son groupe ». La difficulté dans un dispositif pédagogique plurilingue et pluriculturel d'apprentissage d'une langue provient du fait que les apprenants ne sont pas toujours enclins à accepter les différences perceptuelles de leurs

[5] Par interaction en face à face, Goffman (1973 : 23) entend « à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives, lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ».
[6] « L'approche énactive se définit par le fait que notre capacité de perception ne dépend pas seulement de cette sorte de savoir sensorimoteur, mais est constituée par elle ».

camarades, qui comme nous nous venons de le mentionner, proviennent de facteurs culturels et expérientiels.

4.1. Intersubjectivité et aperception

L'exemple qui suit est emprunté à un corpus d'extraits de cours enregistrés dans un cours de français comme langue étrangère de niveau avancé à l'Université Sorbonne Nouvelle et est consacré à l'étude du tableau *Le Paysage bleu* (1949) de Marc Chagall. Plusieurs étudiants sont en train de commenter le tableau qui, pour une étudiante indonésienne, apparaît comme complètement noir (voir le tableau sur le site www.grandpalais.fr/fr/article/quallez-vous-voir-lexpo-chagall).

> T : il y a des symboles que j'ai pas compris et je suis curieuse pourquoi il y a un oiseau et un poisson là-bas (*montre sur le tableau*) et aussi pourquoi l'homme a des fleurs ou quelque chose comme ça + ça me fait intriguer *
> Prof : pourquoi↑
> T : pourquoi ↑ parce que c'est tout noir !
> Autres étudiants : du noir !
> J : il n'y a pas de noir !
> Autres étudiants : rires !
> Prof : elle a droit de voir du noir.

Si l'on considère l'extrait ci-dessous à partir d'outils empruntés à l'analyse du discours, on remarque que la répétition de l'adjectif « noir » et les rires qui suivent expriment l'idée d'antagonisme et de dissentiment au sein du dispositif. On note ainsi chez certains étudiants le rejet de la vision énactée du monde de leur camarade qui a perçu la couleur du tableau à partir de son expérience personnelle et culturelle. L'enseignante est alors obligée d'intervenir et de montrer que la réaction verbale de l'étudiante indonésienne devant l'objet esthétique ne traduit ni une erreur de perception, ni une méconnaissance des codes linguistiques, mais manifeste une expérience visuelle et phénoménologique personnelle et singulière.
Si le partage des tâches de réception esthétique dans un dispositif pédagogique ne va pas de soi, il amène l'apprenant à s'interroger sur les attentes expérientielles des autres avec lesquels il entre en interaction. Le fait d'entrer dans une démarche de connaissance sensible génère en effet chez l'apprenant une prise en compte de l'autre, de son altérité perceptuelle, phénoménologique, culturelle, sociologique et langagière. Le partage d'impressions à partir d'une œuvre d'art établit ainsi un certain rapport langagier entre le sujet-locuteur et ses interlocuteurs. Les mots utilisés par les autres apprenants et par l'enseignant exercent un impact tout à fait notable sur l'apprentissage des connaissances langagières, qui sont ainsi *énactées* au fur et à mesure du partage langagier d'expériences visuelles et phénoménologiques. Cette forme d'empathie esthétique, à savoir la capacité de se décentrer par rapport à son « face à face visuel » avec l'œuvre d'art pour accueillir à la fois la perception et le discours de l'autre sur l'œuvre d'art dans un dispositif social d'apprentissage, correspond sur le plan du discours, comme nous allons le voir, à un phénomène d'interdiscursivité[7].
Si la perception d'une œuvre d'art impose souvent un acte d'accommodation ou un « principe selon lequel nous recodons intérieurement toutes sortes de contextes spatiaux qui ne correspondent pas à l'espace-temps de notre corps » (Paquin, 1997 : 65) afin d'adapter nos

[7] L'interdiscours est selon Neveu (2011 : 202) « l'ensemble des unités discursives qui, de l'extérieur, comportent implicitement ou explicitement un discours particulier, en lui conférant une matière langagière à partir de laquelle il fait sens ».

données perceptuelles à l'œuvre d'art, le fait de devoir partager cette expérience esthétique nous amène également à envisager le point de vue de l'autre.
Voici un exemple emprunté à un cours d'expression orale en français comme langue étrangère de niveau avancé (niveau C1 du CECRL), qui atteste un effort pour accueillir le discours des autres interactants et pour contextualiser l'œuvre pour autrui. Une étudiante commente le discours porté sur une photographie de Gérard Uféras par une étudiante qui est allée voir les œuvres de l'artiste dans une exposition.

Séquence : photographie de Gérard Uferas (Sans titre, Gérard Uféras. Scène dans une église).
Étudiante A : *oui je suis d'accord* que la photo est très bien encadrée + le couple de mariés est au premier plan et cela donne un sentiment émouvant et c'est vrai qu'ils semblent un peu + comment dire + écartés du reste du monde et à mon avis cela se passe dans une église catholique/ une église ancienne et c'est pendant l'hiver/on peut juger par la façon que les gens sont habillés *et c'est aussi vrai que* les invités semblent ne participer pas vraiment même si il y a des femmes au deuxième plan qui sont en train de chanter et semblent pas vraiment être touchées par la cérémonie
Comme on peut le voir, l'étudiante A prend soin de contextualiser l'œuvre par rapport à ce que les autres étudiants en ont dit, en reprenant des mots utilisés par ses camarades. On observe ainsi l'émergence d'un point de vue qui jaillit à partir du point de vue des autres acteurs du dispositif pédagogique. Le « oui » permet à l'étudiante d'intervenir et de donner non seulement une expansion à valeur explicative, mais aussi d'introduire son propre point de vue sur l'œuvre. L'étudiante reprend ainsi des éléments perçus et énoncés par ses camarades, pour en énoncer d'autres plus personnels. En reprenantles mots de ses camarades, elle développe son propre répertoire linguistique. Il est manifeste que l'expérience visuelle et esthétique des autres apprenants affecte l'expérience discursive d'un sujet parlant.

Toujours à propos de la même photographie, on peut relever les énoncés suivants :

I : par rapport à la photo et *par rapport aux commentaires d'une de mes camarades + j'ai beaucoup aimé celle de K + elle était pas d'accord* avec la beauté générale de la cérémonie et c'est clair qu'y a pas beaucoup de choses intéressantes/ on voit simplement une couple* qui pleure mais par rapport à l'endroit et aux invités c'est pas quelque chose de spécial
Ma *: oui je ne suis pas tout à fait d'accord* parce que je trouve que c'est vraiment très intime comme photo mais dans un espace aussi grand et avec aussi de l'ombre/ je trouve cela quand même très touchant de voir que même dans un grand espace comme ça ils se sentent très à l'aise de* partager un moment ensemble
Il est tout à fait frappant de voir comment les étudiants ici entrent dans une expérience d'intersubjectivité qui consiste à prendre le point de vue d'autrui comme référence et à construire leur identité langagière à partir de cette perspective. Le regard des étudiants et leur manière de rendre compte langagièrement d'une œuvre d'art devant leurs camarades ont été influencés par le discours des autres locuteurs. « Si parler d'un objet revient à se situer par rapport à des discours tenus sur cet objet, cela tient à ce que toute identification et toute connaissance du réel se présentent comme des constructions culturelles impliquant l'ordre du langage » (Vion, 2012 : 81). La réception esthétique faite en classe implique donc des modes de réception, de perception sur le plan sensoriel, mais aussi des phénomènes d'*aperception* comme le définit Bérengère Thirioux (2011 : 75) au sens de « modes de conscience, voire acte de consciences », qui vont être confrontés les uns aux autres et qui rendent possible l'intersubjectivité.

4.2. Énaction et émergence d'un monde commun

Un autre exemple intéressant que nous pouvons donner à ce sujet est emprunté à une activité de transcodage[8], qui consiste à passer d'un système sémiologique à un autre. La moitié des apprenants dans un cours de français comme langue étrangère voient une œuvre d'art, tandis que l'autre moitié lui fait dos. Ceux qui peuvent avoir accès visuellement à la photographie font dessiner à leurs camarades ce qu'ils voient, en leur décrivant de manière détaillée les différentes parties de l'œuvre. Les étudiants qui dessinent peuvent poser des questions aux camarades avec lesquels ils travaillent en tandem, pour obtenir les informations nécessaires à la réalisation de la tâche. L'apprenant-médiateur, dans la relation qu'il instaure avec l'objet esthétique proposé à son regard, doit veiller à être compréhensible pour autrui et donc, à soigner la clarté et la précision de l'outil langagier, pour *médier* le lien à l'autre. L'objet esthétique existe ici à travers la négociation discursive opérée par les deux co-énonciateurs.

Exemple d'activité de transcodage à partir de la photographie *La Môme Bijou au Bar de la Lune* de Brassaï dans un cours de français comme langue étrangère de niveau avancé

Apprenante-médiatrice : elle a un bracelet avec *plein* de *perles* + *plein* de lignes + *plein de perles* et dans sa main/elle a aussi *des perles* de son collier elle les a pris dans *la main* + elle les a **comme ça** *la main* collée contre le visage et en fait sa robe/on voit la partie qui tombe sur les jambes/ en fait ça va jusqu'à mi-mollet **tu vois** au milieu *du mollet* ça tombe et c'est brillant on dirait/comment on peut dire c'est *brillant* c'est foncé *mais brillant* et y a là on voit en-dessous elle a son manteau avec le col en fourrure et puis il y des parties où c'est *brillant* aussi **là** sur sa main gauche (pointe du doigt) elle a aussi + un bracelet *de perles*
On peut remarquer plusieurs outils utilisés par l'apprenante-médiatrice pour créer le lien avec la destinataire de son discours et pour lui permettre de dessiner la femme représentée dans la photographie : 1) des récurrences de termes 2) le recours à des déictiques, voire à des embrayeurs, pour établir une relation temporelle et prendre en compte la relation spatiale avec sa voisine et avec l'œuvre d'art 3) des modalités phatiques discursives avec la répétition du verbe voir (« tu vois ») qui peut être considéré comme un verbe à force illocutoire (le fait d'employer ce verbe génère une action du destinataire du discours. L'étudiante-médiatrice vise la précision sémantique dans sa description et tente de compenser ses lacunes langagières, en utilisant des périphrases pour permettre à l'autre étudiante de réaliser la tâche demandée.
L'expérience perceptuelle de l'une, corporelle de l'autre renvoie au paradigme de l'énaction. Un sujet perçoit et l'autre agit, ce qui est emblématique ici d'une décomposition de la boucle perception/action/interaction. Si une personne extérieure avait pu observer cette tâche pédagogique, elle aurait pu constater qu'aucun apprenant-médiateur ne rendait compte sur le plan langagier de sa perception de la photographie de manière identique. Cette activité met donc en exergue à quel point les interactions perceptuelles qu'un sujet établit avec le monde qui l'entoure sont tout à fait singulières et individuelles et influencent la manière de les évoquer sur le plan langagier et discursif. Les partager dans un dispositif pédagogique ne peut que favoriser une forme d'intersubjectivité et de compréhension mutuelle, non seulement au sens langagier, mais aussi au sens phénoménologique. L'apprenant découvre ainsi que les autres acteurs du dispositif d'apprentissage dans lequel il se trouve énactent le monde de manières variées et plurielles. L'épistémologie de l'énaction peut se définir avant tout comme une épistémologie relationnelle.

[8] « En sémiologie, le terme de transcodage désigne la traduction d'une information d'un code dans un autre » (*Dictionnaire des sciences du langage* dirigé par Franck Neveu, 2011 : 357).

4.3. Énaction, médiation et reliance

La médiation, dont l'étymologie latine « mediare » signifie « ce qui est au milieu, ce qui est situé entre deux éléments » (Rey, 1992 : 34-35), est aussi ce qui tisse des liens entre les personnes, un dispositif qui permet de mieux vivre-ensemble et qui met en récit une expérience individuelle qui devient collective. C'est un « processus de production du lien social qui se construit à partir d'actes individuels dans un rapport à l'autre » (Caune, 1999 : 177). La médiation esthétique mise en œuvre dans un dispositif collectif implique une construction. En tant qu'objet et en tant qu'outil d'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères, l'œuvre d'art nécessite un ou plusieurs « passeurs ». Et il est extrêmement intéressant à cet égard de faire intervenir le producteur de l'œuvre d'art qui, en présentant sa démarche, catalyse le plus l'expérience esthétique au sein du dispositif. C'est en tout cas ce que nous avons pu observer lors de la venue du photographe Mathieu Pernot[9] dont nous avions montré et examiné plusieurs photographies avec deux groupes d'apprenants de français comme langue étrangère à l'Université Sorbonne Nouvelle. Ce qui est intéressant est de constater un phénomène d'interdiscursivité et d'interlocution (Hagège, 1985 : 239) récurrent, aussi bien dans le travail de l'artiste que dans l'intermédiation langagière entre les participants. On se rend compte que l'œuvre d'art se construit dans un processus de création et de réception polyphoniques, c'est-à-dire que des voix répondent à d'autres voix dans des phénomènes d'écho artistique et esthétique et d'intersubjectivité.
A propos de la série *Les Implosions*, les étudiants réagissent ainsi :

Y. Bonjour Monsieur, je viens de Chine. Je m'appelle Y. et ce qui m'intéresse est pourquoi vous avez choisi la démolition, parce que vous trouvez cela joli, de la beauté esthétique, ça vous touche beaucoup ?
Mathieu Pernot. C'est à la fois la violence.
Y. Violence ?
Mathieu Pernot. De la société française aussi, en fait, dans ces images, j'en parlais tout à l'heure, l'aspect formel, la beauté plastique, ce qui m'intéresse beaucoup et ce qui m'interroge, c'est comment est-il possible qu'une société détruise ce qu'elle a construit 40 ans, 50 ans avant ; ça c'est une vraie question. C'est la première fois dans l'histoire de l'urbanisme en France qu'on a détruit aussi rapidement quelque chose qu'on avait construit, donc moi je me pose beaucoup de questions là-dessus, mais je trouve que c'est intéressant par les images de poser cette question-là.
Étudiants. *Rires.*
H. Je suis de Corée du Sud. Ces photographies me paraissent comme des poèmes parce que je vois la connotation, la texture et le sens induits, alors pour vous, est-ce que vous cherchez un sens particulier ?
Mathieu Pernot. Non et je suis content quand les gens voient d'autres choses. Les gens m'ont parlé de ces images et je pense que chacun peut voir ce qu'il veut. Ce que je voyais surtout dans *Les Hurleurs*, c'est l'expression d'un cri, d'une résistance. Je voyais l'expression d'un hurlement en face de la prison, deux hurleurs dans des directions différentes. Une des choses, je vais enchaîner avec de la poésie…
Nous pouvons remarquer, à la lecture de ces extraits de corpus enregistrés de manière audio, un phénomène d'interdiscursivité très prégnant. On voit émerger, dans le processus de médiation langagière opéré par l'artiste aux côtés des étudiants-récepteurs de son travail, la mise en forme d'une *reliance* verbale et non-verbale (rires par exemple), ce qui rappelle à quel point l'œuvre d'art existe en fonction à la fois de celui qui la crée, mais aussi de celui qui

[9] Mathieu Pernot, photographe français, a obtenu le Prix Niepce 2014 et le prix Nadar 2013 pour *l'asile des photographies.* Nous l'avions rencontré il y a plus de dix ans en Espagne, alors qu'il avait obtenu la bourse de la Casa Velasquez. Nous avons suivi, depuis, son parcours.

la regarde. C'est cette interaction qui génère l'expérience décrite ultérieurement par les étudiants et qui correspond à la fois à une expérience esthétique (le photographe, en montrant ses œuvres, déclenche des processus attentionnels, cognitifs et émotionnels chez le récepteur) et à une expérience langagière. En effet, les œuvres d'art présentées par l'artiste suscitent des besoins authentiques de communication, besoins langagiers exprimés par les étudiants, qui, à leur tour, suscitent des besoins communicatifs chez l'artiste. Les questions posées par les étudiants s'attachent surtout aux sens qu'a voulu assigner le photographe à ses photos et stimulent un dialogue réel chez l'artiste, dans lequel les mots des étudiants sont repris.

La perception est aussi médiatrice de ce que nous échangeons. D'une part, l'apprenant-récepteur se projette davantage dans les œuvres montrées en présence de l'artiste. D'autre part, regarder une œuvre d'art à travers le regard et le discours du créateur instaure une mise à distance perceptive et émotionnelle, dans la mesure où les récepteurs sont plus disposés à accueillir un autre point de vue que le leur et d'autres dispositions émotionnelles que celles qu'ils possédaient déjà. Ils sont amenés à « se décentrer » et à adopter une autre perspective à la fois sur la photographie ou le tableau, mais aussi sur leurs propres perceptions. De ce fait, les apprenants entrent davantage en résonance les uns avec les autres. En partageant une expérience perceptuelle et langagière autour d'une œuvre d'art, les apprenants existent ensemble et créent du lien et du sens. Ils se construisent en langue étrangère par la relation qu'ils nouent avec les autres à travers leur relation à l'œuvre d'art.

5. Conclusion

Si notre perception affecte la façon dont on rend compte d'une œuvre d'art sur le plan du langage, le langage verbal et non-verbal d'autrui (langage de l'enseignant, des autres apprenants, dans un dispositif pédagogique, langage d'un artiste évoquant son travail, etc.) agit sur notre perception, en l'influençant, en la modifiant, et surtout en l'enrichissant.
En nommant les éléments d'un tableau ou d'une photographie, le sujet-locuteur fait jaillir, chez le sujet-destinataire de son discours, des concepts et des catégories linguistiques et cette conjonction image-concept linguistique ne peut que stimuler des processus d'apprentissage susceptibles d'engendrer un développement langagier. D'autre part, les mots énoncés peuvent influencer les réactions corporelles et langagières des participants du dispositif. En ce sens, on peut dire que le langage, vecteur d'esthétique et de sensibilité, *s'énacte* en nous à travers les échanges que nous pouvons avoir autour d'une œuvre d'art. On peut parler, à cet égard, d'une forme *d'énaction langagière*. L'expérience des autres et le discours énoncé à partir de cette expérience vont exercer une *force perlocutoire* sur le sujet-destinataire (Austin, 1962) tout à fait propice à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Références bibliographiques et iconographiques

ADEN, Joëlle (2017). Langues et langage dans un paradigme enactif. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, *14*(1). Accessible sur https://rdlc.revues.org/1085, consulté le 04 juin 2017. DOI : 10.4000/rdlc.1085.

ARENDT, Hanna (1961). *Condition de l'homme moderne.* Traduit de l'américain par Georges Fradier. Paris : Calman Levy.

AUSTIN, John. [1962] (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Éditions Le Seuil.

BORGE, Nathalie (2015). *Réception, médiation et expérience esthétiques des œuvres d'art plastiques en classe de français comme langue étrangère*. Thèse de doctorat dirigée par Joëlle Aden et Jean-Paul Narcy-Combes. Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3.

CAUNE, Jean (1999). *Pour une éthique de la médiation*, *le sens des pratiques culturelles*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

CHARAUDEAU, Patrick (2013). Le chercheur et l'engagement. Une affaire de contrat. Dans *Analyses du discours et engagement du chercheur*, *revue en ligne Argumentation et Analyse du discours, 11*. Disponible en ligne sur https://aad.revues.org/1515.

CLERC, Stéphanie (2014). La recherche-action : ancrages épistémologiques, méthodologiques et éthique. Dans P. Blanchet & P. Chardenet (dirs). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées* (p. 113-121), 2°édition. Paris : Éditions des archives contemporaines.

DEWEY, John. [1934] (2010). *L'art comme expérience*. Traduit de l'anglais par Jean-Pierre Cometti. Paris : Folio Essais.

GOFFMAN, Erving (1974). *Frame Analysis, an Essay on the Organization of Experience.* New York : Harper Books.

GOFFMAN, Erving (1988). *Les moments et leurs hommes*. Textes recueillis et présentés par Yves Winkin. Paris : Seuil/minuit.

HAGEGE, Claude (1985). *L'homme de parole*. *Contribution linguistique aux sciences humaines.* Paris : Fayard.

MOIRAND, Sophie (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère.* Paris : Hachette.

NARCY-COMBES, Jean-Paul (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-responsable*. Paris : Ophrys.

NEVEU, Franck (2011). *Dictionnaire des sciences du langage* (2°édition, revue et augmentée). Paris : Armand Colin.

NOË, Alva (2004). *Action in Perception*. Cambridge, MA : MIT Press.

PAQUIN, Nycole (1997). *Le corps juge. Sciences de la cognition et des arts visuels.* Impression Montréal : Presses Universitaires de Vincennes.

PATOCKA, Jan (2002). *Qu'est-ce que la phénoménologie ?* Traduction par Erika Abrams. Grenoble : Jérome Million.

PERNOT, Mathieu (2001-2008). *Implosions.* Disponible en ligne sur www.mathieupernot.com.

REY, Alain (1992). *Dictionnaire historique de la langue française.* Paris : Le Robert.

SIBLOT, Paul (2001). De la dénomination à la nomination : les dynamiques de la signifiance nominale et le propre du nom. *Cahiers de praxématique*, *36*, 189-214.

THIRIOUX, Bérengère (2011). Perception et aperception dans l'empathie : une critique des neurones-miroirs. Dans P. Attigui, & A. Cuckier (dirs). *Les paradoxes de l'empathie* (p. 73-95). Paris : CNRS.

UFERAS, Gérard (sans date). Exposition photographique consultable en ligne sur www.parisdamour.com.

VARELA, Franciso. & THOMPSON, Evan. & ROSCH, Eleanor. [1991] (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit, sciences cognitives et expérience humaine*. Traduit de l'anglais par Véronique Havelange. Paris : Seuil.

VARELA, Francisco. [1980] (1989). *Autonomie et connaissance, essai sur le vivant.* Traduit de l'anglais par Paul Bourgine et Paul Dumouchel. Paris : Seuil.

VION, Robert, GIACOMI, Alain. & VARGAS, Claude (2012). *La corporalité du langage*. Aix-Marseille : Presses Universitaires de Provence.