



HAL
open science

Verbaliser des émotions esthétiques et artistiques dans l'apprentissage des langues et des cultures

Nathalie Borgé

► **To cite this version:**

Nathalie Borgé. Verbaliser des émotions esthétiques et artistiques dans l'apprentissage des langues et des cultures. F. Berdal-Masuy, (dir.). Émotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues, Louvain-La-Neuve, UCL Presses Universitaires de Louvain,, Presses Universitaires de Louvain, pp. 97-104., 2017. hal-03327747

HAL Id: hal-03327747

<https://hal.science/hal-03327747>

Submitted on 27 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.

Nathalie Borgé,
Chapitre de l'ouvrage

Pour citer cet article : BORGÉ N. (2018). « Verbaliser des émotions esthétiques et artistiques dans l'apprentissage des langues et des cultures » **dans F. Berdal-Masuy, (dir.) : *Émotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues*,** Louvain-La-Neuve, UCL Presses Universitaires de Louvain, pp. 97-104.

Émotissage

Sous la direction de Françoise Berdal-Masuy

Préface de Jane Arnold

Verbaliser des émotions esthétiques et artistiques en classe de langue

Nathalie Borgé

Il s'agit dans cet article d'examiner les difficultés et les enjeux de la verbalisation de l'émotion esthétique produite face à une œuvre d'art dans un dispositif pédagogique plurilingue et pluriculturel d'apprentissage d'une langue. Nous nous proposons d'abord de définir ce que nous entendons par émotion esthétique, avant de montrer, à travers des exemples précis recueillis dans le cadre d'une recherche-action en 2016-2017 dans des classes universitaires d'apprentissage du français comme langue étrangère, dans quelle mesure le partage d'émotions esthétiques, même s'il peut s'avérer difficile dans un dispositif social, est vecteur d'un développement langagier tout à fait identifiable et d'une meilleure compréhension interculturelle. Nous verrons à cet égard le rôle déterminant de l'enseignant dans le dispositif.

Verbalisation des émotions esthétiques en classe de langue : enjeux et difficultés

En didactique des langues, quelques recherches, mais encore trop peu nombreuses, sont menées sur le lien entre émotions et processus d'apprentissage (Capron Puozzo & Piccardo, 2013 ; Arnold, 2006 ; Aden, 2014 ; Aguilar Rio, 2013). Isabelle Capron Puozzo et Enrica Piccardo (*ibid.*) déplorent le fait que l'émotion en didactique des langues, « grand concept » occupe « une petite place » dans les textes institutionnels, tandis que José Aguilar Rio (2013) regrette que l'introduction de la dimension émotionnelle ne soit pas davantage introduite dans la formation des futurs enseignants de langue. En effet, l'apprentissage fait nécessairement émerger un grand nombre d'émotions, aussi bien facilitatrices que préjudiciables, qu'il est intéressant de prendre en compte dans l'enseignement des langues (Berdal-Masuy & Botella, 2013). Toutefois, il convient d'être prudent dans ce qu'on appelle « émotion », lorsqu'il s'agit d'évoquer un dispositif éducatif. Dans la lignée d'Irving Goffman, Jean-Paul Narcy-Combes (2005) rappelle qu'un apprenant peut feindre une émotion ou l'absence d'émotion dans un contexte social, pour garder « une certaine image de soi » (Goffman, 1974, 1998, p. 13). Les émotions manifestées demeurent par conséquent des émotions sociales.

Qu'en est-il des émotions esthétiques et comment les catégoriser ? On peut les définir comme des émotions éprouvées de manière incontrôlable par un récepteur lors d'une expérience attentionnelle ayant lieu dans un contexte esthétique (Schaeffer,

2015, p. 148). Elles correspondent à des processus chimiques et psychologiques de transformation inhérents à toute expérience esthétique de type artistique. Pour Jean-Marie Schaeffer (*ibid.*), il est très difficile d'établir une distinction entre émotions et émotions esthétiques (*ibid.*, p. 147), mais le chercheur reconnaît qu'on peut désigner ces dernières comme des « émotions produites par médiation « représentationnelle » » (*ibid.*, p. 160). Pour les spécialistes en neurosciences, l'intérêt pour une œuvre d'art active nécessairement le système limbique. Pour Jean-Pierre Changeux (1994, p. 41), on observe une résonance émotionnelle entre cerveau et œuvre d'art, qui est surtout stimulée par le plaisir de comprendre. « La contemplation du tableau engage le niveau le plus élevé de la hiérarchie des fonctions cérébrales, celui de la raison », dans la mesure où elle fait intervenir tout un système de connaissances que le sujet a emmagasinées dans sa mémoire. Le scientifique admet, cependant, que les ensembles de neurones mobilisés par le cortex frontal dans l'élaboration d'hypothèses et dans le développement d'un sens critique sont associés à d'autres ensembles du système limbique, qui renvoient à une perception plus émotionnelle de l'œuvre d'art.

Dans le domaine institutionnel éducatif français, le référentiel parcours d'éducation artistique et culturelle du Bulletin Officiel du 1^{er} juillet 2015, qui associe dans une perspective interdisciplinaire apprentissage des langues vivantes et développement d'une éducation artistique et culturelle, valorise la verbalisation des émotions esthétiques comme vecteurs d'apprentissage langagier et les met sur le même plan que celle des jugements esthétiques. En effet, on peut considérer l'émotion éprouvée devant une œuvre d'art comme une forme de jugement se manifestant sur le plan physiologique, dans la mesure où elle correspond à un processus d'évaluation mentale et de réponse à ce processus, ce qui signifierait d'une certaine manière qu'on ne juge pas une œuvre d'art nécessairement avec son esprit, mais surtout avec son corps.

L'identification des émotions esthétiques dans un dispositif social constitue de ce fait une tâche complexe pour les chercheurs en didactique des langues. En effet, il est très difficile de savoir si un apprenant a été touché ou non par une œuvre, et si cela a été le cas, se pose alors la question éthique de l'instrumentalisation des émotions. L'émotion esthétique correspond à un choc d'ordre ineffable et indicible et relèverait d'un espace privé et intime. Elle renvoie souvent à une expérience individuelle du monde, intraduisible sur le plan verbal. « En art, il est difficile de dire quelque chose qui soit aussi bon que ceci : ne rien dire » affirmait Ludwig Wittgenstein ([1977] 2002, p. 79).

Il faut avoir à l'esprit également le fait que la verbalisation de ce type d'émotions ne fait pas nécessairement partie de l'*habitus* culturel de l'apprenant. Le récepteur, selon son appartenance culturelle, n'est pas sensible aux mêmes éléments d'une œuvre d'art. On peut ainsi prendre l'exemple de la peinture asiatique. François Julien (2010) met en relief l'importance des distinctions entre essence/valence, varié-

té/variance, ressemblance/résonance, pour montrer que l'entre est une notion à prendre en compte dans la valeur d'une œuvre d'art asiatique et de ce fait, dans l'émotion qu'elle peut procurer. Les notions du Yin-Yun (interaction unifiante), du Qi-Yun (souffle rythmique), du Shen-Yun (résonance divine) et du Yi-Jing (dimension d'âme) sont « les critères les plus importants pour juger une œuvre d'art » (Cheng, 2006, p. 110). Une étudiante chinoise dans le cours de langue explique : « en fait, quand j'étais en France, je n'ai pas bien compris l'art occidental, parce que c'est toujours les lignes et les couleurs et peut-être les formes, mais je n'ai pas compris pourquoi c'était très joli, car je ne peux pas *sentir* un sentiment de poétique ».

Introduire une œuvre d'art dans des dispositifs pluriculturels, c'est donc permettre aux apprenants de s'ouvrir à « une autre perspective émotionnelle que la leur » (Livet, 2013, p. 43) et à l'expérience culturelle d'un différentiel émotionnel. Il est certain que traduire un ressenti est difficile à énoncer, surtout en langue étrangère. Les apprenants ne maîtrisent pas toujours les outils lexicaux pour le faire, même si nous admettons que dès les niveaux élémentaires et intermédiaires de langue, un apprenant peut tout à fait exprimer une émotion esthétique, avoisinant plus avec ce qu'on peut nommer une approbation comme « oh », « comme c'est beau ! », etc.

Expression verbale de l'émotion esthétique et développement langagier

Le travail que nous présentons ici est un travail de recherche mené dans le département de français langue étrangère de l'Université Sorbonne Nouvelle (Paris) entre 2016-2017 dans deux cours plurilingues et pluriculturels de français comme langue étrangère de niveau intermédiaire-avancé (B2 du CECRL) auprès de soixante-dix étudiants, parmi lesquels quarante-cinq étudiants inscrits dans un cours d'anthropologie de la photographie et vingt-cinq étudiants suivant un cours standard (niveau B2 visé), dans lequel l'œuvre chorégraphique est introduite. Ces apprenants, issus du monde entier, sont inscrits dans des diplômes universitaires de langue française (DULF et DUEF) et souhaitent perfectionner leurs connaissances en langue française. Ils sont âgés en moyenne de dix-huit à quarante ans et sont issus de filières universitaires et professionnelles très variées (gestion et commerce, langues, économie, droit, médecine, etc.). Peu d'entre eux ont suivi préalablement une formation artistique.

Cette recherche s'apparente à une forme de recherche-action et plus exactement, à une participation observante, dans la mesure où nous sommes à la fois enseignante et chercheuse dans le dispositif. Pour enregistrer les données de notre corpus, nous avons fait appel à un vidéaste professionnel qui est venu filmer la séance de cours ayant lieu dans le second groupe où nous avons introduit un extrait du ballet filmé *Le Lac des cygnes* (1984) chorégraphié par Rudolf Noureev, qu'une grande partie de la classe avait vu la veille à l'Opéra de Paris dans le cadre d'une activité hors les

murs que nous avons organisée. Il est important de noter que l'interprétation des extraits vidéo par les étudiants renvoie à une expérience vécue en tant que spectateurs. Voici un extrait de la séquence pédagogique dans laquelle les apprenants, après avoir regardé un court extrait montrant les réactions du cygne blanc ayant découvert la trahison du prince Siegfried et celles des autres cygnes blancs, expriment de manière interactive les émotions exprimées par les corps dansants.

- E1. Elle est désespérée
- E2. Elle est consternée
- E3. Elle est choquée
- Prof. Les autres cygnes partagent
- Étudiants (tous ensemble). Sa souffrance/ sa douleur
- Prof. Ils essaient d'avoir de l'empathie
- E7. Qu'est-ce que cela veut dire empathie ?
- E4. C'est le sentiment : je sens ce que l'autre
- E5. Ce que l'autre ressent
- Plusieurs étudiants. Ah oui !

Les apprenants, en regardant les corps dansants des cygnes blancs, tentent de définir de manière précise ce que les protagonistes ressentent. L'émergence du lexique désignant les émotions est favorisée ici par l'enclenchement des mécanismes des neurones miroirs étudiés par Giacomo Rizzolatti et son équipe de recherche (2007). Les neurones miroirs sont des neurones prémoteurs, qui sont activés, aussi bien quand on regarde une personne accomplir une action que lorsqu'on accomplit cette même action. L'observation des actions de l'autre est cartographiée dans le cerveau du sujet-regardant. De la même façon, nous apprenons par imitation, en observant les autres apprendre et nous sommes affectés par les émotions des autres. Vittorio Gallese explique : « d'autres mécanismes miroirs semblent impliqués dans notre capacité à partager nos émotions et nos sensations avec les autres. Quand nous percevons autrui exprimer une émotion primaire comme le dégoût, les mêmes aires cérébrales que celles qui sont impliquées dans l'expérience subjective de la même émotion s'activent » (2011, p. 56). Ici, le fait de regarder les corps des cygnes et d'écouter ses camarades parler de ce qu'ils ont éprouvé produit une résonance motrice et émotionnelle qui permet d'incorporer davantage le lexique des affects.

À l'analyse de cet extrait de ballet succède l'évocation verbale de l'expérience esthétique vécue par toute la classe lors de la réception du ballet *Le Lac des cygnes* à l'Opéra de Paris la veille, comme en témoignent les interactions suivantes :

- Étudiant mexicain M : cela m'a touché parce que j'adore la musique. Ce ballet c'était incroyable.
- Étudiante russe S : oui toujours le ballet c'est la deuxième fois quand je regarde/ la Russie/ pour moi je suis fière je suis d'origine russe que c'est mon pays ce ballet et la musique c'est mon cœur cela montre les sentiments et pour moi c'est une
- Étudiant mexicain M : une identité
- Étudiante russe S : oui c'est cela

On peut observer chez l'apprenante S. la verbalisation d'émotions primaires (bonheur), secondaires et sociales (fierté) qui témoigne également du lien entre émotion et construction identitaire. Parler des émotions liées à une expérience esthétique permet de parler de soi et de ce qui nous a construits. Il est intéressant ici que le mot « identité », que l'étudiante S a du mal à énoncer, jaillisse dans le dispositif grâce à l'étayage d'un autre apprenant issu d'une autre culture. À travers le partage d'émotions esthétiques, qui passe par l'émergence du mot « identité », les apprenants se construisent une identité comme sujets parlants et traduisent une relation à l'autre fondée sur le partage d'un univers commun qui semble abolir les frontières culturelles :

Prof. Et qu'est-ce que vous avez ressenti ?

O. La chair de poulet

Étudiants. *Rires*

P. Pas la chair de poulet mais la chair de poule

E. La chair de poule (*rires*)

Le langage verbal de l'émotion rapportée (Plantin, 2011) crée une émotion actualisée (rire des apprenants produit par le syntagme « chair de poulet »). On voit bien que le partage du sensible est vecteur d'apprentissage langagier et de résonance. Le récit de l'expérience esthétique va permettre aux apprenants d'incorporer la collocation « avoir la chair de poule » et générer une émotion réelle ou comme dans le cas précédent, faire émerger le souvenir d'une émotion.

Posture de l'enseignant de langue dans l'accueil des émotions esthétiques

Si l'enseignant peut amener progressivement certains apprenants à verbaliser leurs émotions sur le plan lexical, il peut également se heurter au silence d'autres apprenants, qui ne souhaitent pas s'exprimer ou ont du mal à le faire lors d'interactions de type vertical dans un dispositif social, d'où la nécessité de proposer d'autres types de modalités. Nous avons ainsi encouragé les apprenants à écrire quelques notes relatant leur expérience du ballet à l'Opéra et constaté, à leur lecture, que le lexique employé désignait surtout le choc des corps « j'aime beaucoup parce que le ballet a révélé toutes les parties de mon corps », « cela a été un choc » « impression hypnotique », « j'ai été hypnotisée ». La tâche écrite a permis aux apprenants d'être davantage précis dans l'évocation de l'émotion ressentie. Dans le cours d'anthropologie de photographie, le nombre important d'étudiants inscrits, à savoir 45 et le fruit de nos travaux scientifiques précédents (Borgé, 2015) sur le lien entre espace privé de l'écriture et expression de l'émotion nous ont incitée à avoir recours dès le début à la modalité de l'écrit et à proposer des échantillons langagiers. Nous avons ainsi fait lire aux apprenants des textes faisant état de nos propres émotions devant certaines photographies. Nous inscrivons nos impressions dans des carnets au hasard de nos pérégrinations culturelles et nos rêveries artistiques et le fait de dévoiler notre propre

expérience émotionnelle des œuvres d'art, dans une perspective de décentration et de déritualisation (Moore & Simon, 2002, p. 121), a créé au sein du dispositif une plus grande symétrie dans les relations et dans les rôles enseignant/apprenants, comme nous nous proposons de le montrer. Voici un exemple d'un texte que nous avons écrit en pensant à *La Tour Eiffel* (1932) de Brassai et partagé ensuite avec les apprenants :

Je me suis endormie cette nuit de novembre angoissée, n'arrivant pas à dormir. J'ai pensé à ce rêve qui avait été le mien pendant des années : venir vivre à Paris. Et puis, cette photographie de Brassai m'est apparue. J'avais admiré cette photographie enfant dans une revue photographique de mon père. À l'époque, Paris était à cinq heures en train d'où j'habitais et elle existait seulement pour moi dans le jeu de Monopoly auquel je jouais enfant.

Ce dévoilement de l'espace privé, contestable sur le plan épistémologique (un enseignant doit-il mettre en avant ce qui relève de la sphère intime dans un dispositif pédagogique où, comme le souligne en 2011 Francine Cicurel, on fait comme si ?), a été tout à fait fécond. En effet, le fait que l'enseignante ait communiqué ses émotions esthétiques et donné à lire une construction d'elle-même, un *ethos* particulier, en apportant des échantillons langagiers, a résonné chez les apprenants et les a incités à leur tour à exprimer leurs émotions, comme en témoigne un des énoncés de la production écrite d'un étudiant sud-américain à partir de la photographie *Washington Square, New York* réalisée par Andor Kertész : « Cela me rappelle mon premier hiver à Paris que je devais passer tout seul, froid et solitaire ».

Ces écrits ont mis en exergue ce qui produisait l'affect de manière différente, selon les cultures. Une étudiante japonaise, par exemple, en évoquant ce qu'elle a éprouvé face à la photographie *Jardin du Luxembourg* de Boubat, emploie les mots suivants : « on remarque trois contrastes. Grâce à l'image des reflets du soleil sur la neige, on peut voir renforcée l'image dynamique des enfants qui bougent. Je suis très touchée par la photographie ». Nous avons ainsi pu nous rendre compte que l'*entre* décrit par François Jullien (2010) était vraiment source d'émotion esthétique chez huit étudiants asiatiques et que la « médiation représentationnelle » (Schaffer, *op.cit.*), que constituait l'émotion esthétique, nécessitait elle-même la médiation de l'enseignant pour appréhender les pluralités culturelles des modes sensibles de réception face à l'objet artistique. Grâce aux écrits des apprenants, nous avons pu amener progressivement ces derniers à expliquer à leurs camarades ce qui suscitait pour eux l'émotion devant une photographie et à en discuter par petits groupes pluriculturels.

Ce qui est indiscutable est que ces écrits ont permis aussi aux apprenants d'entrer davantage en relation avec l'œuvre et son fonctionnement, tout en développant une maîtrise de la littératie. En effet, grâce aux échantillons langagiers introduits par l'enseignante et aux processus de réception de l'écriture, la précision des lexèmes de l'émotion et la correction des constructions syntaxiques liées à cette énonciation

s'est avérée beaucoup plus manifeste dans les productions écrites des étudiants impliqués dans le protocole.

Conclusion

En conclusion, pour faciliter l'expression des émotions esthétiques, il est intéressant de proposer une approche didactique multimodale plus propice à leur verbalisation. De plus, si on souhaite que les apprenants expriment leur ressenti devant une œuvre d'art, il est primordial de « remettre en question le contrat de la classe, où l'enseignant est maître » (Moore & Simon, 2002, p. 121) et de prôner une pédagogie de l'empathie, dans laquelle ils se sentent suffisamment à l'aise pour mettre des mots sur leurs affects. Si cela peut constituer une des clés pour encourager l'apprentissage de lexèmes de l'émotion, c'est aussi un moyen pour favoriser une meilleure compréhension de l'œuvre d'art introduite dans le dispositif. Enfin, si la médiation langagière verbale participe au processus cognitif d'appropriation d'une œuvre d'art, elle permet, en traduisant la pluralité culturelle des langages du corps et des sensibilités, de relier davantage les apprenants les uns aux autres.

Bibliographie

Aden, J. (2014). Résonance émotionnelle et empathie, synergie entre pratiques théâtrales et langagières. Dans Aden, J & Arleo, A. (dir). *Les cahiers du CRDANSI*. Université de Nantes.

Aguilar Rio, J. I. (2013). L'enseignement d'une langue comme pratique émotionnelle : caractérisation d'une performance, ébauche d'une compétence. *Lidil*, 48, 137-156.

Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Ela. Études de linguistique appliquée*, 4(144), 407-425.

Berdal-Masuy, F., & Botella, M. (2013). La pédagogie par le projet favorise-t-elle l'apprentissage linguistique ? Mesure de l'impact émotionnel de ce type d'approche sur les apprenants ? *Lidil*, 48, 57-76.

Borgé, N. (2015). Réception esthétique des œuvres littéraires et artistiques et répertoire lexical des affects dans des cours universitaires de FLE. *Synergies Portugal*, 3.

Capron Puozzo, I., & Piccardo, E. (2013). Au commencement était l'émotion. *Lidil*, 48, 5-16.

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

Cheng, F. (2006). *Cinq méditations sur la beauté*. Paris : Albin Michel.

- Cicurel, F. (2011). *Interactions dans l'enseignement des langues, agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Callese, V. (2011). La simulation incarnée et son rôle dans l'intersubjectivité. Dans Attigui, P. & Cukier, A. (dir.). *Les paradoxes de l'empathie*. Paris : CNR Éditions, 49-72.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Traduit de l'anglais par A. Kihm. Paris : Éditions de Minuit.
- Jullien, F. (2010). *Cette étrange idée du beau*. Paris : Folio essais.
- Livet, P. (2013). La distance dans l'empathie dans l'expérience esthétique. Dans Gefen, A. & Vouilloux, B. (dir.) *Empathie et esthétique*. Paris : Herman.
- Moore, D., & Simon, D.L. (2002). Déritualisation et identité des apprenants. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 16.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-responsable*. Paris : Ophrys.
- Plantin, C. (2011). *Les bonnes raisons des émotions, principes et méthodes pour l'étude de la parole émotionnelle*. Bern : Peter Lang.
- Rizzolatti, G., & Craighero, L. (2004). The Mirror-Neuron System. *Annual Review Neuroscience*, 27, 169-192.
- Schaeffer, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Paris : Éditions Gallimard.
- Wittgenstein, L. [1977] (2002). *Remarques mêlées*. Traduit de l'anglais par G. Granel. Paris : Garnier-Flammarion.