

Réception esthétique des œuvres littéraires et artistiques et répertoire lexical des affects dans des classes universitaires de français comme langue étrangère

Cet article vise à mettre en exergue le lien entre réception esthétique des œuvres littéraires et artistiques et acquisition d'un répertoire lexical de l'esthésie et des affects, en s'appuyant sur les résultats obtenus lors d'une recherche-action menée auprès de trois groupes d'étudiants issus du monde entier, inscrits à l'Université Sorbonne Nouvelle dans des diplômes universitaires de français comme langue étrangère de niveau avancé. Il s'agit, dans un premier temps, d'étudier à travers quelques exemples, les lexèmes que les apprenants de langue étrangère utilisent pour signifier cette relation esthétique, sensorielle, appréciative à l'objet littéraire et artistique et d'identifier les difficultés relatives à l'emploi d'un lexique des sensations, des émotions, voire des jugements esthétiques. En effet, si l'introduction d'une œuvre littéraire ou artistique dans un dispositif pédagogique déclenche des besoins langagiers tout à fait manifestes et mesurables, le recours à des unités lexicales précises et nuancées, pour traduire une expérience esthétique subjective, souvent intime et ineffable (Wittgenstein, 1966) constitue un véritable défi en langue étrangère. Il conviendra, donc, de s'interroger sur les difficultés de ce recours lexical, en prenant en compte les influences contextuelles et situationnelles d'une classe de langue, et de proposer une approche didactique susceptible de favoriser son apprentissage.

Mots-clés : répertoire lexical, relation esthétique et sensorielle, dispositif pédagogique, œuvres littéraires et artistiques.

Recepção estética das obras literais e artísticas e aquisição de um repertório lexical dos afetos em cursos universitários de francês língua estrangeira

Este artigo tem como objetivo destacar a ligação entre a recepção estética das obras literais e artísticas e a aquisição de um repertório lexical da estesia e dos afetos, com base nos resultados obtidos em uma pesquisa realizada com três grupos de estudantes inscritos em cursos universitários de francês língua estrangeira de nível avançado na universidade Sorbonne Nouvelle.

Trata-se, em primeiro lugar, de estudar, através de alguns exemplos, os lexemas que os alunos de línguas estrangeiras usam para significar sua relação estética, sensorial, apreciativa do objeto artístico, e de identificar as dificuldades relativas ao uso de um léxico de sensações, de emoções e até mesmo de juízos estéticos. Embora a introdução das obras literais e artísticas em um dispositivo pedagógico desencadeia necessidades linguísticas bastante evidentes e mensuráveis, a utilização de unidades lexicais específicas e cheias de nuances, para refletir uma experiência estética subjetiva, muitas vezes íntima e inefável (Wittgenstein, 1966) constitui um verdadeiro desafio em língua estrangeira. Será necessário, portanto, considerar as dificuldades deste recurso lexical, tendo em conta as influências contextuais e situacionais de uma aula de língua, e de propor uma abordagem didática que possa favorecer a aprendizagem.

Palavras-chave : repertório lexical, recepção estética e sensorial, dispositivo pedagógico, obras literais e artísticas.

Abstract

Aesthetic reception of literary and artistic works and lexical repertoire of affects in university courses of French as a foreign language

This article aims at enhancing the link between aesthetic reception of literary and artistic works and acquisition of a lexical repertoire of aesthesia and affects, relying on the results obtained in an action-research conducted with three groups of students enrolled in courses of French as a foreign language at the University Sorbonne Nouvelle. First of all, it studies - through several examples - the lexemes that the learners use to signify their aesthetic, sensorial, appreciative relation to the artistic object and identifies the difficulties of the resort to a vocabulary of sensations, emotions and aesthetic appraisals. Indeed, if the introduction of a literary or artistic work in a classroom stimulates language needs that are measurable, the use of precise and nuanced lexical units when it comes to translating an aesthetic subjective experience in a foreign language represents a true challenge, often intimate and ineffable (Wittgenstein, 1966). It is meaningful, therefore, to question the difficulties of this lexical resort by taking into account the contextual and situational influences of a foreign language classroom and to propose a didactic approach likely to make its learning easier.

Keywords : lexical repertoire, aesthetic and sensorial reception, pedagogical context, artistic and literary works.

A propos de l'auteur : Nathalie Borgé est agrégée de Lettres Modernes et certifiée bi-admissible à l'Agrégation d'anglais. Elle enseigne depuis neuf ans comme PRAG dans le département de didactique du français langue étrangère à l'Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, après avoir occupé les fonctions d'attachée de coopération pour le français à Barcelone et à Lisbonne auprès du Ministère des Affaires Étrangères. Elle est membre associé de l'unité de recherche EA 2288, Didactique des langues, des textes et des cultures (DILTEC) de la Sorbonne Nouvelle. Ses travaux de recherche et sa thèse de doctorat soutenue en 2015 portent sur la réception, la médiation et l'expérience esthétique des œuvres picturales et photographiques en classe de français comme langue étrangère. Elle enseigne depuis plusieurs années un cours de littérature française du XX^e et du XXI^e siècles à des étudiants inscrits dans des diplômes de français comme langue étrangère à l'université Sorbonne Nouvelle-Paris 3.

Réception esthétique des œuvres littéraires et artistiques et répertoire lexical des affects dans des classes de français comme langue étrangère

Le point commun entre la littérature et les arts visuels réside incontestablement dans la manière dont ces formes de création artistique valorisent et donnent à lire ou à voir la fonction émotive ou expressive du langage (Jakobson, [1963] (2003)). Le contact avec les textes littéraires et/ou avec les œuvres plastiques permet en effet à un apprenant de langue étrangère de se familiariser avec l'expression d'affects variés. Lire des œuvres littéraires ou regarder des œuvres d'art dans un dispositif pédagogique amène les récepteurs à envisager les émotions, les sensations qu'elles suscitent dans leur dimension communicative, dans leur particularité esthétique, culturelle et contextuelle, et de fait, à les partager. Les textes littéraires, comme les œuvres appartenant aux arts visuels, impliquent en effet une relation sensible à la langue et au langage. On peut parler ainsi d'expérience esthétique aussi bien dans le domaine de la lecture que dans celui de la réception d'œuvres d'art plastiques. Ce présent article, qui se fonde sur les résultats de travaux de recherche menés auprès de trois groupes d'étudiants plurilingues et pluriculturels inscrits à l'Université Sorbonne Nouvelle dans des cours de français comme langue étrangère de niveau avancé, à savoir dans un cours d'anthropologie de la photographie, dans un cours de littérature française du XX^e et XXI^e siècles et dans un cours plus traditionnel de langue, vise à montrer que le recours à un lexique pour traduire une relation affective, esthétique et sensorielle face à une œuvre littéraire et artistique constitue un défi à la fois exigeant et intéressant en langue étrangère, à la fois pour l'enseignant en termes didactiques et pour l'apprenant en termes d'apprentissage. Il s'agira non seulement d'identifier les difficultés qui lui sont liées, mais également de proposer une approche didactique susceptible de favoriser leur apprentissage.

1. La difficulté de trouver les lexèmes¹ adaptés pour exprimer des affects devant une œuvre littéraire et artistique

Tout d'abord, il convient de définir ici ce que l'on entend par « affect ». L'affect, en effet, n'est pas synonyme de sentiment, mais correspond à ce que Spinoza (1677, 1988) appelle *affectus*, terme qui se réfère à une modification plus ou moins grande de l'esprit ou du corps, à savoir des émotions, des sentiments ou des sensations. Nous avons décidé, dans un premier temps, d'utiliser seulement le mot « émotion » pour rendre compte des états émotionnels manifestés sur le plan physique et d'employer le mot « sentiment » pour désigner les impressions exprimées par les étudiants de manière verbale face à une œuvre d'art (œuvre littéraire ou œuvre plastique). Mais en réfléchissant de manière plus approfondie, nous nous sommes rendu compte que d'une part, le « sentiment » ne pouvait se montrer (Damasio, 2003) et d'autre part, que le mot « sentiment » (contrairement au verbe anglais *to feel*) dénotait quelque chose de psychologique et non de physique et ne recouvrait pas les sensations susceptibles d'être générées par les textes littéraires et par les objets artistiques. A cela s'ajoute le fait qu'on peut aussi définir l'émotion comme un sentiment très intense. Le mot « affect », en étant plus général, recouvre davantage les idées à la fois d'émotion, de sentiment, de sensation et peut définir l'expérience personnelle d'un étudiant-lecteur-récepteur.

Outre le fait que les apprenants de langue étrangère, même de niveau avancé, n'ont pas toujours les outils lexicaux pour indiquer avec précision et justesse des affects, l'émotion esthétique correspond souvent à un choc d'ordre ineffable et indicible (Arasse, 2004 : 21-22), et même lorsque nous tentons de la traduire en mots, il est souvent impossible de la désigner avec précision. Enfin, les étudiants, selon la culture dont ils sont issus, vont verbaliser ou non des émotions esthétiques en public. A cela s'ajoute le fait que les émotions, même universelles, sont exprimées de manière différente dans chaque langue-culture. Il existe ainsi des spécificités propres à chaque culture concernant l'intentionnalité communicative, qui se retrouvent bien sûr dans le lexique utilisé et qui ont trait à ce que Robert Galisson (1995) évoque comme le concept de **lexiculture** : « *la culture est mobilisée et actualisée dans et par les mots de tous les discours dont le but n'est pas l'étude de la culture pour elle-même* » (*ibid.* : 6). En d'autres termes, on ne peut dissocier contexte culturel d'énonciation, usage du lexique et lien avec une charge culturelle ou affective partagée à laquelle telle ou telle lexie² d'ordre affectif renvoie. Pour toutes ces raisons, l'emploi d'un lexique relatif à la transcription de réactions esthétiques devant une œuvre d'art ou un texte littéraire dans un dispositif pédagogique ne va pas de soi.

Examinons un premier exemple emprunté à une séquence de cours menée dans un cours d'anthropologie de la photographie de français comme langue étrangère de niveau avancé dans lequel les étudiants sont amenés à partager leurs impressions et leurs affects esthétiques devant une photographie intitulée *Le Pont des Arts vu à*

¹ Lexème : « unité lexicale à deux faces (forme et contenu), ou signe minimal de nature non grammaticale » (Galisson & Coste, 1976 : 315).

² Lexie : (Pottier) : « unité de comportement linguistique ou de discours ; la lexie se compose de « mots » mais le mot est une unité virtuelle, alors que la lexie est une unité de fonctionnement discursif » (*Ibid.* : 317).

travers l'horloge de l'Institut de France d'André Kertész (1932), après avoir écrit quelques mots individuellement.

H : j'ai mis juste « étouffante »
Prof : étouffant quoi d'autre ↑ qui n'a pas parlé ↑
S : étouffant + étouffant
J : extraordinaire
Prof : M vous n'avez pas parlé ↑
M : il montre de la transparente*
Prof : transparente ↑
M : oui transparente
Prof : oui mais transparente c'est pas une émotion une impression que vous avez /qu'est-ce que vous avez comme impression ↑
M : magnifique
Y : très intéressant
Prof : quoi d'autre ↑
L : isolée*
Prof : mais vous vous avez une impression isolée ↑votre impression ↑
L : ouais
Prof : vous vous sentez isolée quand vous voyez cette photo ↑
L : oui car je vois le photographe ici le photographe tout seul ici
Prof : oui le photographe mais vous + vous qu'en pensez-vous ↑vous
V : surréaliste
K : moi j'avais mis aussi ancien + surréaliste

Comme on peut le constater, la photographie « stimule une dynamique interactionnelle et l'implication des apprenants » (Muller, 2014 : 124) et « constitue ainsi un objet d'appréciation ou de dépréciation » (*ibid.* : 127). Les étudiants emploient des adjectifs qui indiquent surtout une appréciation esthétique, comme en témoigne par exemple l'utilisation des adjectifs « intéressant », « magnifique », « extraordinaire », et expriment moins un affect personnel. Il semble qu'ils confondent sentiments, émotions, sensations et impressions axiologiques. Alors que les émotions et les sensations renvoient à l'affectivité du sujet-récepteur, les réactions de type axiologique³ portent davantage sur l'objet perçu et s'inscrivent dans une dimension interprétative et argumentative. En effet, affirmer que tel ou tel objet est « magnifique », « extraordinaire », c'est énoncer une forme d'approbation esthétique (Wittgenstein, 1966), qui renvoie davantage à un jugement de valeur qu'à une dimension émotionnelle, même si on peut, dans une certaine mesure, accepter le fait que « les adjectifs affectifs énoncent, en même temps qu'une propriété de l'objet qu'ils déterminent, une réaction émotionnelle du sujet parlant en face de cet objet » (Kerbrat-Orecchioni, [2002] 2009 : 95).

L'un des étudiants indique certes une sensation, en ayant recours à l'adjectif « étouffant », qui peut se lire comme un prédicat d'affect mais d'une manière générale, les affects sont peu exprimés ici. De plus, il est très difficile parfois pour l'enseignant de comprendre les lexèmes utilisés par les étudiants. Est-ce dû ici à un problème de maîtrise lexicale, de compréhension de la consigne ou de difficulté de médiation langagière de l'objet esthétique ou tout simplement d'absence d'affect esthétique ?

En outre, on ne peut faire abstraction des facteurs sociaux, culturels et psychologiques liés à l'emploi du lexique choisi, conditionné par des inférences à la fois contextuelles, à savoir une mise en relation d'une unité lexicale significative par rapport à celles utilisées ici par les autres étudiants et situationnelles, c'est-à-dire une mise en relation des lexèmes utilisés avec certains éléments de la situation de communication. Chaque unité lexicale pour les étudiants renvoie, assurément, à un point de vue individuel sur la photographie et trouve son sens à partir de la vision esthétique au sens sensoriel personnelle de l'apprenant. Néanmoins, elle est utilisée dans un dispositif donné, à partir d'un contexte de communication singulier, qui affecte bien évidemment le choix de telle ou telle lexie, ce que Robert Galisson (1983) nomme le concept de l'interréférentialité. N'oublions pas que les unités lexicales retenues par les étudiants pour désigner ce qu'ils ressentent adoptent nécessairement une visée sociale dans un dispositif pédagogique. Pour Ludwig Wittgenstein (1953) ce ne sont pas les mots qui sont importants, mais les circonstances dans lesquelles on les emploie. Les étudiants ne se sentent peut-être pas autorisés à indiquer un affect dans un contexte académique et institutionnel.

Le verbatim indiqué ci-dessus étant insuffisant pour analyser ces difficultés de verbalisation des affects et d'emploi lexical, il nous a semblé intéressant de relever dans un tableau les impressions esthétiques et affectives exprimées à l'oral des étudiants impliqués dans le protocole à partir d'une œuvre d'art et de deux ouvrages

³ Un évaluatif axiologique renvoie à l'énonciation d'un « jugement de valeur, positif ou négatif » (Kerbrat-Orecchioni ([2002] 2009 : 102).

littéraires, afin d'examiner de manière plus approfondie les verbes et adjectifs que les étudiants avaient employés au moment de s'exprimer. Nous avons pris soin de mentionner également les adjectifs axiologiques utilisés pour caractériser l'objet artistique.

Les lexies de type affectif indiquées devant les œuvres d'art et les ouvrages littéraires

Œuvres étudiées/ groupes	Noms et groupes nominaux indiqués	Verbes utilisés associés à l'évocation verbale des impressions et occurrences de leur emploi	Adjectifs affectifs et axiologiques indiqués
Roman <i>La promesse de l'aube</i> de Romain Gary. Cours de littérature (groupe n°3).	<i>amour, espoir, tristesse, douleur, amour et protection séparation, émotion intense</i>	<i>aimer adorer penser ressentir donner un sentiment trouver</i>	<i>émouvant, bouleversant magnifique beau extraordinaire</i>
Photographie <i>Autoportrait, près de Cèreste</i> , Henri Cartier-Bresson. Cours de langue général (groupe n°2)	<i>envie d'être dans un endroit ; sentiment de fuite souvenirs (deux occurrences) train bleu solitude</i>	<i>aimer se rappeler trouver penser</i>	<i>paradoxe</i>
Roman <i>La carte et le territoire</i> de Michel Houellebecq. Cours de littérature (groupe n°3)	<i>souffrance douleur, dégoût, malaise</i>	<i>sentir trouver penser</i>	<i>bizarre, très étrange, affreux, choquant</i>

Lorsque les étudiants se sont exprimés de manière interactive à partir des œuvres mentionnées, nous avons pu observer qu'ils avaient recours davantage à des lexies nominales, *tristesse, amour, douleur, dégoût*, plutôt qu'à des verbes et que ces lexies traduisaient surtout des impressions très vagues ressenties à partir de l'atmosphère des œuvres, plus que des émotions esthétiques ou des affects qu'ils avaient éprouvés en tant que sujets-récepteurs. Les noms de sentiments indiqués tels « tristesse », « amour », qui pouvaient être qualifiés d'endogènes⁴, c'est-à-dire qui avaient été déclenchés par la perception de l'œuvre d'art ou au contact avec les

⁴ Nous faisons référence ici à Jean-Claude Anscombre (1995), qui distingue les noms de sentiments endogènes (amour vis-à-vis de) et les et noms de sentiments exogènes : frayeur, agacement : cause extérieure, à la vue de.

œuvres littéraires, faisaient état d'une résonance émotionnelle avec le sujet photographié ou avec les états d'âme du personnage-narrateur, plus que d'états affectifs relevant de la dimension artistique ou esthétique de l'œuvre et liés au style, à la composition chromatique ou géométrique, au jeu des lumières, à la texture des mots, au rythme des énoncés, etc. Ce qui est tout à fait manifeste également est le fait que les étudiants mentionnent parfois une juxtaposition de sentiments très variés de manière interchangeable, comme si ces mots étaient synonymes, par exemple *douleur, amour, protection*.

De plus, les apprenants, lorsqu'ils emploient des verbes ou des formes verbales, ont recours à des verbes dénotant moins un sentiment ou une sensation que des verbes d'opinion (*trouver, penser*) ou des verbes d'évaluation ou d'appréciation renvoyant à un processus cognitif. Par exemple, aucun d'entre eux n'a employé le verbe *éprouver* et le verbe *ressentir* n'a été utilisé que pour exprimer des réactions concernant la lecture du roman *La promesse de l'aube* de Romain Gary. Certes, nous pouvons noter chez les apprenants du premier groupe l'usage du verbe *sentir*, qui est à notre avis utilisé à tort à la place de *ressentir* et l'expression *donner le sentiment*. Il est intéressant de relever beaucoup plus d'occurrences de verbes dénotant **une approche cognitive** (*trouver, croire, penser, etc.*) que d'occurrences de verbes témoignant **d'une approche sensorielle et émotionnelle** de l'œuvre. De plus, si le verbe *aimer*, verbe de sentiment, a été mentionné, c'est pour faire référence, non à l'expression d'une intensité émotionnelle, mais à un jugement de goût. De même, parmi les adjectifs utilisés, on trouve plus d'adjectifs axiologiques, adjectifs associés à un jugement esthétique, par exemple, « *bizarre* », « *étrange* » que d'adjectifs affectifs, hormis *émouvant* et *bouleversant*. D'ailleurs, si on examine les émotions exprimées à l'oral dans le tableau, on note peu d'adverbes marquant l'intensité, hormis une occurrence de l'adverbe « *très* ». Certes, le contexte situationnel d'énonciation est important et il serait hâtif de penser que certains verbes comme « *trouver* », « *penser* », n'indiquent qu'une opinion. Ils peuvent traduire une réaction émotionnelle, comme c'est le cas dans l'énoncé « *je trouve ce roman bouleversant* » qu'une étudiante a proposé concernant le roman de Romain Gary.

D'une manière générale, on peut dire que les étudiants sont peu enclins à exprimer des affects et/ou n'ont pas la précision et l'étendue lexicale pour le faire, bien qu'ils puissent être considérés comme des utilisateurs indépendants de la langue étrangère, en passe de devenir autonomes. En revanche, il est incontestable, lorsque nous comparons les réactions des étudiants devant les œuvres d'art et au contact d'œuvres littéraires que ces dernières ont déclenché plus de réponses affectives et ont stimulé un recours à un lexique plus étendu et plus précis concernant l'expression des affects. Si on s'attache aux réactions spontanées des étudiants du groupe n°3 inscrits dans le cours de littérature du XX^e et du XXI^e siècles, on remarque qu'ils sont plus volubiles sur les émotions qu'ils ont ressenties à la lecture des romans, certainement en raison des processus d'identification plus aisés avec les contenus des œuvres et des sentiments plus universels qu'ils ont été amenés à éprouver et qui sont certainement liés à des expériences émotionnelles individuelles. De plus, si on se fonde sur la distinction élaborée par Christian Plantin (2011) entre parole émotionnelle et discours émotif, on peut constater que les étudiants, au contact d'une œuvre littéraire, ont tenu davantage un discours émotif, en voulant traduire leur ressenti, que délivré une parole émotionnelle, à savoir « une réaction à un stimulus, une réponse arrachée par une situation, attitude connotées » (*ibid.* : 138-139), comme ils ont pu le faire devant une œuvre d'art. Cette tendance s'explique sans doute par une plus grande familiarité des étudiants avec les textes littéraires qu'avec des œuvres d'art et par la culture éducative et scolaire dans laquelle ils ont grandi. Ils ont appris davantage à développer dans leurs langues premières un point de vue personnel et un discours construit sur une œuvre littéraire qu'à partir d'un objet d'art et même s'ils ne maîtrisent pas la langue étrangère de la même manière, on peut constater la mise en œuvre d'une transposition de compétences non directement linguistiques, mais transversales, qui peut expliquer l'effort de structuration discursive et de médiation esthétique.

2. Apporter ou non des échantillons lexicaux relatifs aux affects ?

Les étudiants dans leurs lectures sont exposés à des échantillons langagiers exprimant des affects, ce qui n'est pas le cas lorsqu'ils regardent une œuvre d'art. Admirer une peinture ou une photographie n'expose pas directement le récepteur à un champ lexical riche des émotions. L'œuvre d'art peut les inspirer, certes, mais ne les exprime pas directement, hormis dans son titre parfois. En revanche, si les textes littéraires proposent un répertoire lexical varié et étendu relatif à l'expression des affects, pouvoir exprimer pour un lecteur ce qu'il ressent avec précision après avoir lu un ouvrage littéraire demeure difficile en langue étrangère, ce qui pose la question de l'apport langagier par l'enseignant dans tous les cas.

Un apprenant du groupe n°2, qui a été réticent à exprimer un état affectif en groupe-classe devant des œuvres d'art, suggère même dans un entretien de donner des échantillons langagiers concernant les émotions, pour permettre aux étudiants d'apprendre à exprimer verbalement les émotions qu'ils souhaitent communiquer devant une œuvre d'art. L'enseignant doit-il alors donner des échantillons langagiers préalables ? On peut subodorer que des étudiants de niveau intermédiaire ou avancé peuvent mobiliser des ressources langagières pour exprimer ce qu'ils souhaitent avec une certaine aisance lexicale. De manière autonome, ils peuvent enrichir leur

interlangue que l'on peut définir à la fois comme « un répertoire verbal original, doté de ses propres règles d'organisation, distinct à la fois de la langue source et de la langue cible » (Py, [1992] 2004 : 98) et qui est en perpétuel mouvement pour atteindre idéalement le niveau de celui d'un locuteur expert. Le fait de devoir employer un lexique approprié pour transcrire ce qu'il éprouve face à une œuvre visuelle et littéraire, permettrait ainsi à l'apprenant de vérifier sa compétence lexicale, de se rendre compte du décalage entre ce qu'il croit savoir et le discours qu'il doit produire, de prendre conscience de ses lacunes.

En outre, il nous semble que cet apport permet aux étudiants de se familiariser avec des « jeux de langage »⁵ (Wittgenstein, [1953] 2004 : 39) nécessaires pour évoquer une œuvre littéraire et plastique. En effet, ils favorisent la construction discursive et langagière de l'objet esthétique. De nombreux étudiants peuvent être démunis. Que dire ? Quels sont les mots les plus appropriés ?

Si l'enseignant met à la disposition de l'apprenant des ressources lexicales et favorise un travail de co-construction et d'étayage, l'apprenant se sentira plus en confiance pour accomplir une tâche complexe.

Néanmoins, on peut contester cette approche méthodologique, étant donné que les étudiants-récepteurs voient ou lisent tous des choses différentes et donc, éprouvent tous des impressions singulières ? Serge Tisseron insiste sur la symbolisation verbale, fluctuante d'un individu à un autre. « Parler autour d'une photographie mobilise des processus de symboles propres à chacun. Personne ne privilégie les mêmes éléments d'une image. Mais la montrer, en parler et en faire parler sont toujours une tentative de faire partager à d'autres ses propres processus de symbolisation » (1996 : 29). Par conséquent, la façon de parler d'une œuvre littéraire ou artistique, d'exprimer ce qu'elle suscite en nous, de rendre compte de son point de vue peut varier considérablement d'un étudiant à un autre, d'où les limites par exemple d'une liste lexicale d'affects que l'enseignant pourrait distribuer en amont.

En effet, si on envisage la réception esthétique comme une appropriation perceptuelle individuelle, il ne s'agit pas de dire à l'étudiant ce qu'il faut regarder et ce qu'il convient de ressentir à la lecture de textes littéraires. En donnant des échantillons langagiers de type lexical, l'enseignant risque d'orienter son regard et ses impressions, ce qui porterait préjudice à la relation esthétique. De plus, les unités lexicales apportées par l'enseignant ne vont pas forcément correspondre à ce que l'apprenant ressent. Par exemple, comment traduire le mot *saudade* qu'un étudiant lusophone peut indiquer au contact d'un texte poétique ou à la vue d'une œuvre d'art ? Les lexèmes « mélancolie », « nostalgie » sont-ils dans ce cas appropriés ? On peut en revanche avoir recours dans un premier temps à l'alternance codique et à la langue maternelle : les étudiants expriment d'abord en langue maternelle ce qu'ils ressentent et en petits groupes expliquent à l'aide de procédés paraphrastiques en langue étrangère la lexie simple ou composée qui traduit le mieux leur impression esthétique. L'étudiant lusophone, par exemple, en indiquant à ses camarades pourquoi le mot *saudade* lui vient à l'esprit et en essayant de trouver les mots justes et précis pour définir aux autres ce qu'il ressent, les incite à intégrer dans leur répertoire émotionnel et culturel d'autres concepts que les leurs. En effet, une unité lexicale s'inscrit dans le vécu socio-culturel d'une communauté.

Pouvoir échanger et partager des affects à partir d'une œuvre littéraire ou plastique dans un contexte plurilingue et pluriculturel amène les étudiants à envisager des réactions émotionnelles qui ne font pas nécessairement partie de leurs répertoires émotionnels. Pierre Livet parle de « répertoire de dispositions émotionnelles » (2013 : 44). En intégrant les lexèmes employés dans une langue qu'ils ne connaissaient pas nécessairement, les apprenants s'ouvrent alors à « une autre perspective émotionnelle que la leur » (*ibid.* : 43) et développent une forme d'empathie interculturelle inhérente d'une certaine manière au concept de *lexiculture* évoqué précédemment (Galisson, 1995 : 6). Les lexèmes affectifs utilisés par les acteurs d'un dispositif pédagogique vont permettre à leurs interlocuteurs d'observer certains faits culturels et d'appréhender d'autres réalités affectives que celles auxquelles ils ont pu être exposés.

3) L'intérêt d'adopter une démarche didactique multimodale

Partager son ressenti avec d'autres de manière spontanée peut s'avérer limité en matière de contenu lexical. Ludwig Wittgenstein montre, à cet égard, que l'approbation esthétique, qui correspond à l'expression de nos premières impressions esthétiques, se caractérise avant tout par une pauvreté langagière (selon lui, les mots « beau » « magnifique » ne veulent rien dire ([1966] (1992) : 19).

Il nous a paru intéressant de ce fait d'avoir recours à la production orale en continu. L'enseignant, au lieu d'introduire une œuvre d'art ou un texte littéraire dans le dispositif, demande aux étudiants de jouer le rôle de médiateur culturel et esthétique, en allant par petits groupes voir une exposition et/ou en choisissant un ouvrage littéraire qui les a particulièrement marqués. Les étudiants présentent ainsi des œuvres littéraires et artistiques appartenant à leur patrimoine culturel, à leur musée imaginaire, à leur système de préférence ou à « leur bibliothèque mentale » au reste du groupe.

Dans l'exemple qui suit, une des étudiantes d'un cours de langue de niveau avancé (groupe n°1) a décidé de présenter le tableau *Le Déjeuner sur l'Herbe* d'Édouard Manet qu'elle a vu avec trois de ses camarades au Musée d'Orsay de Paris et qui l'a marquée en raison également de son attachement au roman *Nana* d'Émile Zola.

S : qu'est-ce que vous pensez ↑ oui c'est un peu bizarre oui

Prof : c'est un peu bizarre ↑ c'est un peu ↑

A : étonnant

Prof : oui mais pour certaines personnes ↑ à l'époque ↑

F : c'est choquant

Prof : oui c'est choquant + c'est choquant

S : on peut voir au premier plan représenté le contenu d'un pique-nique voilà des fruits une pomme et des cerises sur un lit de feuilles et il y a un panier de fruits renversé sur des vêtements du modèle et voilà le modèle nu nous regarde avec comment ↑ **désinvolture** sans-gêne

Prof : avec désinvolture avec sans-gêne avec provocation

S : elle est assise au milieu de quoi ↑ entre deux hommes deux dandys bien habillés ils nous regardent + ils regardent le spectateur avec **impudence** oui ↑ alors qu'une autre femme se baigne à peine voilée presque nue

Rires des étudiants

S : elle se baigne **langoureusement**

On peut noter que l'étudiante cherche à communiquer à ses camarades le caractère intense de l'expérience qu'elle a vécue, à savoir le choc esthétique qu'a représenté pour elle la réception du *Déjeuner sur l'herbe* de Manet. Les procédés rhétoriques auxquels elle a recours (recours à un champ lexical exprimant l'étrangeté, questions rhétoriques, intensité de la prosodie) montrent qu'elle vise à transmettre surtout un point de vue qui correspond à un choc personnel. L'étudiante met en lumière le caractère choquant du tableau (modèle nu qui regarde avec désinvolture le spectateur), en ayant recours à des lexies tout à fait précises.

La présence des autres récepteurs et destinataires l'incite à médier son lien discursif à la fois avec l'œuvre d'art qu'elle a choisie, mais aussi avec les autres participants du dispositif. Par exemple, elle a pris soin d'inscrire les lexèmes difficiles au tableau avant de les utiliser et de les expliciter implicitement dans le contexte à ses camarades, en s'appuyant sur les signes iconiques de l'œuvre, sauf pour *désinvolture* dont elle donne un synonyme. Elle fournit de nombreux efforts pour faciliter le processus de médiation et anticiper les difficultés de compréhension de ses camarades. Les étudiants ne se souviendront peut-être pas des mots qu'elle a utilisés pour transcrire sa relation esthétique et esthétique au tableau, mais ils développent une compétence lexicale de compréhension grâce à l'étudiante-médiatrice. Les rires déclenchés par son exposé montrent que les apprenants n'envisagent plus le tableau de la même façon et que la visibilité de l'œuvre s'efface peu à peu au profit du discours de l'apprenante. En d'autres termes, l'œuvre d'art existe ici plus en tant qu'objet discursif que comme objet perceptuel. Elle acquiert une nouvelle forme émotionnelle, d'autant plus que l'enseignant s'efface, au profit de l'étudiante-médiatrice dans une forme de *déritualisation*, qui « semble(nt) remettre en question le contrat de la classe, où l'enseignant est maître » (Moore, Simon, 2002 : 121). Cette *déritualisation* est bénéfique dans la mesure où l'étudiante S est amenée à construire la médiation de l'œuvre d'art avec les autres participants du dispositif. Un effort qu'on pourrait caractériser de didactique, est fourni.

Lorsque nous avons demandé aux étudiants de présenter une œuvre littéraire de leur choix dans le dispositif pédagogique, nous avons observé encore plus cette attention et cette empathie de l'énonciateur vis-à-vis de ses interlocuteurs. Les étudiants n'ont pas seulement veillé à la qualité de la langue, mais ils ont cherché à être persuasifs et à donner à leurs camarades envie de lire l'ouvrage qu'ils avaient retenu. Cette volonté de convaincre s'est traduite bien souvent par l'emploi d'un lexique évaluatif très positif et laudatif. La différence notable entre leur sélection d'une œuvre esthétique et celle d'une œuvre littéraire réside surtout dans la manière dont les apprenants ont légitimé et justifié leur choix : pour eux, le recueil auquel ils ont voulu rendre hommage et qui fait très souvent partie de leur patrimoine culturel a été formateur pour leur vie personnelle. Certains didacticiens pourraient trouver surprenant le fait que des étudiants évoquent en français un ouvrage littéraire lu dans leur langue première ou parfois dans une autre langue, mais il nous semble qu'il est important de valoriser « la bibliothèque mentale » personnelle de l'apprenant, ses expériences affectives de lecture et de développer ainsi ses facultés de médiation culturelle, littéraire et esthétique, la littérature étant un outil extraordinaire de médiation interculturelle et d'altérité (Godard, 2015, 49-52).

Les mots que les étudiants ont utilisés pour exprimer leur relation esthétique à l'ouvrage littéraire de leur choix ont été très souvent hyperboliques, comme en témoignent les trois exemples suivants. Nous avons mis en caractères gras les mots renvoyant à l'idée d'émotion ou de sensation et il est tout à fait probant que les œuvres

littéraires ont été des vecteurs d'expérience émotionnelle très forte. Une étudiante irlandaise, en parlant de « *Un garçon convenable* » de Vikram Seth, affirme : « *Ce roman m'a marquée pour deux raisons. Tout d'abord, il m'a rappelé la façon dont on peut presque vivre dans un roman pour une période donnée; pleurer avec lui, rire à haute voix sur les transports en commun avec les personnages; et réprouver un sentiment de crainte imminente que ces pages deviennent de plus en plus minces vers la fin. C'est, tout simplement, une belle histoire magnifiquement écrite* ». Comme on peut le constater, l'étudiante ne se contente pas de souligner la qualité esthétique de l'écriture, elle rappelle à quel point la lecture d'un roman, en catalysant des émotions intenses liées aux émotions vécues par les personnages, génère une expérience de vie pour le lecteur, ce que souligne une autre étudiante anglaise à propos du roman *Rosie et le goût du cidre* de Laurie Lee : « *La première et plus importante raison de lire ce livre, c'est pour son style. Il déborde d'images et de poésie, mettant le lecteur directement dans les lieux, dans ce village, dans cette époque et souvent dans la peau-même de Laurie Lee. On voit les fleurs et l'herbe depuis sa taille de petit enfant ; on sent les fruits et les alcools de fruits, et on se sent gelés avec la terre en hiver (...)* Pour ma part, je peux dire que je reconnais encore cette culture comme celle de ma propre enfance dans le sud de l'Angleterre et que je ne la crois pas perdue ». L'étudiante célèbre également la puissance stylistique du roman, mais montre combien le roman permet également de lutter contre la fuite du temps et de faire surgir un monde sensoriel et de ce fait, des mots pour l'évoquer. En parlant du roman de Mikhaïl Boulgakov, *Le Maître et Marguerite*, une étudiante russe dit : « *Pour moi, ce roman est extraordinaire. C'est un livre qu'on peut lire des dizaines de fois et ne pas tout comprendre, telle est « l'universalité » du roman, cette histoire remplit l'esprit et donne constamment l'inspiration et des nouvelles idées. Mon bouleversement ne s'est pas passé pas par l'histoire-même, pas par des mots concrets mais par cette inspiration* ». La force et l'émotion d'une œuvre littéraire, pour un apprenant de langue étrangère, dépassent donc la stricte question du lexique : comme le met en exergue la dernière étudiante, il n'est pas nécessaire de « tout comprendre » et l'émotion ne provient pas des mots écrits, mais du « caractère universel » de ce qui est narré, propice à un partage d'affects transculturel. De plus, ce qui est intéressant est la manière dont les deux premières étudiantes ont fait preuve d'une conscience de leur langue première, en évoquant l'émotion générée par le style de l'écriture, émotion qu'elles ont tenté de traduire pour leurs camarades, ce qui est loin d'être aisé en langue étrangère.

En effet, pouvoir partager avec d'autres le plaisir esthétique et émotionnel qu'on a pu éprouver à la lecture d'un texte littéraire implique le recours à un lexique précis. Nous avons souvent demandé aux étudiants comment ils avaient trouvé les mots pour aborder l'œuvre d'art ou l'ouvrage littéraire qu'ils avaient retenu. Il nous semble, en effet, que parler d'art et de littérature, même lorsqu'il s'agit d'œuvres correspondant à des choix de nature affective, est un art délicat. Ils nous ont tous répondu qu'ils avaient fait des recherches à partir des sites Internet et qu'ils ont consulté des dictionnaires pour identifier les mots les plus justes et les plus appropriés. Ils ont donc eu recours à des discours de référence faisant autorité. Dans certains cas, cette interdiscursivité entre objet littéraire et artistique et références lexicologiques a été renforcée également par les voix des autres participants du dispositif, qui, avec l'enseignante et l'étudiante médiatrice, ont co-construit, de manière langagière, l'objet visuel et textuel présenté et ont introduit des échantillons langagiers susceptibles de favoriser le développement d'une compétence lexicale relative à l'expression des affects, conscientisée chez certains apprenants, si l'on en juge les témoignages suivants de certains étudiants interrogés en fin de semestre sur l'intérêt de devenir médiateurs esthétiques :

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.
Comme expérience, je trouve très riche le fait de partager nos idées avec des autres ; apprendre un vocabulaire utile pour exprimer notre avis, nos goûts, nos préférences.
J'ai appris beaucoup de nouveaux mots, des expressions qui m'aident à m'exprimer mes sentiments à propos des photos et des tableaux.
Cela m'a poussé à chercher du vocabulaire, à essayer de trouver la syntaxe qui était la plus adaptée pour exprimer mes émotions et mes idées.

Entretiens avec quatre étudiants du groupe 1 (cours de langue)

Les mots « expérience » et « chercher » sont éloquents : les étudiants, en assumant la tâche de trouver le lexique le plus adapté pour communiquer à leurs camarades et à leur professeur leur relation à l'objet artistique ou littéraire, en tant que médiateurs esthétiques au sein du dispositif, apprennent un lexique de manière plus efficace. L'enseignement du lexique n'est donc pas l'apanage de l'enseignant. Au contraire, lorsque celui-ci

s'efface, les apprenants développent des stratégies de manière autonome pour trouver les outils lexicaux dont ils ont besoin.

En bref, s'il est difficile d'inciter des apprenants à exprimer des affects devant une œuvre littéraire et artistique, au vu, d'une part, du contexte formel et institutionnel que représente un cours de langue dans une université, et d'autre part, en raison de la spécificité de ce lexique en termes lexicoculturels (Galisson, 1995), le recours à la multimodalité et la déritualisation peuvent être des solutions possibles pour l'enseignant. Nous sommes convaincue, en effet, que c'est seulement à partir du moment où l'apprenant s'implique dans une expérience personnelle que l'apprentissage peut devenir possible. Chacun doit construire ses propres connaissances lexicales, encore plus, nous semble-t-il, lorsqu'il s'agit d'exprimer des affects, d'ordre intime et renvoyant souvent à des expériences culturelles et émotionnelles vécues préalablement. L'œuvre littéraire et artistique, comme objet d'échange, comme « stimulus émotionnel » (Plantin, Dory & Traverso, 2000 : 13) ne catalyse pas seulement des besoins de communication, elle invite l'apprenant à chercher de manière autonome les lexies les plus appropriées pour transcrire sa relation esthétique et affective et pour donner du sens à ce qu'il a ressenti.

Références bibliographiques

- Anscombre, J.-C. (1995). Morphologie et représentation événementielle : le cas des noms de sentiment et d'attitude. *Langue française*, 105, *Grammaire des sentiments*, 40-54.
- Arasse, D. (2004). *Histoire de peintures*. Paris : France culture/Denöel.
- Damasio, A.R. [2003] (2012). *Spinoza avait raison*. Traduit de l'anglais par Jean-Luc Fidel. Paris : Odile Jacob.
- Galisson, R. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Galisson, R. (1983). *Des mots pour communiquer*. Paris : Clé International.
- Galisson, R. (1995). : « Où il est question de lexicoculture, de cheval de Troie, et d'impressionnisme ». *Études de Linguistique Appliquée. Revue de Didactologie des langues-cultures*, 97, p.5-14.
- Godard, A. (dir.). (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier.
- Jakobson, R. [1963] (2003). *Essais de linguistique générale*. Paris : Éditions de Minuit.
- Kerbrat-Orrechioni, C. [2002] (2009). *L'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- Livet, P. (2013). « La distance dans l'empathie dans l'expérience esthétique » in 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*, n°16, pp. 121-143.
- Muller, C. (2014). « L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour ». *Revue Synergies 2*, pp. 119-130.
- Plantin C., Doury, M. & Traverso, V. (2000). *Les émotions dans les interactions*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Plantin, C. (2011). *Les bonnes raisons des émotions, principes et méthodes pour l'étude de la parole émotionnelle*. Bern : Peter Lang.
- Py, B. [1992] (2004). « Acquisition d'une langue étrangère et altérité ». In Gago, L., Matthey, M., Moore, D. & Serra, C. (dir.) *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Paris : Didier, pp. 95-106.
- Spinoza. [1677] (1988). *Éthique*. Traduction de B. Pautrat. Paris : Seuil.
- Tisseron, S. (1996). *Le mystère de la chambre claire, photographie et inconscient*. Paris : Les Belles Lettres Archimbaud.
- Wittgenstein, L. [1953] (2004). *Recherches philosophiques*. Traduit de l'allemand par Françoise Dastur, Maurice Elie, Jean-Luc Gautero, Dominique Janicaud et Elizabeth Rigal. Paris : Gallimard.
- Wittgenstein, L. [1966] (1992). *Leçons et conversations*. Traduit de l'anglais par Jacques Fauvé. Paris : Folio Essais.