Imaginaire artistique, expérience esthétique et « translangageance »

Nathalie BORGÉ(1), Marie POTAPUSHKINA-DELFOSSE(2)

(1) Université Sorbonne Nouvelle, DILTEC, Paris, France,
(2) Université Paris-Est, IMAGER, Créteil, France

Résumé : Cet article met en lumière les résultats d'une recherche menée dans un dispositif universitaire d'enseignement de français comme langue étrangère de niveau intermédiaire-avancé auprès d'étudiants internationaux plurilingues. Il s'est agi de tisser des liens entre les langues premières des apprenants et la langue cible à partir de la réception esthétique d'œuvres d'art présentées lors de l'exposition *Franz Marc/August Macke : l'aventure du Cavalier bleu*, au musée de l'Orangerie à Paris. Cette expérience a eu comme élément déclencheur l'échange réflexif et plurilingue des deux chercheures impliquées dans le protocole. Nous verrons combien l'émergence des langues des apprenants à travers la mise en œuvre d'une expérience sensible favorise non seulement un développement et une créativité langagiers en langue cible mais permet également d'accueillir chacun dans sa pluralité culturelle, linguistique et biographique.

Mots-clés : expérience esthétique, langues de la famille, liens entre les langues, créativité

De plus en plus de recherches en didactique des langues portent sur l'intérêt d'accueillir les langues premières des apprenants, dans leur dimension expérientielle et sensible (Aden, Clark, Potapushkina, 2019 ; Borgé, 2020 ; Eschenauer, 2014 ; Voise, 2011). Lors de la réception d'une œuvre d'art, un apprenant allophone navigue bien souvent intérieurement d'une langue à une autre. C'est ce passage qui nous a intéressées dans un cours universitaire de français comme langue étrangère de niveau B2, dans lequel il s'est agi de mettre en œuvre une écriture de textes réflexifs, stimulée par la rencontre avec des œuvres picturales à travers l'écoute attentive de la sonorité des idiomes de chacun. Partant de notre propre expérience plurilingue d'enseignantes de la visite de l'exposition intitulée *Franz Marc/August Macke : l'aventure du Cavalier bleu,* au musée de l'Orangerie et nous appuyant sur la notion de *translangageance* (Eschenhauer, 2014), nous avons proposé à des étudiants de faire émerger dans la classe les langues de leur famille. Nous aimerions montrer ici que l'immersion dans la langue de l'autre a constitué une expérience esthétique (Schaeffer, 2015) propice à développer

des processus de créativité en langue cible et à déclencher une conscientisation de la richesse des identités linguistiques de chacun.

1 De l'expérience esthétique à la « translangageance »

Tout d'abord, nous aimerions rappeler ce qu'est une expérience esthétique, en nous fondant sur les éléments indiqués par J.-M. Schaeffer dans son ouvrage *L'Expérience esthétique* (2015). Pour lui, l'œuvre d'art n'existe que dans l'expérience attentionnelle qu'on en fait (Schaeffer, 2015 : 25). Même si une expérience esthétique n'est pas nécessairement déclenchée par un objet artistique – et en cela, J.-M. Schaeffer s'inscrit pleinement dans la vision pragmatiste de J. Dewey (2010, 1934) qui ne sépare pas art et vie, c'est une expérience avant tout sensible. Sa singularité réside dans l'investissement attentionnel, dans la temporalité ouverte et dans l'engagement cognitif et émotionnel du sujet qui va la vivre. De surcroît, le philosophe montre que cette expérience nous déplace, nous amène à connaître ce qu'il nomme en allemand, *eintrückung*, qui s'inscrit dans une « enclave dépragmatisée ». Le récepteur d'un objet artistique sort de son cadre familier pour entrer dans une autre forme d'univers. Il suspend ce qui le rattache à ses habitudes cognitives pour s'ouvrir à l'inconnu. De plus, l'attention qu'il porte à l'œuvre est liée à une dimension émotionnelle et affective tout à fait manifeste. Comme le souligne J.-M. Schaeffer (2015), ce n'est pas l'objet artistique en lui-même qui déclenche une émotion particulière, mais les lieux et les circonstances qui y sont intimement rattachés. En outre, une expérience esthétique doit être envisagée comme une expérience hédonique fondée sur une recherche de plaisir et de nouveauté. Enfin, l'investissement affectif qu'on accorde à une œuvre d'art et au cadre dans lequel elle est portée à notre connaissance nous transforme et débouche généralement sur une conscientisation de cette transformation, voire des « ruptures » (Schaeffer, *ibid.* : 45) qu'elle engendre.

Ce type d'expérience est conditionné par la manière dont nous avons été éduqués pour entrer en relation avec une œuvre d'art, comme le souligne M. Greene (2001) dans une des conférences intitulée "*Uncoupling from the Ordinary*" qu'elle a donnée au *Lincoln Center Institute* à New York dans le cadre de la formation d'été interdisciplinaire dispensée à des enseignants venus s'initier à l'éducation esthétique.

> *I was being taught to consume, I think, but not to be present, feelingfully, passionately, authentically present to works that might be brought continually to life by an attentive and yearning human consciousness*[1]. (*Ibid.* : 67-72)

D'où l'importance pour un enseignant d'amener l'apprenant à être présent à l'œuvre à travers l'émotion et l'attention, de créer les conditions optimales pour que puisse émerger une expérience esthétique. M. Greene (*ibid.* : 31) cite un poème de W. Stevens "*The man with the blue guitar*" (1982). Pour elle, l'éducation esthétique, en mobilisant

[1] Tr. : On m'apprenait à consommer, je pense, mais pas à être présente, à résonner avec toutes mes émotions, à être présente à des œuvres qui pouvaient revivre continuellement à travers l'attention et le désir de la conscience humaine.

Published in : Isabelle Cros et Anne Godard (dir.), *Ecrire entre les langues. Littérature, traduction, enseignement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004642, doi : 10.17184/eac.9782813004642

nos dispositions attentionnelles et perceptuelles dans le contact avec l'objet artistique, favorise le développement de l'imagination, métaphorisée par « la guitare bleue » :

> *They said "You have a blue guitar\ You do not play things as they are"*
> *The man replied, "Things as they are\ Are changed upon the blue guitar".*

Ce surgissement de l'imagination a lieu pour M. Greene (*ibid.*) dans l'« émergence », c'est-à-dire, dans une temporalité ouverte, dans des moments non programmés, dans une forme de « lâcher-prise », voire dans des silences, ce qui peut être jugé paradoxal dans un cours de langue où il s'agit avant tout de viser des objectifs langagiers et de planifier des activités.

Pour nous, cette transformation de notre rapport à l'œuvre et au savoir dans un cours de langue jaillit à travers une vision didactique « dépragmatisée », n'envisageant pas l'apprentissage d'une langue comme simple outil de communication, mais davantage comme ce qui nous permet de nous relier à soi, au monde, aux autres de manière plus phénoménologique et sensible. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de privilégier une approche « énactive », fondée sur ce que S. Eschenauer (2014) nomme la « translangageance » ou « didactique du plurilinguisme encorporé » (*ibid.*).

> La translangageance met en exergue la connaissance encorporée au fil de la construction identitaire des individus dans le temps, par l'expérience sensible de leurs langages et ceux des autres, dans l'espace partagé. (Eschenauer, 2014 : 7)

Ce concept ne doit pas être confondu avec le « *translanguaging* » d'O. García (2009) qui met l'accent sur le continuum qu'on peut observer dans les pratiques discursives du répertoire langagier de sujets parlant plusieurs langues. La « translangageance » correspond à des processus d'apprentissage qui ne sont pas prévisibles ni prédéterminés et qui peuvent émerger au fur et à mesure d'un partage sensoriel, langagier, esthétique, autour des langues de chacun, en créant du sens pour l'ensemble des acteurs d'une classe. Il s'agit de permettre à chacun de faire exister son répertoire langagier à travers une « temporalité de la relation » (Eschenauer, 2014 : 10). S. Eschenauer, dans la lignée des travaux de J. Aden, insiste sur une pédagogie qui favorise la résonance de l'apprenant avec ses différentes identités et donc avec les différentes langues qui l'habitent.

> En permettant aux élèves de se relier à eux-mêmes, on ouvre l'environnement de la classe aux différents environnements familiaux, aux cultures représentatives du groupe. Les élèves peuvent alors se décentrer pour comprendre d'autres langues-cultures. (*Ibid.* : 13)

Ils s'inscrivent ainsi dans une relation d'accueil et d'empathie, qui caractérise pour nous l'expérience esthétique. En outre, force est de constater que dans nos contacts avec les langues, nous sommes très souvent influencés par un imaginaire, fondé sur

Published in : Isabelle Cros et Anne Godard (dir.), *Ecrire entre les langues. Littérature, traduction, enseignement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004642, doi : 10.17184/eac.9782813004642

notre vécu cognitif et émotionnel, sur nos représentations, qui, si elles peuvent s'avérer positives, sont susceptibles de générer des formes de rejet, non seulement d'ordre cognitif, mais aussi d'ordre sensoriel et perceptuel. Permettre à chacun de faire découvrir la poésie, les formes esthétiques et musicales de ses idiomes nous a semblé à cet égard essentiel.

2 Une expérience de « translangageance » vécue par les chercheuses

Avant de conduire les étudiants à vivre une expérience esthétique autour de leurs langues sous l'impulsion d'œuvres d'art, nous décidons d'entreprendre une telle expérience dans les salles du musée de l'Orangerie qui accueillait à ce moment-là (avril 2018) l'exposition *Franz Marc, Auguste Macke : l'aventure du Cavalier bleu*, ce mouvement représentant pour nous une source d'inspiration puissante. En effet, les artistes du groupe munichois du début du XX^{e} siècle, avec W. Kandinsky comme chef de file, ont œuvré pour l'avènement d'un art qui ne connait plus de frontières entre différentes formes d'expression. Cette vision totalisante avait comme point de départ la synesthésie (capacité à entendre la peinture, à voir la musique…) dont certains membres du cercle faisaient preuve et que d'autres tentaient de retrouver en tant qu'état sensoriel initial précédant la différenciation des sens (Cytowic, 2018). Une navigation désentravée entre des langages artistiques mais aussi verbaux, qui était propre aux membres du groupe, où se croisaient l'allemand, le français, le russe, s'inscrit parfaitement dans le processus de « translangageance » que nous cherchons à explorer. Par ailleurs, faire partie du *Cavalier bleu* signifiait avoir une approche réflexive de l'art, comme en témoigne l'almanach du cercle dont les pages servaient aux artistes à revenir sur leurs processus créatifs pour en formaliser l'essence. C'est à une forme d'investigation métacognitive similaire d'un vécu sensible que nous voulions également initier les étudiants.

En arrivant à l'exposition, nous commençons par choisir une toile à laquelle nous serions prêtes à nous relier en régime d'attention esthétique. Notre choix porte sur un tableau de F. Marc, situé au carrefour de l'expressionnisme et de l'abstraction. Chacune observe l'œuvre en silence le temps qui lui est nécessaire pour s'y accorder, avant de jeter sur papier quelques phrases que nous nommons « notes-impressions ». Elles renvoient à un entre-deux singulier qui s'esquisse dans notre rencontre individuelle avec la toile. L'une de nous deux prend ses notes en allemand, langue qui a joué un rôle important dans sa construction identitaire, et l'autre en russe, sa langue première. Après avoir terminé cet exercice d'écriture, spontané et rapide, nous choisissons dans nos textes respectifs une phrase qui nous semble exprimer le mieux notre rapport à l'œuvre. Cette phrase-talisman est partagée sans être traduite avec la partenaire. L'une ne parlant pas allemand et l'autre ne maîtrisant pas le russe, nous percevons musicalement la phrase qui nous est offerte : à la suite de plusieurs écoutes, nous y goûtons moyennant une mise en bouche imitative. Cet exercice audio-phonatoire transforme et enrichit la première phase de réception sensorielle du tableau. Il ne s'agit plus de deux « entre-deux », mais d'un « entre-trois » – un environnement perceptif qui commence à se profiler entre les deux spectatrices et l'œuvre. Nous reprenons nos crayons pour effectuer une deuxième série de « notes-impressions », cette fois-ci, en français, afin de rendre compte de notre relation à ce nouvel espace, qui n'est point

Published in : Isabelle Cros et Anne Godard (dir.), *Ecrire entre les langues. Littérature, traduction, enseignement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004642, doi : 10.17184/eac.9782813004642

figé et qui continue à se modeler au cours de l'écriture. Nous nous lisons nos textes et dévoilons la traduction des phrases-talismans : « *Ich habe lust zu traümen* » (« J'ai envie de rêver ») et « Всё возможно » (« Tout est possible »). À l'issue de ce partage, chacune se reconnecte à la peinture de Marc en silence puis compose un poème court, en français, dont le premier vers est la phrase-talisman de la partenaire.

Cette expérience de courte durée (pas plus d'une quarantaine de minutes) mais de grande intensité émotionnelle a été constituée de boucles de perception-action (Varela *et al.* : 1993) assurant une transformation continuelle du rapport de chacune des chercheuses à l'œuvre, à soi et à l'autre.

3 Transposition didactique d'une expérience muséale partagée

À partir de l'expérience décrite ci-dessus, nous avons préparé et mis en œuvre une séance de sensibilisation à la translangageance pour un groupe de 23 étudiants internationaux de niveau de français intermédiaire-avancé, inscrits dans le Diplôme Universitaire de Langue Française (DULF) à l'Université Sorbonne Nouvelle, qui a visité l'exposition de Marc/Macke au préalable. En guise d'introduction, nous avons présenté *Le Cavalier bleu*, en mettant en avant la pluralité des langages artistiques, prônée par ses membres, avant de partager notre vécu face à l'œuvre choisie. Ensuite, les étudiants ont été invités à former des groupes de trois à quatre de manière à ce que plusieurs langues d'origine soient représentées. Puis ils ont échangé les photographies prises au cours de la visite pour choisir une toile qui fédère le groupe. Par rapport à ce tableau, chacun a noté ses impressions dans une de ses langues premières (certains apprenants issus du Rwanda ou du Soudan possédant plusieurs langues « maternelles ») et a offert sa phrase-talisman aux camarades. Avant l'annonce des traductions, la plupart des participants ont joué à répéter et parfois à mémoriser les phrases de leurs co-équipiers. Après un échange libre conduit au sein de chaque groupe sur cette expérience, des écrits individuels réflexifs ont été réalisés en français.

4 Hypothèses de recherche

En « translangageant » autour d'une œuvre fédératrice du groupe, les étudiants vivent une expérience esthétique. Telle est notre première hypothèse que nous vérifierons dans les écrits réflexifs des étudiants, en recherchant les « symptômes » d'une telle expérience, définis par J.-M. Schaeffer (2015).

Si cette première hypothèse se confirmait, nous poserions les deux suivantes :

- le fait d'avoir traversé une expérience esthétique amène les apprenants à employer le français de façon créative pour tenter de mettre leur vécu en mots avec le plus de justesse possible ;
- l'expérience de translangageance à caractère esthétique conduit les étudiants à prendre conscience de certains éléments de leurs parcours d'apprenants de langues, non interrogés jusque-là.

Published in : Isabelle Cros et Anne Godard (dir.), *Ecrire entre les langues. Littérature, traduction, enseignement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004642, doi : 10.17184/eac.9782813004642

5 À la recherche des « symptômes » de l'expérience esthétique dans les écrits réflexifs

Avant d'analyser le corpus recueilli, il nous semble important de définir ces symptômes.

Le premier, selon Schaeffer, est la « densification attentionnelle » (2015 : 55) visant à explorer de nombreux potentiels de l'objet observé. Ce mode d'attention est contraire à notre façon standard, focalisée, d'approcher le réel, qui s'appuie sur des schémas cognitifs préexistants, cible une caractéristique précise de notre expérience vécue et a des répercussions concrètes sur notre « vie active ». En nous engageant dans une expérience esthétique, nous acceptons en revanche d'ouvrir non pas une seule mais plusieurs « fenêtres attentionnelles » (*ibid.* : 68) : cela nous déplace vers un régime d'attention parallèle, plus dispendieux. Ce déplacement n'est possible que si nous agissons sans attentes exactes, hormis l'objectif hédonique qui est un des moteurs principaux de toute expérience esthétique. Se trouvant dans une « enclave dépragmatisée », l'expérience esthétique n'exige pas de prise de décision rapide à visée utilitaire, ce qui autorise le sujet à se mettre à l'écoute de ses émotions, en descendant à des niveaux perceptifs qui sont rarement sollicités par les actions courantes. Si ces dernières sont souvent automatisées, l'exploration esthétique met le sujet sur une voie unique et divergente qui sera sa propre œuvre.

Étant donné qu'une expérience esthétique possède par définition une valence hédonique positive, on pourrait l'associer à la fluence « un processus cognitif qui se déroule sans encombre » (*ibid.* : 215). Or, le coût cognitif de cette catégorie d'expérience, selon Schaeffer, va à l'encontre de la notion de facilité, une trop grande fluence rimant avec l'ennui qui a « un effet éminemment antihédonique » (*ibid.* : 236). L'entrée dans une œuvre d'art est en effet souvent difficile, même pour un explorateur expérimenté. Toutefois, l'intuition que l'on suit, la connexion émotionnelle que l'on opère avec l'objet de notre attention nous conduisent à trouver « de la simplicité dans la complexité » (*ibid.* : 233), tout en ressentant un effet de surprise. Pour trouver cette fluence inattendue, il faut souvent accepter d'errer, de tâtonner, une des propriétés de l'expérience esthétique étant sa « lenteur » (*ibid.* : 228).

Si, selon Schaeffer, les expériences esthétiques ne sont pas seulement provoquées par la réception d'œuvres d'art, à l'inverse, les œuvres d'art les plus valorisées, ne donneront pas lieu à de telles expériences, lorsqu'elles sont abordées de manière schématisante, focalisée et monodique.

Charge émotionnelle importante, valeur hédonique positive, reconnexions aux sens, dépragmatisation, attention parallèle, polyphonie, ouverture, lenteur… Lesquels de ces « symptômes » trouverons-nous dans les écrits des étudiants ?

Lorsqu'il s'agit d'accueillir les langues de leurs partenaires, certains participants se heurtent à des obstacles car le schéma habituel qui régit la compréhension d'un message oral ne peut s'appliquer efficacement à une langue inconnue :

Published in : Isabelle Cros et Anne Godard (dir.), *Ecrire entre les langues. Littérature, traduction, enseignement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004642, doi : 10.17184/eac.9782813004642

> *Quand j'essaie de comprendre la signification des mots cela devient une barrière. J'ai fait une relation entre le son et l'image pour pouvoir trouver une traduction. Cela était difficile. (D*[2]*)*

Dans le témoignage ci-dessus, les tentatives d'accéder au sens par des voies traditionnelles échouent. L'étudiante abandonne alors des essais d'ordre mental, demandant une « attention ascendante » pour faire appel à ses ressources perceptives, nécessitant une « attention descendante ». En délaissant les mécanismes cognitifs inadaptés de décodage ou de traduction, elle s'ouvre à des *stimuli* d'ordre plus sensoriel de la parole. Ainsi les étudiants sont-ils plusieurs à adopter une approche musicale envers le discours de leurs camarades :

> *C'est une mélodie pour mes oreilles. (H)*
>
> *Quand j'ai entendu la phrase de Francesca, j'ai senti son émotion d'une façon musicale. (M)*

Certains vont jusqu'à comparer l'effet expressif des différentes langues perçues comme musiques :

> J'ai été étonnée d'apprendre que les sons en chinois ressemblent mieux avec la même œuvre que j'ai essayé de décrire en russe. (L)
>
> Une langue est plus détaillée et une autre est plus poétique. (B)

Plusieurs étudiants ont porté une attention accrue aux éléments non-verbaux du discours de leurs camarades, en tentant d'aboutir à une compréhension multimodale du message :

> On se concentre davantage sur les gestes, sur la manière de prononcer, sur l'observation des lèvres et sur le ton employé. (K)

La plupart des expériences rapportées peuvent être définies comme « dépragmatisées ». Si, en règle générale, en cours de langue, on cherche à comprendre ce que dit l'interlocuteur, la préoccupation de nombreux participants à cette séance était de s'intéresser à la richesse identitaire de leurs camarades :

> Quand chacun a parlé je l'ai imaginé quand il (elle) parle chez eux la même langue. (A)

> Même si nous ne comprenons rien, sa voix, sa tonalité, son expression corporelle prouvent que nous sommes des humains uniques, et cela ouvre, pour un petit instant, une porte à notre âme. (R)

[2] Les étudiants ayant participé à cette étude ont été anonymisés : nous avons attribué une lettre à chacun.

Published in : Isabelle Cros et Anne Godard (dir.), *Ecrire entre les langues. Littérature, traduction, enseignement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004642, doi : 10.17184/eac.9782813004642

Bien que les textes n'apportent pas d'informations sur la polyphonie de la relation individuelle de chacun à l'œuvre picturale, ils abondent en indications de l'aptitude à emprunter le point de vue de l'autre. Le caractère ouvert de l'expérience vécue est ainsi souligné :

> J'ai perçu le tableau avec quatre visions différentes et chacune de ces visions dépendait de la langue grâce à laquelle on l'a décrite. (O)

Malgré des *stimuli* complexes, un état de fluence est souvent rapporté :

> Aujourd'hui après avoir écouté des langues différentes je me suis senti très à l'aise. (F)

Certains ont toutefois manqué de temps pour atteindre une sensation de fluence, ce qui nous renvoie à la lenteur qui caractérise une expérience esthétique :

> Mes oreilles se sont senties à l'aise mais le temps ne l'a pas permis. (P)

Quelques-uns confient avoir pris le risque de plonger dans le tout-sensoriel de cette expérience « inhabituelle », « inattendue », et n'ont pas voulu en tirer de conclusions hâtives. Un étudiant emploie l'expression « tolérance d'incertitude » (J) qui renvoie au concept de « catégorisation retardée » dont Schaeffer fait une des caractéristiques de l'expérience esthétique : il s'agit de repousser le traitement rationnel de l'expérience vécue pour en faire durer la perception sensorielle qui se distingue par son imprévisibilité.

L'idée suivante rejoint l'assertion du philosophe, selon laquelle les propriétés esthétiques d'une œuvre ne lui sont pas intrinsèques mais relèvent de la relation que le sujet établit avec elle :

> La beauté d'une œuvre d'art est liée entre l'observateur et le tableau. (B)

La singularité de chaque expérience esthétique, malgré le partage d'un *stimulus* et le recours au même type de ressources attentionnelles et émotionnelles, est également formulée par une étudiante :

> Cette expérimentation travaille particulièrement en chaque individu, c'est-à-dire qu'il n'y a pas une seule vision, mais il y a la beauté de la diversité. (M)

L'expérience esthétique est « médiatisée et située (par le langage et plus généralement par la culture) » (Schaeffer, 2015 : 33), comme l'indique un étudiant :

> La langue représente le moyen de trouver la beauté. (O)

Published in : Isabelle Cros et Anne Godard (dir.), *Ecrire entre les langues. Littérature, traduction, enseignement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004642, doi : 10.17184/eac.9782813004642

J.-M. Schaeffer, s'appuyant sur des recherches en neuropsychologie, met l'accent sur la fonction des émotions (*ibid.* : 133), qui consiste à orienter la pensée. Cette fonction est encore difficilement acceptée par le sens commun dans des domaines d'expérience dite rationnelle, mais peut être aisément saisie par tout sujet traversant une expérience esthétique, comme on le voit dans les écrits des étudiants. Ces derniers se montrent « sentipensants », pour reprendre le néologisme d'E. Galeano (1989). Ils placent les verbes « sentir » et « penser » côte à côte, sans y voir d'opposition mais, au contraire, pour souligner que le « penser » découle du « sentir » :

> D'abord on se concentre sur le sentiment qu'éveille en nous la prononciation d'une phrase. C'est une expérience intéressante qui me force à penser autrement.

Enfin, on peut noter que certains étudiants ont mis l'accent sur le plaisir et sur les émotions vives qu'ils ont éprouvés dans cette expérience. On peut lire les phrases suivantes :

> Cela *me touche* beaucoup car entendre la langue maternelle de chacun de mes amis me montre une partie de son cœur, de son histoire, de son âme. (C)

Entendre l'idiome privilégié de l'autre, c'est avoir accès à une forme d'intimité, voire à une face invisible de son camarade et cette expérience a suscité chez un grand nombre de participants de la joie. Ce mot ainsi que les termes « plaisir », « émotion » sont récurrents dans les textes écrits que nous avons recueillis. En outre, on observe une dimension d'ouverture tout à fait notable, comme en témoignent les énoncés ci-dessous :

> L'expérience d'aujourd'hui m'a permis d'*ouvrir* le tableau autrement. (E)
>
> Je me suis aperçue qu'un vrai dialogue est venu à une *attitude ouverte*. (H)

Il ne s'agit pas seulement de comprendre différemment l'œuvre d'art, à la lumière du partage sensoriel avec les camarades, mais aussi de se transformer, de devenir plus accueillant face aux langues vernaculaires des autres, d'entrer en résonance, en « dialogue » avec ceux et celles qui nous entourent.

L'identification de plusieurs « symptômes » définis par J.-M. Schaeffer dans les écrits des étudiants nous permet d'affirmer qu'ils ont vécu une expérience esthétique en translangageant autour d'une œuvre d'art. La première hypothèse étant ainsi validée, nous nous pencherons à présent sur les deux suivantes.

6 Créativité dans les emplois de la langue cible

En concevant ce dispositif, nous pensions que le vécu esthétique des étudiants les amènerait à développer une créativité langagière en langue cible à travers l'exploration de

Published in : Isabelle Cros et Anne Godard (dir.), *Ecrire entre les langues. Littérature, traduction, enseignement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004642, doi : 10.17184/eac.9782813004642

tout ce qu'ils avaient ressenti au contact des œuvres et des langues de leurs camarades. Dans quelle mesure donc les étudiants emploient-ils le français avec créativité pour exprimer avec le plus de justesse possible les éléments saillants de leur expérience ? Ce questionnement émane de notre seconde hypothèse.

Force est de constater qu'ils se sont montrés nombreux à être langagièrement créatifs pour définir le lien existant entre l'émotion et la pensée, qui a constitué une véritable « épiphanie » pour quelques-uns. Notons que J.-M. Schaeffer a emprunté ce terme à J. Joyce afin de nommer les moments particulièrement intenses, transcendants et/ou transformants d'une expérience esthétique (*ibid.* : 17). Pour évoquer leurs épiphanies, deux étudiantes trouvent un emploi personnalisé au mot *cœur* :

> Cela [expérience vécue au cours de la séance] éveille notre écoute du cœur. (I)
>
> Lorsque nous apprenons les langues, cela nous rend au grand cœur. (G)

L'expression « écoute du cœur », qui rappelle le fameux énoncé « On ne voit bien qu'avec son cœur » du *Petit Prince* d'A. Saint-Exupéry, est une façon originale de montrer que la plénitude ressentie au cours d'une expérience esthétique résulte d'une attention (« écoute ») prêtée au cœur qui, dans la plupart des cultures, symbolise le centre vital de l'être humain. Écouter son cœur, puis à l'aide de son cœur, équivaut à se relier à soi pour ensuite être capable de se relier aux autres.

La découverte des langues de ses camarades conduit l'auteure de la deuxième phrase à envisager l'apprentissage des langues non comme de simples outils de communication mais comme un potentiel sensoriel qui vient enrichir celui déjà en place, en permettant à son détenteur de voir le monde avec plus d'acuité, de l'entendre avec plus de justesse… L'ajout d'une nouvelle langue « rend au grand cœur » : l'image du cœur qui s'agrandit est complétée par l'idée archétypique du retour – le retour à la plénitude d'avant Babel, et fait écho à la restitution de la synesthésie, si chère au *Cavalier bleu*.

Deux autres étudiantes sont fascinées par le fait que, au sein des groupes plurilingues, les participants ont réussi à se comprendre malgré la non-maîtrise des langues concernées. Elles cherchent à exprimer la nature de cette compréhension en choisissant des verbes avec soin et réflexion :

> Le monde serait bien meilleur si les gens pouvaient plus facilement tout comprendre et non pas seulement entendre. (A)
>
> On s'est rendu compte combien cela est important, ressentir et non seulement entendre. (K)

L'auteure de la première phrase oppose le fait d'« entendre » (notre attitude habituelle face aux mots qui consiste à les déchiffrer de façon conventionnelle) à « comprendre » dans le sens étymologique de ce verbe : « prendre avec ». « Prendre des mots avec nous » signifie les incorporer et implique l'être dans sa globalité sensorielle, éveillé par une expérience esthétique.

Published in : Isabelle Cros et Anne Godard (dir.), *Ecrire entre les langues. Littérature, traduction, enseignement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004642, doi : 10.17184/eac.9782813004642

L'auteure de la seconde phrase cherche à exprimer la même idée que sa camarade en utilisant le verbe « entendre » de façon similaire, mais en remplaçant « comprendre » par « ressentir » afin de mettre en valeur la composante affective de la compréhension, qui devient primordiale lorsque le décodage est impossible.

7 L'impact identitaire de l'apprentissage des langues

Après avoir illustré la créativité langagière des étudiants, il nous reste à vérifier la dernière hypothèse : l'expérience de translangageance suscite-t-elle chez les étudiants des prises de conscience quant à leur parcours d'apprenants de langues ?

> Apprendre une langue c'est d'avoir une autre âme. Lorsque j'ai commencé le français, mes modes de pensées ont changé. On pourrait par exemple parler chinois sans sujet, mais après avoir appris le français qui a un sujet dans une phrase et une structure logique, j'ajoute souvent un sujet dans une phrase chinoise. Et parfois ma mère m'a dit que mes paroles étaient un peu bizarres car j'ajoutais « je » tout le temps. Cependant, cela est devenu un avantage dans les paroles logiques. (N)

L'auteure de ce témoignage rapporte une transformation identitaire, due à l'apprentissage du français, qui s'est jouée en elle tant sur le plan spirituel (« avoir une autre âme ») que sur le plan intellectuel (« mes modes de pensées ont changé »). Même sa manière d'utiliser sa langue « maternelle », le mandarin, est devenue différente dans certains cas : par exemple, lorsqu'elle souhaite convaincre son interlocuteur (« un avantage dans les paroles logiques »).

L'étudiant suivant rejoint les propos qui précèdent, en affirmant :

> La langue a sa propre personnalité. Donc quand on parle une autre langue, notre identité se transforme. (S)

Ces paroles renvoient à l'idée de Lobatchev pour qui, « ce n'est pas la langue qui est à l'homme, mais l'homme qui appartient à la langue » (1995 : 143). Autrement dit, lorsqu'on a recours à une langue pour formuler une pensée, on n'exprime jamais celle-ci intégralement, mais on valorise tel ou tel de ses aspects en fonction des moyens expressifs que la langue employée met à notre disposition. Ainsi, on a l'impression de ne pas être tout à fait la même personne, quand on change de langue. Un locuteur plurilingue développe une identité composite :

> Grâce aux langues étrangères, maintenant je suis une fille du monde, universelle. (N)

En lisant le témoignage qui suit, on note que l'apprentissage d'une nouvelle langue permet d'accepter non seulement la diversité des formes d'expression mais aussi rend plus ouvert à la diversité des contenus et des opinions :

Published in : Isabelle Cros et Anne Godard (dir.), *Ecrire entre les langues. Littérature, traduction, enseignement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004642, doi : 10.17184/eac.9782813004642

> Je suis devenue plus tolérante et je peux me mettre à la place des autres lorsque j'entends des idées différentes ou même opposée. (C)

Ces propos mettent en lumière la conscientisation du développement de l'empathie, stimulé par l'appropriation d'une nouvelle langue, comme capacité à accepter « la subjectivité d'autrui » (Berthoz, Jorland, 2004 : 10) sans pour autant renoncer à la sienne.

8 Questionnement d'ordre épistémologique

Bien que l'expérience exposée dans cet article ait permis de valider nos trois hypothèses de recherche, elle soulève des questions d'ordre épistémologique et éthique. D'une part, pour J.M. Schaeffer (qui reprend la philosophie d'É. Kant), une expérience esthétique est désintéressée. Or, dans la préparation de notre séquence de cours et de notre protocole de recherche, nous avons cherché à répondre à des questions précises. L'attention esthétique, contrairement à l'attention pragmatique, est dépourvue de tâche assignée spécifique (Schaeffer, 2015 : 74). On ne souhaite pas obtenir de résultat cognitif, ce qui n'a pas été le cas dans la mise en œuvre de notre dispositif. Cela interroge la posture de l'enseignant. Quel est son rôle ? Jusqu'où aller dans le partage d'une expérience esthétique qui peut être d'ordre privé et dépasser les limites d'un cadre social comme celui d'un cours de langue ? En outre, les apprenants ont été amenés au début à entrer davantage dans l'expérience esthétique produite par les tableaux sur les enseignantes qu'à évoquer les œuvres qu'ils avaient vues lors de l'exposition au musée de l'Orangerie. Ce sont le choix des objets artistiques, des activités préparées par les enseignantes et le récit de leur expérience esthétique qui ont été déterminants pour catalyser celle des étudiants. En d'autres termes, leurs émotions ont été influencées par la médiation de nature à la fois poétique, plurilingue et sensible des enseignantes et par leur répertoire didactique. Sans cette phase de partage, nous aurions atteint assurément d'autres résultats. Certes, il nous semble difficile d'envisager une expérience à laquelle les enseignants ne sont pas étroitement associés. Toutefois, peut-on livrer des éléments relevant de l'intériorité phénoménologique, perceptuelle et de la biographie langagière des enseignantes qui sont elles-mêmes chercheuses dans le dispositif ? Ce qui nous a paru intéressant est de fonder notre protocole non seulement sur la richesse plurilingue des apprenants, mais aussi sur celle des chercheuses, afin que ce qui se passe sur le terrain ne soit pas asymétrique et que l'ensemble des acteurs entre en résonance dans la découverte des langues de chacun autour des tableaux de l'exposition. Il faut admettre que dans un cours de langue, peu d'opportunités sont données aux apprenants et aux enseignants de partager leurs répertoires linguistiques. Les étudiants dans ce dispositif n'ont pas manqué de l'indiquer, comme nous l'avons souligné dans l'analyse du corpus. Un grand nombre d'entre eux a même été agréablement surpris sur le plan sensoriel et phénoménologique de pouvoir entrer en connexion avec la langue de l'autre, et au-delà, avec la vision de son camarade. Comme le note M. Greene, citant W. Stevens (2001 : 101), la « guitare bleue », à savoir le pouvoir de l'imagination qui nous est donné, nous surprend toujours.

En conclusion, dans un grand nombre de cours de langue, la valorisation de la richesse plurilingue en présence constitue paradoxalement un défi. L'accent est mis avant tout

Published in : Isabelle Cros et Anne Godard (dir.), *Ecrire entre les langues. Littérature, traduction, enseignement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004642, doi : 10.17184/eac.9782813004642

sur la langue cible. Cette expérience d'émergence des répertoires langagiers des acteurs du dispositif aura eu le mérite de montrer que les langues de la famille et les langues familières, lorsqu'elles ne sont pas assignées à un lieu donné et voyagent vers d'autres espaces, comme celui d'une classe, permettent à chacun de cohabiter et d'exister pleinement dans sa diversité et dans ses différentes identités. En outre, nous avons vu que l'expérience esthétique dans laquelle les participants se sont engagés pleinement à travers l'accueil et l'écoute attentive des idiomes de la classe, a non seulement enrichi la perception des œuvres d'art du *Cavalier bleu*, mais a également favorisé des processus de réflexivité et de créativité à l'écrit en langue cible tout à fait singuliers. À cet égard, la possibilité d'exprimer son ressenti dans le choix d'une langue et de « translangager » a joué un rôle déterminant sur la libération de l'imaginaire à la fois artistique et hétérolingue des étudiants et des enseignantes.

Bibliographie

Aden, Joëlle ; Clark, Stephen ; Potapushkina-Delfosse, Marie (2019), « Éveiller le corps sensible pour entrer dans l'oralité des langues : une approche énactive de l'enseignement de l'oral », *LIDIL, 59/2019*. DOI : https://doi.org/10.4000/lidil.6047

Berthoz, Alain ; Jorland, Gérard, *L'Empathie,* Odile Jacob, Paris, 2004.

Borgé, Nathalie (2020), « Développer la dimension esthétique en classe de langue » In Muller, Catherine ; Borgé, Nathalie (dir.), *Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris, p. 71-91.

Cytowic, Richard, *Synesthesia,* Cambridge (MA), MIT Press, 2018.

Dewey, John, *L'Art comme expérience,* Folio Essais, Paris, 2010.

Eschenauer, Sandrine (2014), « Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique : vers une définition de la translangageance, E-CRINI – La revue électronique du Centre de Recherche sur les Identités Nationales et l'Interculturalité, Éditions du CRINI, Actes du colloque Langues en mouvement, Languages in Motion, 6, p. 1-24, hal-01818564.

Galeano, Eduardo, *El libro de los Abrazos,* Siglo XX1 Editores, Montevideo, 1989.

García, Ofelia, *Bilingual education in the 21st century : a global perspective*, Wiley-Blackwell, Oxford, 2009.

Greene, Maxine, *Variations on a Blue Guitar : The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education*, Teachers College Press, New York, 2001.

Lobatchev, Boris, *L'Autrement-dit,* Éditions L'Harmattan, Paris, 1995.

Schaeffer, Jean-Marie, *L'Expérience esthétique,* Gallimard, Paris, 2015.

Stevens, Wallace, *The collected poems of Wallace Stevens,* Knopf, New York, 1982.

Varela, Francisco ; Thompson, Evan ; Rosch, Eleanor, *L'Inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine,* Seuil, Paris, 1993.

Voise, Anne-Marie (2011), « Approches de l'altérité linguistique et culturelle en classe de langues ». In Chini, Danielle ; Goutéraux, Pascale (dir.), *Intégration de l'altérité dans l'apprentissage des langues – Formes didactiques et procédures psycholinguistiques. Cahiers de l'Arc Atlantique,* L'Harmattan, Paris, p. 112-127.

Published in : Isabelle Cros et Anne Godard (dir.), *Ecrire entre les langues. Littérature, traduction, enseignement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004642, doi : 10.17184/eac.9782813004642