



HAL
open science

Empathie et expérience picturale dans l'apprentissage d'une langue étrangère

Amélie Cellier, Nathalie Borgé

► **To cite this version:**

Amélie Cellier, Nathalie Borgé. Empathie et expérience picturale dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Les Langues Modernes*, 2020, Sens et émotions dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, 2. hal-02927434

HAL Id: hal-02927434

<https://hal.science/hal-02927434v1>

Submitted on 16 Aug 2021

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.

Empathie et expérience picturale dans l'apprentissage d'une langue étrangère

PAR AMÉLIE CELLIER, UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE

PAR NATHALIE BORGÉ, UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE

Résumé

Dans cet article, nous nous proposons d'étudier le rôle médiateur de l'empathie chez des étudiants en phase d'apprentissage du français langue étrangère à travers une expérience artistique picturale. Il s'agira d'examiner les liens pouvant être établis entre empathie et pratiques artistiques dans un cours plurilingue et pluriculturel à l'Université Sorbonne Nouvelle. Nous envisagerons également dans quelle mesure l'empathie peut être considérée comme une compétence facilitatrice des processus d'apprentissage de la langue cible.

Mots-clés : empathie, émotion, médiation, développement langagier

Abstract

In this article, we will study the mediating role of empathy among students learning French as a foreign language through an artistic pictorial experience. This paper will examine the links that can be established between empathy and artistic practices in a plurilingual and pluricultural class at Sorbonne Nouvelle University. We will also consider to what extent empathy can be seen as a facilitating skill in the learning process of the target language.

Key words: empathy, emotion, mediation, language development

Au printemps 1891, Paul Gauguin quitte la France pour Tahiti puis pour les îles Marquises. Quatre ans plus tard, alors que le peintre demande à August Strindberg de préfacer son exposition, l'écrivain lui répond : « Voici : je ne peux pas saisir votre art (et je ne peux pas l'aimer). Je n'ai aucune prise sur votre art cette fois exclusivement tahitien » (Gauguin, 2003, p. 37). Le sentiment d'incompréhension est souvent synonyme d'absence d'émotion pour un observateur devant une œuvre d'art. On peut penser que certains apprenants se retrouvent dans une situation d'étrangeté comparable à celle d'A. Strindberg devant certaines peintures. En 2012, Joëlle Aden attirait déjà

l'attention sur la nécessité en didactique des langues de s'interroger sur « la nature cognitive des émotions » (2012, p. 270) et sur le rôle de médiation de l'empathie (*ibid.*, 2012), qui sollicite aussi bien les émotions que la raison (Berthoz et Jorland, 2004) dans l'apprentissage des langues. Il s'agira donc de montrer le rôle clé des émotions déclenchées lorsque l'enseignant introduit des objets artistiques et de mettre en exergue le lien entre développement de l'empathie et production langagière. Dans quelle mesure l'empathie peut-elle être envisagée comme une compétence facilitatrice des processus d'apprentissage de la langue cible ? Cette question nous amènera à analyser les processus en jeu dans le rapport entre apprenants, œuvres d'art et dimension langagière mis en œuvre dans un dispositif d'apprentissage de français langue étrangère de niveau B1 visé (Conseil de l'Europe, 2005) à l'Université Sorbonne Nouvelle.

Le rôle médiateur des émotions et de l'empathie dans le développement des littératies

Pour mieux comprendre ces enjeux, arrêtons-nous un instant sur le verbe *s'é mouvoir*. Étymologiquement, le terme *émouvoir* du latin *ex- et movere* signifie « mettre en mouvement ». Ce n'est qu'au XII^{ème} siècle qu'il acquiert le sens de « troubler, porter à certains sentiments » (Rey, 1998). L'action de s'é mouvoir est au fondement même du sentiment d'empathie qui émerge de mécanismes cognitifs qu'Alain Berthoz décompose en trois mouvements simultanés : la centration sur ses propres expériences vécues, un mouvement d'identification qui permet de se mettre à la place de l'autre et la synthèse de ces deux points de vue (Berthoz et Jorland, 2004). Éprouver de l'empathie devant un tableau consiste à esquisser un mouvement intellectuel et émotionnel pour adopter le point de vue du peintre ou de celui du personnage représenté sur la toile. L'*empathie*, *Einführung* en allemand, ainsi que nous le rappelle Nathalie Borgé (Muller et Borgé, 2020, p. 84), a été conceptualisée pour la première fois en 1873 par Robert Vischer pour décrire en philosophie esthétique les affects exprimés par un sujet devant une œuvre d'art. À ce jour, elle correspond à une projection perceptuelle de soi dans l'objet esthétique, qui nous conduit à nous « décentrer de nous-mêmes » (*ibid.*, p. 85), en entrant parfois en « une résonance motrice, voire émotionnelle » (*ibid.*) avec les autres « regardeurs ». L'empathie tend à faciliter l'incorporation de savoirs langagiers et culturels, dans la mesure où chaque apprenant est amené à envisager l'œuvre d'art de manière sensorielle et intellectuelle, ainsi qu'à accueillir les réactions exprimées autour de lui.

Il est important que l'enseignant fasse preuve d'habileté, pour qu'émerge en classe de langue un rapport esthétique entre les apprenants et des objets artistiques pouvant être perçus comme hermétiques (Borgé, 2018). Il est également de sa responsabilité de proposer des ressources langagières que les apprenants pourront rattacher à leurs expériences picturales précédentes (Chabanne *et al.*, 2009) et à leur vécu. Aussi, chaque activité doit-elle être pensée comme un espace « de potentialisation de stratégies langagières en cours d'appropriation » (Aden, 2009, p. 79). Le choix des supports est primordial dans la conception d'une séquence pédagogique. Dans le cas précis

d'introduction d'œuvres picturales, les tableaux retenus ont pour objectif de susciter une interrogation chez les apprenants et de privilégier autant le développement langagier que leur sensibilité (Borgé, 2015). La présence d'une œuvre d'art en classe de langue modifie les règles du jeu, car ce n'est plus « la question de celui qui sait à celui qui ignore, la question du maître d'école. C'est la question de celui qui ne sait pas à une vision qui sait tout, que nous ne faisons pas, qui se fait en nous » (Merleau-Ponty, 1964, p. 22). Les apprenants adoptent donc, grâce aux mécanismes d'empathie et à cette vision qui se fait en eux (Aden, 2012), une posture de médiateurs langagiers et esthétiques, entre l'œuvre et les différents acteurs du dispositif pédagogique. Pour J. Aden, « être médiateur ne signifie pas transmettre mais bien créer de nouveaux réseaux de sens » (2012, p. 276). Polysémique, le terme de *sens* se réfère aussi bien à la dimension sensorielle du corps qu'à un processus de sémantisation. Cette proposition sensible d'apprentissage du FLE en présence d'œuvres d'art tend à créer des connexions entre les compétences à comprendre et à produire du sens que Jean-Charles Chabanne qualifie de « littératie *esthétique* » (2015, p. 127). Traditionnellement en didactique des langues (Molinié et Moore, 2012), le mot « littératie » renvoie à la pratique sociale du lire-écrire, mais il s'agit ici de rendre compte pour les apprenants sur le plan verbal et non-verbal de ce qu'ils ont ressenti à la vue des tableaux. Le rôle vecteur de l'empathie réside donc dans la dynamique qui se forme à la lecture de l'œuvre picturale et lors de la verbalisation des expériences vécues.

Mise en œuvre d'un dispositif pédagogique autour de l'exposition « Gauguin l'alchimiste » au Grand Palais

Dans un dispositif pluriculturel d'apprentissage du français langue étrangère à l'Université Sorbonne Nouvelle, un groupe d'étudiants d'un niveau allant du B1 au B2, non spécialistes en histoire de l'art¹ et issus majoritairement de l'Amérique et de l'Asie, a été amené à visiter l'exposition « Gauguin l'alchimiste »². Le lendemain, de retour en classe, ils ont participé à des activités uniquement en langue française, telles que la création de tableaux vivants à partir de *La ronde des petites bretonnes*³ et la rédaction d'un compte rendu de leur expérience picturale. Toutes les activités mises en œuvre visaient au départ à tisser des liens entre écriture picturale et littératies multimodales (Cazden et al., 1996), à savoir gestes, productions orales et écrites.

Lecture performée en langue française du tableau *La ronde des petites bretonnes* de P. Gauguin

Dans un premier temps, l'enseignante demande aux apprenants de prêter attention à l'œuvre projetée, *La ronde des petites bretonnes*. Après l'avoir soustraite à leur regard, elle les convie à reproduire les gestes et postures des personnages représentés. Les étudiants négocient alors en petits groupes les mouvements qu'ils ont mémorisés,

¹ Ces apprenants souhaitent poursuivre leurs études universitaires en France ou à l'étranger dans leur domaine respectif.

² Exposition « Gauguin l'alchimiste », octobre 2017- janvier 2018, Grand Palais, Paris.

³ Paul Gauguin. *La ronde des petites bretonnes*, Washington : National Gallery of Art. Huile sur toile. 1888.

puis proposent des performances⁴ au reste de la classe qui les discute. « Et les expressions de visages ? », interroge l'enseignante.

- 1 – Leïla : Non. Ils* sont pas gais dans le tableau.
- 2 – Enseignante : Elles sont gaies ? Ou elles ne sont pas gaies ?
- 3 – Peter : Pas du tout.
- 4 – Enseignante : Elles ne sont pas du tout gaies.
- 5 – Ming : Ils* jouent...

Les images mentales suscitées par la mémorisation du tableau agissent comme un déclencheur de la réflexion, permettant ainsi aux étudiants d'entrer à la fois émotionnellement et cognitivement dans l'une des significations de l'œuvre : alors que le jeu de la ronde connote un événement joyeux, le visage des sujets représentés dénote la mélancolie. La parole des étudiants a ici une valeur performative, les commentaires de la classe guident les étudiants-comédiens qui réajustent leurs mouvements. C'est à cet instant que les mécanismes d'empathie assument un rôle médiateur dans l'apprentissage : les étudiants deviennent des passeurs entre l'œuvre et les autres acteurs du dispositif, à la fois en langue cible et en ayant recours à plusieurs modes d'expression. Le genre du tableau vivant renvoie à ce que J. Aden appelle un apprentissage de la langue *par corps*, qui fait appel « à la mémoire du corps et à notre capacité de conceptualiser dans l'action » (2013, p. 8). À travers cette tâche, les apprenants instaurent un rapport expérientiel avec le langage émergeant ici dans une boucle dynamique perception – mémorisation – interaction verbale et gestuelle. À partir de cette tâche qui mobilise des facultés mnésiques et synesthésiques reliant vue, toucher et ouïe, ils développent des compétences à *signifier* ce qu'ils perçoivent, en adoptant un regard critique sur leurs mouvements et de ce fait, sur les mots à employer. En outre, ils co-construisent « un monde partagé » (Aden, *ibid.*, p. 1), dans la mesure où on peut observer un travail de coordination kinésique, d'accueil des gestes d'autrui et d'interactions verbales avec les autres participants du groupe. « Nous nous construisons dans le langage de l'affect, dans des jeux de miroirs au travers de mécanismes que les neurosciences commencent à entrevoir : la résonance émotionnelle, l'empathie kinesthésique, l'intersubjectivation » (Aden, *ibid.*, p. 3).

En revanche, lors de la dernière proposition, concentrés sur leur propre gestuelle, peut-être gênés par le regard des autres, les étudiants éclatent de rire en mettant la ronde en branle. Leur attention n'est plus subordonnée au mimétisme des personnages, mais est guidée par les émotions sociales liées à la tâche. Nous remarquons alors que le phénomène de résonance avec les personnages du tableau est remplacé par un processus de repli sur leur propre ressenti.

⁴ Selon Richard Schechner (2003), la performance n'est pas seulement un acte artistique propre au théâtre, c'est une interaction sociale codifiée qui peut prendre place n'importe tout, quel que soit l'objectif visé, entre des performeurs et un public.

Inscription dans la langue des mécanismes d'empathie

Pour Jean-Pierre Changeux (2002, p. 13), on entre et on éprouve du plaisir esthétique devant un objet artistique à partir du moment où on le comprend et où on peut élaborer un « sens critique » (*ibid.*, p. 44). Il s'agit de « se mettre à la place des personnages représentés » et d'« exprimer une empathie » (*ibid.*, p. 46). On voit à travers le corpus de productions écrites rédigées en classe que nous avons recueilli que cela est le cas. En effet, en fin de dispositif, les étudiants ont rédigé un compte rendu d'expérience sur l'exposition « Gauguin l'alchimiste ». Ces écrits nous ont permis de constater que l'articulation sémantico-syntaxique de la langue française pouvait rendre visible des mécanismes d'empathie (Berthoz et Jorland, 2004). En témoigne cet extrait écrit par une étudiante :

C'était la 2^{ème} fois que j'ai visité une exposition de Gauguin. La première fois, c'était à Seoul en Corée. À ce moment-là, j'étais impressionnée d'avoir vu les tableaux. Même s'il n'était pas mon artiste préféré, à la fin, quand j'ai vu *D'où venons-nous ? Que sommes-nous ? Où allons-nous ?* j'ai compris pourquoi il était connu. C'était rempli de symboles qui représentent sa philosophie. C'était incroyable ! [...] Mais quand mes camarades ont fait leur présentation à propos de Gauguin, la semaine dernière, j'ai été choquée par sa vie personnelle. Même si la professeure a dit qu'on devait faire la distinction entre sa vie personnelle et son œuvre artistique, j'ai commencé à voir les peintures d'un autre point de vue. [...] Même si ses couleurs sont toujours vivantes quand j'ai vu les Tahitiennes qui sont tristes toujours dans ses tableaux, cela m'a rendue triste aussi.

Dès la première ligne, l'étudiante adopte un *je* autobiographique que nous associons au premier mouvement de l'empathie. Au contact de l'œuvre, ce *je* sensoriel, essentiellement focalisé sur l'acte de *voir*, crée à l'écrit une dynamique entre les processus émotionnels, exprimés par le verbe *impressionner* et l'adjectif *incroyable*, et les processus cognitifs de compréhension attestés par l'emploi des verbes *comprendre* et *connaître*, qui décrivent le degré d'appropriation de l'œuvre par l'étudiante. La phrase explicative « C'était rempli de symboles qui représentent sa philosophie », indique qu'au contact du tableau *D'où venons-nous ? Qui sommes-nous ? Où allons-nous ?*, l'étudiante a développé des compétences en compréhension et production du sens, qui l'ont aidée à lire et à interpréter l'œuvre en adoptant les codes symboliques du peintre et, donc, son regard signifiant sur la réalité. Cette phrase explicative donne à voir le glissement du premier mécanisme d'empathie – celui du *je* autobiographique – vers un processus d'identification avec l'œuvre (Berthoz et Jorland, 2004). Cet élan émotionnel se transforme avec l'apport de nouvelles données introduites par des personnes tierces – ses camarades – sur la vie licencieuse du peintre. Lors de la visite au Grand Palais, l'étudiante a vécu un choc de manière consciente qu'elle explicite à travers le recours au verbe *choquer*. On observe également une transformation de ses représentations initiales, comme le montre l'énoncé « j'ai commencé à voir les peintures d'un

autre point de vue ».

Si l'empathie est semblable à une compétence qui s'acquiert par la mise en contact des étudiants avec des œuvres d'art aussi bien en classe que hors les murs, elle facilite également l'apprentissage de la langue cible, qui devient vectrice d'émotions pour les étudiants. En plus d'avoir été enrichi, le répertoire lexical des étudiants a gagné en précision et vivacité, particulièrement en ce qui concerne le vocabulaire de la peinture et des émotions. Sur le plan de la morphosyntaxe, les phrases des étudiants se sont complexifiées et sont devenues plus nuancées. Nous avons pu remarquer la présence de nombreuses figures de style comme la métonymie (« Vous les avez peintes avec un œil animal ou dominateur ») et des expressions propres à une prise de position esthétique (« J'ai toujours pensé à Eve en tant que chaman, donc j'ai été émue par votre présentation presque mystique de l'exotique »). En quelque sorte, les mécanismes d'empathie ont incité certains étudiants à réaliser un travail d'articulation dans la langue entre émotions, lexique et structures syntaxiques. Si certains d'entre eux peinent à exprimer ce sentiment par manque de compétences en langue cible, les étudiants de niveau B1 ou supérieur du CECRL ont mis en œuvre de nouvelles stratégies discursives en créant des transferts de compétences en littératies au contact successif de la peinture et de la langue cible, afin de rendre les phénomènes sensoriels et émotionnels qu'ils ont éprouvés intelligibles par la langue. Nous avons pu isoler plusieurs compétences en littératies multimodales qui ont été développées par certains étudiants tout au long du dispositif, comme le savoir-voir, le savoir-signifier, la négociation sémantique et le sens critique. Ces résultats sont devenus possibles grâce aux interactions sociales et esthétiques dans le musée et en classe, qui ont été favorisées par la médiation de l'enseignante visant l'autonomie langagière des étudiants.

Pour conclure

L'empathie est un lieu d'échanges émotionnels et rationnels, fondé sur la capacité que possèdent les apprenants à entrer en résonance avec autrui et à prendre de la distance par rapport à leur point de vue. Si certains d'entre eux ont été émus lors de l'exposition par les propriétés formelles des œuvres, d'autres ont été choqués par des éléments liés à la vie privée du peintre. Dans tous les cas, nous avons pu constater une volonté de verbaliser les émotions ressenties et de les interroger. Cette réflexivité, qui a permis de voir à quel point la frontière entre émotions et raison était ténue, a fait émerger chez les étudiants un désir d'expression et parmi les processus langagiers enclenchés, une dynamique tout à fait notable en matière d'interaction orale et de production écrite.

Références bibliographiques

- ADEN, Joëlle. « Apprendre les langues par corps ». *Pour un théâtre monde : plurilinguisme, interculturelité et transmission*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, 2013, p. 1-15.
- ADEN, Joëlle. « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'énaction en didactique des langues ». *ÉLA*, Juillet/septembre, 2012, n°167, p. 267-284.

- ADEN, Joëlle. « Improvisation dans le jeu théâtral et acquisition de stratégies d'interaction ». *Didactique des langues-cultures : univers de croyance et contextes*. Paris : Manuscrit Recherche – Université, 2009, p.77-99. https://www.academia.edu/6207051/Improvisation_dans_le_jeu_the_a_tral_et_acquisition_de_strategies_d_interaction
- BERTHOZ, Alain et Gérard, JORLAND. *L'empathie*. Paris : Éditions Odile Jacob, 2004.
- BORGÉ, Nathalie. « 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 ? ». *Les cahiers de l'Acedle*, 2018, vol. 3, n°15, en ligne, <https://journals.openedition.org/rdlc/3365>
- BORGÉ, Nathalie. *Réception, Médiation et expérience esthétiques des œuvres d'art dans des classes de français comme langue étrangère de niveau avancé*. Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures. Paris : Université Paris III - Sorbonne Nouvelle, 2015.
- CAZDEN, Courtney, Bill, COPE, Norman, FAIRCLOUGH, James Paul, GEE *et al.*, « A Pedagogy of Multiliteracies: designing social Future ». *Harvard Educational Review*, Printemps, 1996, vol. 1, n° 66, p. 60-92. http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Éditions Didier, 2005.
- CHABANNE, Jean-Charles. « Arts and Literacy: the Specific Contributions of Art to the Development of Multiliteracy ». In CIDREE year book. Budapest : Hungarian Institute for Educational Research and Development, 2015, p. 118-135.
- CHABANNE, Jean-Charles (dir.), Alain, PARAYRE, (dir.) et Éric, VILLAGORDO (dir.). *La rencontre avec l'œuvre, éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. Actes de la journée d'étude scientifiques. Perpignan : Université de Montpellier, 29-31 octobre 2009.
- CHANGEUX, Jean-Pierre. *Raison et plaisir*. Paris : Éditions Odile Jacob, 2002.
- GAUGUIN, Paul. *Avant et après*. Paris : Éditions de La table ronde, 2003.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *L'œil et l'esprit*. Paris : Gallimard, 1964. Collection Folio essais.
- MOLINIE, Muriel et Danièle, MOORE. « Les Littératies : une notion en question en didactique des langues ». *Les Cahiers de l'Acedle*, 2012, <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01474602>
- MULLER, Catherine et Nathalie, BORGÉ. *Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier, 2020.
- REY, Alain. « Émouvoir ». In *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert, 1998, vol.2, p. 1221.
- SCHECHNER, Richard. *Performance theory*. Londres et New York: Routledge, 2003.