



**HAL**  
open science

# Médiation langagière et interculturelle de l'œuvre d'art plastique et chorégraphique dans des dispositifs d'apprentissage de français comme langue étrangère

Nathalie Borgé

## ► To cite this version:

Nathalie Borgé. Médiation langagière et interculturelle de l'œuvre d'art plastique et chorégraphique dans des dispositifs d'apprentissage de français comme langue étrangère. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle*, 2018, 15-3 coordonné par Emmanuelle Huver et Joanna Lorilleux, 10.4000/rdlc.3365 . hal-02265109

**HAL Id: hal-02265109**

**<https://hal.science/hal-02265109>**

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.

## Médiation langagière et interculturelle de l'œuvre d'art plastique et chorégraphique dans des dispositifs d'apprentissage de français comme langue étrangère

Quelles conceptualisations pour quelles interventions ?

NATHALIE BORGÉ

### Résumés

Français English

La réception d'une œuvre d'art, en tant qu'objet d'échange et de médiation, nécessite plusieurs « passeurs » dans un contexte d'apprentissage de langue et de culture. Nous aimerions dans cet article nous attacher aussi bien à la médiation de l'enseignant qu'à celle de l'apprenant, avant d'examiner l'émergence du langage verbal et corporel dans un dispositif pédagogique universitaire pluriculturel de français comme langue étrangère dans lequel des œuvres empruntées aux arts plastiques et chorégraphiques sont introduites. Nous montrerons dans quelle mesure l'enseignant, en proposant à l'apprenant des expériences de médiation multimodale visant son autonomie, facilite la construction de compétences interactionnelles et interculturelles au sein du dispositif d'apprentissage.

The reception of a piece of art as an object of exchange and mediation requires several 'go-between' in a context of language and culture learning. In this article, we would like to highlight the teacher's mediation as well as the learner's one and examine the emergence of verbal and body language in academic multicultural courses of French as a foreign language, in which visual and choreographic works of art are introduced. We will show, through the thorough analysis of a few examples, to which extent the teacher, by stimulating multimodal experiences of mediation for the learner, fosters the construction of interactional and intercultural competences.

### Entrées d'index

**Mots-clés :** médiation langagière multimodale, œuvre d'art, dialogue interculturel, empathie, apprentissage d'une langue

**Keywords :** multimodal language mediation, work of art, empathy, intercultural dialogue, language learning

### Texte intégral

## Introduction

- <sup>1</sup> Un jour, à une dame, qui lui disait qu'elle ne comprenait pas sa peinture, Picasso répondit : « Mais parlez-vous chinois, madame ? - Non. - Savez-vous que cela s'apprend ?<sup>1</sup> » Si l'éducation esthétique s'enseigne comme on peut enseigner une langue étrangère, la question de la médiation de l'œuvre d'art se pose pleinement en didactique des langues et des cultures. En tant qu'objet sémiotique et en tant qu'outil d'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères, l'œuvre d'art nécessite un ou plusieurs « passeurs » pour faciliter l'accès à sa représentation et à sa compréhension. En France, le référentiel parcours d'éducation artistique et culturelle du Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation nationale daté du 1<sup>er</sup> juillet 2015 incite l'enseignant de langue à amener l'apprenant face à des productions artistiques à « comprendre, s'exprimer en langue régionale ou étrangère ». En outre, il s'agit dans une perspective plus transdisciplinaire de l'encourager à « comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du

corps ». Comment est-ce que ce dernier peut tisser des liens avec un objet artistique produit dans une culture qui n'est pas la sienne dans une langue qu'il est en train d'apprendre ? Dans quelle mesure la médiation de l'enseignant de langue face à une œuvre d'art peut-elle favoriser l'émergence d'une autonomie de l'apprenant, en lui permettant de construire progressivement des compétences langagières, sociales, culturelles et interculturelles ? Nous nous attacherons aux articulations entre conceptualisation et implications sur le terrain, en proposant l'examen d'exemples empruntés à des dispositifs universitaires d'apprentissage de français comme langue étrangère de niveau intermédiaire et avancé. Ces données ont été recueillies entre 2014 et 2017 dans le cadre d'une recherche-action-intervention<sup>2</sup> qui nous a permis de faire évoluer notre manière d'envisager l'œuvre d'art plastique et chorégraphique en classe de langue et par conséquent, notre pratique enseignante. Il s'agira de montrer que le langage, dans un dispositif d'apprentissage plurilingue et pluriculturel où l'œuvre d'art est introduite, n'est pas seulement le médium de processus cognitifs, émotionnels, perceptifs, mais « l'instrument fondateur et organisateur de ces processus mêmes » (Bronckart, 2004 : 11) et surtout le vecteur d'un dialogue interculturel.

## Médiation de l'enseignant de langue face à l'œuvre d'art : dissuasive ou facilitatrice pour l'apprentissage d'une langue et d'une culture-cibles ?

- <sup>2</sup> Tout d'abord, il convient de définir ce que nous entendons par médiation. Ce mot possède de nombreuses significations, en particulier celles de lien, de négociation ou de compromis pour remédier à un conflit. Dans le *CECRL*, il est associé au mot « activités » et renvoie à l'idée que l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée, mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct (2001 : 71), en d'autres termes, entre des individus qui n'ont aucune langue en commun. Nous n'avons pas choisi de retenir cette définition ici, dans la mesure où il ne s'agit ni de traduction ni d'interprétation au sens linguistique et il nous a semblé plus intéressant de nous référer à une des définitions du mot « médiation » données par Joseph Rézeau (2002 : 12) : « action de la personne qui facilite l'apprentissage de la L2 par une relation d'aide, de guidage, avec ou sans instrument ». La médiation esthétique est un acte de construction et de lien permettant des échanges langagiers autour d'une œuvre d'art et reposerait sur deux éléments, premièrement, sur l'enseignant dans son rôle de facilitateur de la relation esthétique et de planificateur des tâches langagières de réception associées à la mise en œuvre de cette relation, deuxièmement, sur l'apprenant lui-même, qui serait médiateur dans sa façon d'aborder l'œuvre auprès de ses camarades et dans sa manière de la confronter à d'autres œuvres de sa culture.
- <sup>3</sup> Pour Antoine Hennion, le médiateur est celui qui rend clair ce qui peut être confus<sup>3</sup>. En d'autres termes, il rend ce qui pourrait s'apparenter à une langue étrangère intelligible. Il effectue un travail d'interprétation. Si, selon Geneviève Zarate *et al.* (2004 : 230), le médiateur culturel est « un acteur social qui élabore et met en place des dispositifs qui permettent de rétablir le sens là où il y a rupture de sens, c'est-à-dire de donner à celui qui ne comprend pas bien les moyens de comprendre », certains spécialistes de la médiation culturelle comme Élisabeth Caillet (1996 : 21) mettent en cause les compétences culturelles de l'enseignant en matière de médiation. La chercheuse distingue ainsi le faire savoir/médiateur et l'apprendre/enseignant (*ibid.* : 15-23), pour montrer que le médiateur est beaucoup plus expérimenté et dispose de ressources communicationnelles plus développées que l'enseignant. Il nous semble difficile d'adhérer à ce point de vue. En effet, 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. Si la médiation peut se définir comme « l'intervention d'un tiers pour favoriser l'interaction entre le sujet et l'objet de l'apprentissage » (Yaiche, 1992 : 439), il est indéniable que l'enseignant, en donnant des outils culturels et des échantillons langagiers, joue un rôle de facilitateur dans la relation esthétique à une œuvre d'art et permet ainsi à l'apprenant d'enrichir sa perception et ses représentations culturelles.
- <sup>4</sup> Assurément, n'ayant pas toujours développé des savoirs de nature artistique dans leurs répertoires didactiques<sup>4</sup>, beaucoup d'enseignants ne se sentent pas habilités à aborder l'œuvre d'art dans leur enseignement et redoutent d'introduire une culture artistique qu'ils jugent élitiste. Toutefois, un enseignant peut avoir recours à des photographies comme déclencheurs d'interactions verbales. Catherine Muller (2011) montre ainsi qu'il est intéressant, sur le plan didactique, de laisser les apprenants parler spontanément d'une photographie d'auteur. Pour elle, l'introduction de photographies libère la parole et joue un rôle essentiel dans la dynamique d'appropriation langagière, dans la mesure où elle favorise l'implication et l'investissement des apprenants dans leur apprentissage. De ce fait, la maîtrise ou non d'une culture dite « cultivée », pour certains types d'approches artistiques, ne peut constituer un obstacle majeur, d'autant plus si l'on se place d'un point de vue esthétique et non artistique de l'œuvre d'art. Dans une démarche esthétique, l'accent est mis sur l'acte de perception et de jugement, tandis qu'aborder une œuvre d'art d'un point de vue artistique ferait référence à des données historiques, anthropologiques, et culturelles. La réception esthétique peut se définir comme une prise en compte pédagogique de la relation sensible au monde.
- <sup>5</sup> En revanche, la difficulté de la médiation pour un enseignant de langue résiderait davantage dans le fait que le médiateur est celui qui, « en s'intercalant entre deux autres, en modifie les relations » (Delamotte-Legrand, 2004 : 5). On peut s'attendre ainsi à ce qu'un enseignant de langue étrangère, outre sa fonction de ressource linguistique, cherche à jouer un rôle d'interprète-expert de l'œuvre auprès des apprenants et porte atteinte, en imposant son point de vue, à la relation esthétique et aux interactions verbales qu'il souhaite mettre en place. Son action de médiation langagière et culturelle, *a fortiori* dans le cadre d'un cours de langue, peut dissuader les élèves de prendre la parole et les inciter à écouter de manière passive son point de vue sur l'œuvre. Ces derniers ont en effet tendance à conférer à un enseignant de langue, et donc de culture, toute la légitimité en tant que médiateur de l'œuvre d'art et expriment souvent des attentes. À la question « souhaitez-vous que votre enseignant vous donne son point de vue sur une œuvre d'art ? » plusieurs apprenants interrogés dans le cadre d'une recherche-action-intervention menée pendant deux ans dans des cours de français comme langue étrangère de niveau avancé à l'Université Sorbonne Nouvelle répondent ainsi :

L : oui, tout à fait, parce que moi je suis étudiante et j'ai commencé à étudier l'art les tableaux, mais franchement je ne sais pas quand apprécier comment évaluer cette œuvre. Donc dans ce cas-là, j'aimerais bien que ma prof me dise comment ou quelle valeur il faut voir dans ce tableau.

A : oui, j'aime bien pour savoir, parce que chaque professeur a des avis personnels, oui.

K : oui, parce que vous êtes plus professionnelle.

G : c'est très intéressant de savoir l'opinion d'un professionnel.

Cependant, l'enseignant, en indiquant son point de vue, voire, en introduisant des connaissances d'ordre artistique et esthétique, génère une relation hiérarchique au sein du dispositif pédagogique, et de ce fait, peut entraver la communication, en « sacralisant » l'œuvre d'art. En outre, à partir du moment où il propose une œuvre comme support d'enseignement, il induit une certaine forme de relation esthétique. L'objet esthétique qu'il choisit comme support pédagogique dans un dispositif-classe acquiert, en effet, une valeur institutionnelle. « Dès lors qu'un objet est proposé à notre attention dans un cadre institutionnel qui l'indexe comme 'œuvre d'art', nous sommes induits à l'aborder esthétiquement » (Schaeffer, 1996 : 19). L'étudiant sera enclin ainsi à adhérer au choix de l'enseignant et donc, amené à être influencé dans sa façon de l'aborder esthétiquement. Cette approche ne peut être neutre, car elle indique à l'apprenant le goût esthétique de l'enseignant. En voici un exemple, emprunté à un cours de niveau B2, (mars 2017), dans lequel l'enseignant évoque son point de vue sur le ballet *Le Sacre du Printemps* chorégraphié par Maurice Béjart, avant de demander l'avis des apprenants.

Prof : C'est un de mes ballets préférés. Quel choc ! J'ai vraiment été bouleversée.

6 L'expression d'un jugement personnel de la part de l'enseignant peut brider les interactions verbales et dissuader les apprenants de donner leur avis sur l'œuvre d'art, ou du moins d'indiquer leur goût esthétique personnel. Après cette intervention, de nombreux étudiants n'ont pas osé dire qu'ils n'avaient pas apprécié les extraits du ballet et l'enseignante a dû ajouter : « ce n'est pas parce que j'aime ce ballet que vous devez aimer » !

7 En revanche, la médiation de l'enseignant semble nécessaire dans la relation langagière et discursive des apprenants à l'œuvre d'art. En effet, dans un cours de langue étrangère consacré à la réception esthétique, il s'agit à la fois de faire parler les apprenants en langue -cible sur un objet esthétique et culturel. On assiste à une bifocalisation manifeste (Bange, 1992), voire même à une multifocalisation, dans la mesure où la langue étrangère est à la fois outil et vecteur d'apprentissage et où l'objet du discours est l'œuvre d'art. L'enseignant est amené à jouer une fonction de médiation discursive, surtout au moment où il donne aux apprenants les outils langagiers dont ils ont besoin pour communiquer à propos de l'œuvre.

8 Examinons cet extrait de cours portant sur le tableau *La Classe de danse* d'Edgar Degas dans un cours d'expression orale de niveau B2 :

9 *La Classe de danse* de Degas, cours d'expression orale de niveau B2 du *CECRL*

I : oui c'est cela parce qu'on voit le monsieur il a de l'expérience \*

Prof : c'est le maître de ballet ↑

Étudiantes : (*en chœur*) le maître de ballet

Cl : oui parce qu'il est plus âgé que normalement

I : oui mais mon impression c'est que c'est une femme qui donne les cours de ballet là c'est un monsieur

Prof : oui mais même à l'Opéra Garnier il y a des maîtres de ballet il y a beaucoup d'hommes + aussi

10 L'apport d'échantillons langagiers transmis ici par l'enseignante facilite la médiation discursive et langagière des apprenants à l'œuvre d'art. En outre, il leur permet de modifier leurs représentations genrées sur la fonction de maître de ballet. En montrant que le maître de ballet peut être aussi un homme, l'enseignante crée au sein du dispositif une « imbrication entre dynamiques relationnelles et dynamiques représentatives » (Zarate *et al.*, 2004 : 60), qui constitue une des fonctions de la médiation culturelle. En revanche, cette aide lexicale et culturelle ne doit pas être systématique, même à des niveaux de langue élémentaires ou intermédiaires. Il convient pour l'enseignant de favoriser dès que possible l'autonomie de l'apprenant, tout en restant au service de la relation esthétique. L'expérience esthétique de l'apprenant est surtout conditionnée par le retrait progressif de la médiation enseignante, même si cette dernière peut la catalyser, comme en témoigne l'exemple pédagogique suivant. Lorsque l'enseignante a emmené l'ensemble de la classe à l'Opéra de Paris assister à une représentation du *Lac des cygnes* de Nouriev, après avoir abordé avec eux l'argument du ballet, certains étudiants sont devenus médiateurs culturels au moment de l'entracte. Une étudiante colombienne d'un cours de langue de niveau B2 raconte : « en fait, hier, j'étais avec une personne qui connaît pas l'histoire et alors, quelquefois, elle m'a dit je comprends pas la deuxième scène elle a dit ça n'a rien à voir avec la première scène et j'ai dit si ». Ce que veut souligner l'étudiante, c'est que la médiation de l'enseignante lui a permis de mieux comprendre le ballet et de devenir à son tour médiatrice du spectacle. Cette compréhension de l'œuvre est liée au plaisir esthétique pour l'ensemble des apprenants interrogés dans un échantillon de 50 apprenants de français comme langue étrangère. Comme le montre Jean-Pierre Changeux (1994), éprouver des émotions devant une œuvre d'art ne suffit pas. Selon lui, le plaisir esthétique est associé au plaisir de comprendre une œuvre. « Comprendre n'est certes pas aimer ; mais plus expliquer fera mieux comprendre ; et plus comprendre fera, peut-être, mieux aimer » (*ibid.* : 13).

11 On peut évoquer à cet égard un autre exemple du corpus que nous avons recueilli pour notre recherche doctorale. Une étudiante néo-zélandaise dans un cours visant le niveau B2 choisit de présenter une photographie de Laurence Aberhart intitulée *Files, Wanganui série Interiors*, photographie qu'elle connaissait et qui a émergé de sa mémoire, au contact des photographies d'Henri Cartier-Bresson que l'enseignante avait introduites dans le cours de langue.

Prof : ce sont des jugements de Maoris qui ont été expulsés de leurs terres ↑

R : et j'imagine tous les documents qu'il y ait\* au procès mais et pour moi cela symbolise la perte la tristesse et l'oubli/ je trouve cela très frappant

Prof : et quel est le lien avec Henri Cartier Bresson ↑

quelle est la photo d'Henri Cartier Bresson qui a éveillé pour vous le fait que vous avez pensé à cette photographie ↑



R : c'est plutôt parce que je me suis rappelé de cette photographie quand j'ai vu d'autres présentations de mes camarades alors j'ai choisi cette photo d'Henri Cartier-Bresson qui est prise/ Bresso en Allemagne en 1945 qui est aussi un symbole/ ça a évoqué la perte de chez soi\* une grande tristesse effectivement après une guerre donc c'est très différent/ l'ambiance est très différente mais pour moi y a certains liens entre les deux voilà

Prof : quand vous avez vu cette photo vous avez pensé à la photographie en Nouvelle-Zélande à la façon dont les Maoris avaient été expulsés de leur terre ↑

R : moi je suis passionnée par la photographie documentaire et journalistique donc quand on a parlé d'Henri Cartier-Bresson ça m'a rappelé ces photographies et puis j'ai regardé avec\* la photographie de HCB et je trouvais que/ même si c'est très différent y a des thèmes qui sont très similaires si on parle de l'histoire de chaque époque

- 12 L'apprenante, en accomplissant cette tâche de mise en perspective de deux photographies à partir de la médiation de l'enseignante de quelques photographies d'Henri Cartier-Bresson présentées à partir d'une rétrospective organisée au Centre Georges Pompidou en 2014, a établi trois types de relations : une relation à sa mémoire culturelle, une relation d'empathie émotionnelle avec l'œuvre d'Henri Cartier-Bresson (la tristesse de la photographie d'HCB a fait jaillir en elle la tristesse qu'elle a éprouvée devant la photographie du photographe néo-zélandais) et une mise en relation entre deux cultures, déclenchée par la médiation de l'enseignante. Ces *différences* (mot qu'elle emploie ici), mais aussi la similitude qu'elle a observée entre les deux œuvres, l'ont aidée à mieux comprendre les photographies à la fois sur le plan cognitif et émotionnel et à instaurer un rapprochement entre deux cultures. Si le mot « différence » est employé par l'apprenante, il nous semble ici que le mot « écart » serait plus approprié pour reprendre les propos de François Jullien dans son ouvrage *Il n'y pas d'identité culturelle* (2016). Comme l'explique le philosophe, lorsqu'on se place dans la différence, on est dans la distinction, mais l'écart permet « la mise en tension » de deux cultures.

« L'écart, par la distance ouverte entre l'un et l'autre, a fait « apparaître » de l'« entre », par conséquent, et cet entre est actif » (*ibid.* : 38).

- 13 L'enseignant de langue joue donc un rôle déterminant dans la manière dont il déclenche des expériences de médiation et de circulation de savoirs expérientiels liées aux cultures et aux langues de l'apprenant.

## Construction de l'autonomie de l'apprenant à travers des tâches de médiation et d'interaction interculturelles

- 14 Les auteurs de l'ouvrage *Médiation interculturelle et didactique des langues* coordonné par Geneviève Zarate (2004) préconisent de rendre l'apprenant médiateur interculturel au sein du dispositif et de développer non seulement sa compétence interculturelle, mais également son aptitude à l'empathie, comme vecteur de médiation culturelle (*ibid.* : 109-110). Nous pensons, à cet égard, que l'apprenant, en choisissant une œuvre qui lui est chère ou qui est liée à sa culture et qu'il peut associer à l'œuvre choisie par l'enseignant, s'impliquera davantage dans les tâches de réception esthétique et développera des capacités langagières et interculturelles lors de phase de production orale en continu devant les autres acteurs du dispositif pédagogique. De plus, si l'enseignant n'introduit que des œuvres d'art appartenant à l'espace francophone, il nous semble qu'il développe une forme d'ethnocentrisme culturel préjudiciable pour qu'un véritable partage interculturel ait lieu. C'est la raison pour laquelle il est intéressant, d'une part, de mettre en exergue la culture de l'autre, d'autre part, de fournir des occasions où l'apprenant peut s'investir et s'engager, au sens où Hélène Trocmé-Fabre définit ce dernier terme : « s'engager : c'est réduire la distance entre soi et ce qu'on apprend ; c'est apprendre/enseigner avec ce que l'on est, avec tout son être » (2006 : 249). Le *CECRL* (2001) distingue les tâches pour lesquelles l'apprenant est utilisateur de la langue-cible de celles où « il est impliqué comme apprenant, parce qu'elles font partie du processus d'apprentissage (*ibid.* : 46) ». Le fait que l'étudiant puisse choisir l'œuvre d'art qu'il souhaite présenter à ses camarades modifie sa relation esthétique et favorise son autonomie et son aptitude à l'empathie, comme nous allons le voir, à partir de l'exemple suivant. Dans un cours de langue de niveau avancé (B2 + du *CECRL*), une étudiante iranienne a voulu présenter à ses camarades la sculpture *Le code de Hammurabi* exposée au musée du Louvre, qui fait partie des œuvres d'art qu'elle affectionne particulièrement.

F : vous pouvez ensuite regarder qu'Hammurabi est debout/ il a la main droit\* ouvert\*

Prof : la main ↑

Autre étudiant : la main droite

F : la main droite levée + en signe de la respect et d'écoute (**se tourne de l'œuvre à son public**) et en général + on peut dire que la sculpture représente bien (**fait un geste de la main circulaire**) tous\* les décisions qui ++ va poursuivre après/ en dessous de la stèle et par rapport à tous les décisions qui étaient représentées/ ici c'est le cas du célèbre œil pour œil dent pour dent parce que tous les ensembles de lois ( à peu près 282 lois) en 44 colonnes (**pointe du doigt**) tous sont dans le format + dans la forme + de la + de la + comment on dit + reflète l'œil pour l'œil (**mouvement de balancement des mains**) si tu fais ça on va te faire ça/tous les lois c'est pour ça + la société de Babylone il y a 4000 ans

- 15 Dans cet extrait, il est intéressant de voir que l'étudiante, qui présente une sculpture dans le cadre d'un exposé, met en œuvre des stratégies pour rendre sa description accessible et compréhensible. Elle soigne son discours et associe langage et *deixis* gestuelle pour ancrer la description de la sculpture auprès de ses camarades. Elle fait de nombreux gestes de la main pour étayer, ancrer, expliquer ses propos. Les gestes ici participent à l'énonciation et sont complémentaires des mots énoncés. La communication gestuelle vise, d'une part, à maintenir l'attention du destinataire et d'autre part, à illustrer ses explications. À cela s'ajoute le fait que les gestes permettent aux interlocuteurs de mémoriser à la fois le lexique et le parcours discursif de l'exposé (Tellier, 2012 : 77). L'apprenante adapte ses codes gestuels et son schéma corporel par rapport à ses destinataires. Même si le parcours spatial qu'elle indique est organisé en fonction de sa position dans l'espace (le sens déictique de l'adjectif « droite » dans l'expression « main droite » est éloquent), elle est amenée cognitivement à se mettre à la place de l'autre pour rendre son exposé compréhensible.

16 D'une manière générale, ces activités de médiation réalisées par les apprenants leur ont permis de construire un espace interactif, dans lequel ils étaient à la fois pleinement énonciateurs et co-énonciateurs, au sens où Robert Vion définit ces termes, à savoir producteurs de discours et interprètes des messages qui s'échangent, mais aussi engagés dans des activités discursives non plus idéelles, mais inter-énonciatives, c'est-à-dire portant surtout sur la construction de la relation interactive ([1992] 2000 : 42). Les inciter à devenir médiateurs d'un objet esthétique qui les intéresse ne peut que les aider à développer ce qu'on pourrait appeler une compétence interactionnelle (Mondada & Pekarek Doehler : 2000). En effet, la médiation esthétique doit se comprendre comme un acte de construction discursive de l'objet médié, mais également de construction interactionnelle favorisant une prise de conscience de ce qu'est l'autre dans une relation. C'est ce mouvement de subjectivité à intersubjectivité opéré par le médiateur qui va l'ouvrir à une expérience de socialisation et d'altérité et permettre de développer une conscience interculturelle. Lorsqu'on interroge les étudiants à l'issue de ces expériences de médiation d'œuvres d'art appartenant à leurs cultures, on peut noter les énoncés suivants :

J'ai développé une conscience interculturelle, en comparant ma culture et les cultures différentes de mes camarades. Oui, un impact positif se produit sur les relations entre les étudiants et avec la professeure, parce qu'on partage nos appréciations sur l'art et on développe une conscience interculturelle. Je pense que le sujet d'art a beaucoup de possibilités à travailler et partager. L'art a un impact, je crois, plutôt positif sur les relations et le parcours de la classe. Oui, il nous donne une autre perspective culturelle.

17 Même si certains étudiants sont plus réservés sur l'acquisition de cette compétence, ils évoquent un processus de « réflexivité relativisante » (Blanchet, 2007), c'est-à-dire qu'ils ont pris conscience des différentes sensibilités esthétiques des autres et ont adopté une perspective distanciée de leur propre culture. La perception de l'autre les a incités à se décentrer, pour avoir accès au monde de manière différente. De plus, en écoutant leurs camarades présenter des œuvres d'art issues d'autres cultures, les apprenants ont, en quelque sorte, dépassé le crible<sup>5</sup> (Besse, 1984) de leurs représentations culturelles et esthétiques, pour pouvoir en accueillir d'autres dans leur répertoire cognitif et émotionnel. « La médiation permet la re-contextualisation et la mise en relation » (Trocmé-Fabre, 2013 : 102).

## Langue, discours ou langage corporel, médium de la relation esthétique ?

18 La langue-cible peut constituer le médium privilégié pour communiquer les impressions et les réactions suscitées par l'œuvre d'art dans un dispositif d'apprentissage. Des paramètres, tels que l'influence de l'enseignant-médiateur, celle des autres récepteurs apprenants, l'espace-temps de production langagière conduisent un apprenant à envisager des genres discursifs et ainsi à progresser dans ces médiations langagières.

Les représentations du contexte d'interaction constituent alors une base d'orientation à partir de laquelle l'agent va adopter un modèle de genre qui lui paraît pertinent, et va l'adapter aux caractéristiques particulières de sa situation d'occasion, et ces deux types de décisions constituent une première occasion de déploiement de médiation formatrices (Bronckart, 2004 : 20).

19 Comme le souligne Jean-Paul Bronckart (*ibid.* : 22), l'apprenant, en ayant recours à des genres discursifs dans ses opérations langagières de médiation, ne va pas seulement mobiliser des ressources langagières, il va s'approprier davantage l'objet discursif qu'il doit évoquer. Le fait de décrire, d'interpréter, d'évoquer sur le plan discursif un tableau et une photographie permet de mieux l'appréhender et d'entrer dans une dimension sensible plus construite avec l'œuvre, ce qui est attesté par les témoignages suivants des apprenants interrogés sur l'introduction d'une œuvre d'art et leur expérience de médiation dans des cours de langue dans le cadre d'un protocole de recherche mené à l'Université Sorbonne-Nouvelle.

L'expérience d'étudier une œuvre d'art fait penser à nous-mêmes par rapport à l'objet. On cherche un langage intérieur pour ce que l'objet nous transmet. Chaque personne est obligée de trouver une lecture particulière et singulière. Il n'y a pas de réponses toutes faites par rapport à un objet. Il faut chercher notre réponse (éléments indiqués par les apprenants dans le cadre d'entretiens de recherche menés entre 2013-2014).

20 La médiation de l'œuvre d'art comme objet sémiotique aide l'apprenant à enrichir son répertoire lexical, en termes de précision et d'étendue et à nommer non seulement ce qu'il voit, mais ce qu'il ressent. L'introduction d'une œuvre d'art, en déclenchant des besoins communicatifs chez le récepteur, stimule, en effet, l'apprentissage d'un répertoire de l'esthésie, à savoir la faculté de percevoir des sensations, et de l'émotion qui est très difficile à maîtriser pour un apprenant de langue étrangère, même de niveau avancé. D'autre part, le cadre du tableau ou de la photographie génère un besoin langagier d'organisation et de structuration discursives, bénéfique en termes de cohésion et de cohérence langagières (Borgé, 2015). Nous avons pu également noter, à la lumière de nos travaux (*ibid.*), une plus grande aisance et fluidité en fin de semestre dans le discours des apprenants, plus particulièrement dans les interactions orales. Le développement de cette compétence langagière n'est pas seulement manifeste sur le plan verbal. Nous aimerions citer ici Joëlle Aden et Sandrine Eschenhauer, qui rappellent lors d'une conférence intitulée « Médiations et Translangageance », dans le cadre d'un colloque organisé par l'Institut Goethe en décembre 2014 sur « Médiations et Performances », que « les capacités linguistiques des enfants s'appuient sur tous les langages » et évoquent le concept du *translangager* comme un « acte dynamique de reliance à soi, aux autres et à l'environnement, par lequel émergent en permanence des sens partagés entre les humains » (Aden, 2013 : 115). Ce concept abordé au départ en tant que *translanguaging* par Ofelia Garcia concernant les enfants bilingues (2009) et développé par Suresh Canagarajah (2011) renvoie chez Joëlle Aden (2017) à la capacité de sujets plurilingues de naviguer entre différentes langues et différents langages pour créer un répertoire langagier, verbal, esthétique, corporel et émotionnel totalement intégré. Un apprenant par exemple peut échanger avec les autres, sans passer nécessairement par les mots. Pour Joëlle Aden, le corps est le « premier médiateur de la relation et non la parole » (2014 : 3).

21 Dans le cadre d'une séquence pédagogique de niveau B2 du CECRL dans un dispositif universitaire d'apprentissage du français comme langue étrangère portant sur les contes de fées, nous avons introduit l'œuvre chorégraphique *Cendrillon* de Thierry Malandain (2013). Les consignes que nous avons données à la classe divisée en trois groupes étaient les suivantes : un groupe se concentre sur les mouvements de la belle-mère, l'autre sur les mouvements de

Cendrillon et un autre sur les mouvements d'une des demi-sœurs, afin de les reproduire en classe toute entière. Dans cet extrait, une étudiante brésilienne rejoue les mouvements qu'elle a cartographiés en regardant l'extrait du ballet. L'enseignante l'aide à verbaliser ce qu'elle a mémorisé.

Prof. Vous, c'est ça. Et elle fait quoi avec les béquilles ? A quoi est-ce que cela lui sert ? *La prof montre une bouteille d'eau.* C'est la béquille.

Rires.

M. Elle était un peu nerveuse. C'est pour ça qu'elle utilisait les béquilles très fortement pour prouver sa force (*mouvement des mains*), sa puissance de mère auprès des filles et Cendrillon aussi. Je pense qu'elle appuyait très fort (*s'appuie sur des béquilles imaginaires*) pour vraiment montrer la puissance (*lève les bras*)

Prof. Oui alors faites-le. Imaginez que c'est la béquille (*montre la bouteille d'eau*)

M. Elle appuyait comme ça (*appuie encore plus fortement sur ses béquilles imaginaires*).

Prof. Est-ce qu'elle a soulevé sa béquille ?

M. Oui en fait c'est une façon d'agrandissez le bras (*étend le bras*).

Prof. Oui on dit pas « agrandissez ». Comment est-ce qu'on dit ?

Les autres apprenants : agrandir

*M. fait le geste d'allonger le bras pour montrer à ses camarades.*

Prof : on dit allonger le bras. Étendre.

M qui regarde sa camarade en face à E. E. tu le fais bien !

Applaudissements.

M. Viens E.

E. arrive en imitant avec une bouteille d'eau le mouvement le mouvement de la belle-mère qui marche avec sa béquille.

Prof : Allez-y E. E. *prend la bouteille d'eau devant elle.* ça c'est mon eau.

Rires.

Prof : alors allez-y, qu'est-ce qu'elle fait ?

E. Elle fait doucement comme ça (*mouvement du bras gauche horizontal, plie le genou opposé, mouvement de hanche*) et elle tourne.

22 Dans cet extrait, les interactions verticales enseignant-apprenant certes prédominent, mais les autres étudiants apportent leur soutien à l'étudiante M, qui peine à identifier la collocation « allonger le bras ». Cette expérience de mise en mouvement des corps favorise une construction du répertoire linguistique de l'apprenante, grâce à l'étayage des autres acteurs. De plus, les interactions donnent lieu à une conversation qui se caractérise par une relation interpersonnelle plus symétrique et spontanée. On observe ainsi un phénomène de « déritualisation », qui désigne des parenthèses informelles qui « semblent remettre en question le contrat de la classe, où l'enseignant est maître » (Moore & Simon, 2002 : 121). De nombreux signes montrent le caractère informel d'« une conversation polyphonique » à bâtons rompus : beaucoup de rires et l'affirmation d'une aisance langagière progressive, d'abord sur le plan corporel, puis sur le plan linguistique. Ce qui est intéressant, c'est que l'étudiante E, à l'instar de l'enseignante, prend sa bouteille d'eau pour faire référence à la béquille de la belle-mère. L'étudiante brésilienne M est entrée dans une forme d'empathie kinesthésique, en observant les mouvements de sa camarade américaine E, ce qui a créé un espace commun propice à l'émergence d'une interaction verbale. En tant qu'elle est simulation de soi dans l'autre, l'empathie, qui, faut-il le rappeler, est apparue d'abord dans le champ esthétique (Gefen & Vouilloux, 2013), désigne ici les processus de projection émotionnelle de l'apprenant dans l'œuvre chorégraphique, ou du moins, le processus perceptif de projection, au sens où l'apprenant percevant se confondrait avec l'objet perçu, pour l'ancrer dans son espace cognitif. Elle déclenche des mécanismes discursifs qui ne sont pas que d'ordre verbal. La médiation langagière de l'apprenante M. permet aux autres participants de mettre en œuvre une forme collective de l'appartenance et modifie, à travers des processus d'empathie, les relations corporelles et langagières des acteurs du dispositif. C'est le langage verbal et corporel qui véhicule la relation esthétique. En ce sens, on peut dire pour reprendre les termes de Bronckart (2004) que le langage ici n'est pas seulement le médium de processus cognitifs, émotionnels, perceptifs, mais véritablement « l'instrument fondateur et organisateur de ces processus mêmes » (Bronckart, 2004 : 11). De plus, en mettant les corps en mouvement et en demandant aux apprenants de réinterpréter un support pédagogique de manière personnelle, on se rend compte que les barrières culturelles s'estompent et que la langue et le langage sont construits progressivement pour « se fonder sur une approche *relationnelle*, dans laquelle le processus se réalise dans des démarches *réflexives*, fondées sur et orientées par la confrontation d'expériences entre des *personnes*, tendues entre une *histoire* (à partir de) et un *projet* (en vue de) » (Castellotti, 2015). La perception est aussi médiatrice de ce que nous échangeons. Si la classe peut être envisagée comme un lieu de *transaction esthétique* (Caune, 1999 : 231) tout à fait intéressant, elle devient ici un lieu de transaction kinesthésique, dans lequel il ne s'agit pas de s'attacher uniquement à ce qui est énoncé sur le plan du discours, mais d'identifier les formes d'expressions langagières qui traduisent les attitudes et les postures en mouvement. Le travail que nous avons proposé, à savoir venir jouer en petits groupes ce qui a été observé dans le ballet, pourrait s'apparenter à une didactique de la *reliance* (Aden, 2013), dans la mesure où l'étudiant est décentré de lui-même pour laisser place à un soi empathique. En partageant une expérience autour de la réception du ballet, les étudiants existent ensemble et créent du lien et du sens. Véronique Castellotti montre qu'en proposant une didactique des langues introduisant une relation au sens phénoménologique, « on pose la diversité comme base fondamentale de l'humain » (2015). Si les apprenants mobilisent leur répertoire corporel, conditionné implicitement par leurs cultures d'origine, la médiation langagière de l'œuvre chorégraphique les incite à réexaminer avec un regard nouveau ce qui était



ancré en eux. L'objet esthétique les amène à la fois, à un mouvement cognitif de va-et-vient entre leur regard culturel et ce qui est montré, mais aussi à mettre en œuvre dans les mouvements qu'ils vont accomplir et dans leur lecture singulière une diversité d'interprétations propice à l'émergence d'un dialogue pluriculturel et pluriel au sein du dispositif.

## Conclusion

23 La réception esthétique d'une œuvre d'art en classe de langue est une expérience d'échange avec les autres acteurs du dispositif pédagogique, « médiée » par le langage. On peut, à ce titre, parler d'une expérience langagière à travers laquelle les apprenants cherchent à construire une langue commune, axée sur le partage et la reliance (Aden, 2013). C'est aussi une expérience de médiation et de construction interculturelles qui, en modifiant les représentations cognitives individuelles, permet de mettre en regard plusieurs cultures (Jullien, 2016) dans des classes plurilingues et pluriculturelles. Nous avons pu voir avec force qu'une forme d'expérience esthétique naissait à partir du moment où l'apprenant devenait acteur social et médiateur esthétique et langagier. Le recours de l'apprenant à une médiation langagière multimodale (verbale ou non verbale) dans le cas d'une œuvre d'art, qu'elle soit photographique, picturale ou chorégraphique, facilite les interactions au sein du dispositif et tend à favoriser des processus émergents d'acquisition de la langue et de la culture cibles. L'expérience de médiation d'un apprenant dépend de son degré d'engagement (Trocmé-Fabre, 2006). Il incombe donc à l'enseignant de créer les conditions optimales pour l'inciter à s'investir et proposer ses choix artistiques et esthétiques. En ce sens, la médiation de l'enseignant, dans la mesure où elle catalyse celle de l'apprenant, ne peut être occultée et occupe en didactique des langues et des cultures une place essentielle, même si l'objectif de tout dispositif pédagogique de médiation doit demeurer la mise en œuvre de l'autonomie de l'apprenant. « Le médiateur a un rôle de filtrage et de mise en représentation pour donner du sens à l'expérience », mais sa visée consiste à « œuvrer à sa propre disparition » (Yaiche, 1992 : 44).

---

## Bibliographie

Aden J. (2012). « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'énaction en didactique des langues » in *Études de linguistique appliquée*. 2012/3 n° 167, pp. 267-284.

Aden, J. (2013). « Apprendre les langues par corps » in Abdelkader, Y., Bazile, S. & Fertat, O. *Pour un théâtre-monde. Plurilinguisme, interculturalité, transmission*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux, pp 109-123.

Aden, J. (2014). « Résonance émotionnelle et empathie, synergie entre pratiques théâtrales et langagières » in Aden, J. & Arleo, A. (dir.) *Les cahiers du CRINI*. Université de Nantes, sept. 2014.

Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Éditions Didier.

Besse, H. (1984). « Éduquer la perception interculturelle » in *Le français dans le monde n° 188 : Civilisation encore*, pp. 48-59.

Borgé, N. (2015). *Réception, médiation et expérience esthétiques des œuvres d'art en classe de français comme langue étrangère de niveau avancé*. Thèse de doctorat, dirigée par J.-P. Narcy-Combes et J. Aden, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3.

Blanchet, P. (2007). « L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique » in *Revue Synergies Chili n° 3*, GERFLINT.

Bronckart, J.-P. (2004). « La médiation langagière, son statut et ses niveaux de réalisation » in *Les médiations langagières, volume II. Des discours aux acteurs sociaux*. Rouen : Publications de l'Université de Rouen, pp. 11-32.

Caillet, E. (1996). *A l'approche du musée, La médiation culturelle*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, collection muséologies.

Canagarajah, A. S. (2011). « Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy » in *Applied Linguistics Review*, 2, 1-28.

Castellotti, V. (2015). « Diversité(s), histoire(s), compréhension...Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues » in *Recherches en didactique des langues et des cultures*. Cahiers de l'Acedle 12/1 <http://rdlc.revues.org/420>.

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

Changeux, J.-P. [1994] (2002). *Raison et plaisir*. Paris : Odile Jacob.

Clerc, S. (2014). « La recherche-action : ancrages épistémologiques, méthodologiques et éthique » in Blanchet, P. & Chardenet, P. (2014). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées*, 2<sup>e</sup> édition mise à jour et complétée. Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 113-121.

Delamotte-Legrand, R. (2004). « Du provisoire textuel comme médiation langagière, apprentissage et pratiques de l'écrit » in *Les médiations langagières*, Volume 1. Rouen : Presses Universitaires de Rouen, pp. 339-357.

Dewey, J. [1934] (2010). *L'art comme expérience*. Traduit de l'anglais par J.-P. Cometti. Paris : Folio Essais.

García, O. (2009). « Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century » in Mohanty, A., Panda, M., Phillipson, R. & Skutnabb-Kangas, T. (eds). *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*. New Delhi: Orient Blackswan, pp. 128-145.

Gefen, A. & Vouilloux, B. (2013). *Empathie et esthétique*. Paris : Éditions Herman.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Traduit de l'anglais par A. Kihm. Paris : Éditions de Minuit.

Jullien, F. (2016). *Il n'y a pas d'identité culturelle*. Paris : L'Herne.

Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2000). « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? » in *AILE 12*, pp. 81-102.

Moore, D. & Simon, D.L. (2002). « Déréalisation et identité des apprenants » in *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, n° 16, pp. 121-143.

Muller, C. (2011). *Paroles sur images, les interactions orales déclenchées par des photographies d'auteur en classe de français langue étrangère*. Thèse de doctorat sous la direction de J.-C. Beacco, Université Sorbonne Nouvelle.

Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.

Rézeau, J. (2002). « Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement ; du triangle au carré pédagogique » in *ASP [En ligne]*, 35-36 | 2002, mis en ligne le 28 août 2010, URL : <http://asp.revues.org/1656>;

Schaeffer, J.-M. (1996). *Les célibataires de l'art*. Paris : Gallimard.

Tellier, M. (2012). « Former à l'étude de la gestuelle : réflexions didactiques » in *La corporalité du langage* dirigé par R. Vion, A.



Giacomi & C. Vargas, Aix-Marseille : Presses Universitaires de Provence, pp. 73-85.

Trocmé-Fabre, H. (2006). *Né pour apprendre*. La Rochelle : Éditions être & connaître.

Trocmé-Fabre, H. (2013). *Le langage du vivant, une voix, une voie en sommeil*. Auxerre : PrécurSIONS.

Vion, R. [1992] (2000). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette.

Vion, R. & Giacomi, A. & Vargas, C. (2012). *La corporalité du langage*. Aix-Marseille : Presses Universitaires de Provence.

Yaiche, F. (1992). *Les simulations globales*. Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle, sous la direction de R. Galisson.

Zarate, G., Godard-Radenkovic A., Lussier D., Penz, H. (2004). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : Les Éditions du Conseil de l'Europe.

---

## Notes

1 Catherine Clément, La nuit et l'été, ministère de la Culture et de la Communication, 2002 : 69.

2 « On parle souvent de recherche-intervention pour désigner une recherche qui aboutit à des recommandations, sans que pour autant elle constitue une R.A » (Clerc, 2014 : 119).

3 C'est ce qu'il explique, lors du colloque international du 17 au 19 octobre 2013 organisé à l'Université Sorbonne Nouvelle sur les mondes de la médiation culturelle, dans une conférence intitulée « Rendre les choses présentes, rendre présent aux choses : la médiation comme expérience ».

4 La notion de répertoire didactique se confond avec l'*habitus* professionnel (Perrenoud, 1994, p. 32). Elle désigne l'ensemble des ressources mobilisées par un enseignant pour transmettre des savoirs ou des savoir-faire liés à sa discipline.

5 « On a l'impression que nos sens nous trompent, mais en fait c'est l'interprétation sémiotique que nous faisons des signaux qu'ils nous transmettent fidèlement qui nous leurre, parce qu'elle passe par des cribles autres que ceux de nos partenaires » (Besse, 1984 : 48).

---

## Pour citer cet article

### Référence électronique

Nathalie Borgé, « Médiation langagière et interculturelle de l'œuvre d'art plastique et chorégraphique dans des dispositifs d'apprentissage de français comme langue étrangère », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-3 | 2018, mis en ligne le 01 septembre 2018, consulté le 07 août 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/3365> ; DOI : 10.4000/rdlc.3365

---

## Auteur

### Nathalie Borgé

Département de didactique du français langue étrangère, Université Sorbonne Nouvelle

**Nathalie Borgé** est professeure agrégée de Lettres Modernes et docteure en didactique des langues et des cultures. Elle termine un Master 2 arts, option danse à Paris 8. Ses travaux de recherche portent sur la réception et l'expérience esthétiques des œuvres d'art plastiques, littéraires et chorégraphiques dans des dispositifs d'apprentissage langagier.

nathalie.borge[at]sorbonne-nouvelle.fr

---

## Droits d'auteur



*Recherches en didactique des langues et des cultures* is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License