



ISSN 1776-2669
ISSN en ligne 2260-6483

Recherche-action-création : une expérience cinématographique en classe de français langue étrangère

Stéphane Ginet

Laboratoire Imager, Université Paris-Est Créteil, France

yang.seagull@outlook.com

<https://orcid.org/0009-0003-0873-1035>

Reçu le 27-02-2023 / évalué le 28-03-2023 / Accepté le 27-04-2023

Résumé

Cet article présente la démarche et les résultats d'une « recherche-action-création » menée en 2019-20 20 en Chine, avec des étudiants en troisième année de licence de français : un cours d'écriture et de réalisation de films, dans le cadre de notre doctorat. Cette recherche révèle d'abord le rôle moteur de l'expérience de création cinématographique dans le développement des compétences langagières des étudiants, à l'écrit et à l'oral, et de compétences transversales, notamment celui d'une compétence fictionnelle. Par suite, cette recherche permet aussi d'esquisser un modèle didactique fondé sur l'expérience anthropologico-esthétique dans l'enseignement du Français Langue  trang re.

Mots-clés : création cinématographique, expérience anthropologico-esthétique, créativité, investissement subjectif, compétence fictionnelle

行动-创造-研：法语专业课堂教学中的电影创作经验

摘要：2019/2020 学年，笔者进行了一堂面向中国高校法语专业三年学生的电影写作与拍摄课程试验。本文将围绕这一课程，介绍笔者完成的“行动·创造·研究”方法和结果。这项研究一方面揭示了电影创作对培养学生语言能力（口语和写作）和综合能力（特别是叙事和虚构能力）的推动作用；另一方面概述了一种基于人类学-审美经验的对外法语教学新模式。

关键词：电影创作；人类学-审美经验；创造力；主观能动；虚构能力

Action-creation-research: a cinematographic experience in French as a foreign language class

Abstract

This article presents the process and the results of an « action-creation-research », lead in 2019 / 20 in China, with third year students in French language: a writing and directing films course, in our doctoral study. On the one hand, this research reveals the driving role of the experience of cinematographic creation in the development

of language competences (both oral and writing) and transversal competences (especially the narrative and fictional capacity). On the other hand, it outlines a didactic model based on the anthropological-aesthetic experience in the teaching of French as a Foreign Language.

Keywords: cinematographic creation, anthropological-aesthetic experience creativity, subjective investment, fictional capacity.

Introduction

Cet article synthétise une « recherche-action-crédation », menée dans le cadre de notre doctorat, et centrée sur l'écriture et la réalisation de courtes formes cinématographiques en cours de Français Langue Étrangère (FLE), en contexte universitaire chinois. La question de recherche vise à déterminer en quoi l'acte de création cinématographique permet aux étudiants de développer des compétences transversales, susceptibles de soutenir leur apprentissage du français. Tout en évoquant l'origine de cette recherche, liée à notre parcours personnel, nous reviendrons d'abord sur le choix et les implications méthodologiques de la « recherche-action-crédation », et sur son émergence sur notre terrain d'enseignement : l'Université Jinan de Guangzhou. Ensuite, appuyé sur une revue de l'art concernant les recherches articulant cinéma, éducation et apprentissages, nous expliciterons les hypothèses théoriques qui ont guidé notre recherche et nos analyses, et qui s'établissent aux incidences de trois champs des sciences humaines et sociales : l'esthétique, l'anthropologie et la psychologie. Nous présenterons enfin un bilan de notre recherche, avec en conclusion, une esquisse de modèle didactique original, fondé sur l'expérience anthropologico-esthétique dans l'éducation aux langues et dans les apprentissages liés.

1. Recherche-action-crédation

1.1. Définition

Notre recherche se définit comme une « recherche-action-crédation », recherche dans laquelle le chercheur est à la fois acteur sur le terrain et praticien dans un domaine artistique. Elle se trouve en premier lieu motivée par notre propre parcours, tant dans le domaine artistique (théâtre, cinéma) au fil de notre carrière, que sur notre terrain d'enseignement, à travers les différents cours et activités que nous avons assurés pendant plusieurs années, préalablement à notre étude, en licence de langue et littérature françaises à l'Université Jinan de Guangzhou : d'une part, les cours de littérature, d'écriture et de civilisation, liés au programme national, et d'autre part, les nombreuses activités créatives ou ludiques, développées en complément des programmes (chansons, théâtre, lectures à haute voix, présentations orales, ciné-club).

De plus, pendant nos années d'enseignement sur ce terrain, préalablement à la recherche, nous observions des problèmes et des questions pédagogiques qui émergeaient : écart grandissant entre les classes du continent et celles d'outre-mer (principalement constituées d'étudiants de Hong-Kong) ; écarts entre l'oral et l'écrit ; difficultés liées à la pratique de la langue ; problème de motivation ; ou encore, en dehors même des problèmes strictement langagiers, problèmes de compréhension « interculturelle ». Ces problèmes nous poussaient vers la recherche de nouveaux dispositifs pédagogiques, et nos expériences d'ateliers de création semblaient pouvoir fournir des réponses possibles.

Ainsi, en réponse aux questions posées par et sur le terrain, notre recherche est avant tout une recherche-action, qui est à la fois « une manière de «faire de la recherche « (épistémologie et méthodologie particulière), une manière d' « être au terrain » et une manière d'envisager la diffusion des connaissances scientifique dans le monde social » (Clerc, 2015 : 113). D'après Clerc, la recherche-action a un double objectif : « transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations » (*ibid.* : 115). En ce qui concerne notre étude, il s'est agi pour nous de « transformer » un cours traditionnel d'écriture visant à développer la compétence d'expression écrite, en un « cours d'écriture de films », dans lequel la langue ne soit plus simplement un objet d'étude mais l'un des outils et matériaux d'une expérience de création. En se définissant comme une recherche-action, notre étude est donc destinée à une action « sur », « pour » et « avec » le terrain, en vue de sa transformation, les connaissances didactiques possibles ne s'établissant finalement que comme analyse de cette transformation, et comme analyse des impacts de cette transformation sur les compétences de nos étudiants en français.

Cependant, la spécificité de notre recherche, par rapport à d'autres recherches-actions en didactique des langues, tient aux modalités et à la nature de l'intervention, liée à l'acte de création cinématographique et à son possible impact sur les objectifs pédagogiques, soulevés par les questionnements du terrain. Ainsi cette recherche s'inscrit-elle aussi dans le cadre de la « recherche-crétation », que Gosselin (2006) définit d'abord comme une recherche menée par des praticiens du domaine des arts, puisque cette caractéristique essentielle détermine le point de vue à partir duquel le discours est élaboré.

Notre recherche-crétation s'appuie ainsi sur l'originalité et la subjectivité de « mon » parcours, qu'il faut brièvement évoquer pour comprendre les origines de la recherche. Après une formation en sciences sociales en khâgne, puis en lettres à l'École Normale Supérieure (rue d'Ulm) et une première recherche universitaire autour du cinéma contemporain, j'ai suivi une formation de réalisateur à l'école nationale de cinéma, la FEMIS. Par la suite, j'ai travaillé pendant dix années à la

réalisation de documentaires, notamment sur les pratiques artistiques (cirque, jeu théâtral), sur des programmes télévisuels pédagogiques (dont la plupart, référencés à la Bibliothèque Nationale de France), puis aux recherches historiques et à la décoration de cinéma, pour plusieurs films internationaux. Parallèlement à cette carrière artistique, j'ai aussi été intervenant dans différentes écoles de cinéma et de théâtre, et j'ai participé à la mise en place des options cinéma dans les lycées de la région Centre en France et à la formation des enseignants de ces options, ce travail nous révélant les impacts pédagogiques variés d'une « éducation » au cinéma, dépassant le strict périmètre de la connaissance disciplinaire ou de la maîtrise technique.

C'est la nature pluridisciplinaire de ce parcours personnel qui nous a permis d'envisager le rapport entre l'acte de création cinématographique et l'apprentissage du FLE, et de poser un regard nouveau sur la didactique actuelle. Ainsi, notre statut de chercheur se double-t-il d'un statut de « praticien », à la fois de l'enseignement (recherche-action) et de l'art (recherche-crédation). Notre « expérimentation » dans le cadre de cette recherche - la mise en place d'un cours d'exercices de cinéma en FLE - peut ainsi être vue comme une « mise à l'épreuve » des questionnements et des apports issus du terrain de l'enseignement et de notre carrière artistique dans le théâtre et dans le cinéma, comme comédien, metteur en scène et réalisateur.

Par conséquent, notre recherche, en tant que recherche-crédation, se caractérise par un va-et-vient continu entre deux pôles : « le pôle d'une pensée expérientielle, subjective et sensible » et « le pôle d'une pensée conceptuelle, objective et rationnelle » (Gosselin, 2006 : 29). En effet, pendant la création, même si l'artiste éprouve le sentiment d'accéder à un savoir, il ne cherche pas à le traduire en discours ou en théorie. C'est la recherche qui, par la suite, vise à « engendrer des symbolisations, et notamment des discours, appelant des interprétations plus convergentes » (Gosselin, 2006 : 22). C'est pourquoi nous avons préféré le terme de « repères théoriques » (section 2. de cet article), plutôt que celui de « cadre théorique », ce dernier supposant plus souvent un rapport rigide à la théorie.

Dans notre recherche, les termes de « présupposés théoriques » ou « hypothèses » sont ainsi à comprendre au sens « faible », c'est-à-dire comme des « pistes » ou des « interprétations provisoires », plutôt que comme des hypothèses au sens « fort », engageant une posture de « vérification » (Olivier de Sardan, 2008). De fait, tout comme notre propre démarche de création artistique, notre recherche de terrain a exigé une posture d'ouverture et de découverte. Néanmoins, il existait pour nous des présupposés théoriques implicites, qui ont à la fois guidé notre pratique du terrain, et servi de cadrage pour l'analyse des études de cas, et que nous avons essayé de mettre en lumière postérieurement : c'est-à-dire en cours

d'expérimentation, et ensuite au moment de la prise de distance nécessaire aux analyses.

1.2. Deux phases de la recherche

Ainsi, conformément aux spécificités de la « recherche-action-crédation », telles que nous venons de les définir, deux étapes se dégagent dans notre recherche.

D'abord, une phase d'exploration, qui correspond à la mise en place de « l'expérimentation » du cours d'écriture cinématographique (section 3.1.). Durant cette phase un double processus de création entre en œuvre : à la fois un processus de création pour les étudiants mais aussi un processus de création du dispositif par le praticien, cette seconde surdéterminant la première. Dans ce mouvement, les intuitions et les connaissances empiriques, tant dans l'enseignement que dans l'art, précèdent et nourrissent les possibilités d'exploration et par suite de « théorisation », rendue possible par ce processus de création collective avec les étudiants.

Dans un deuxième temps, une phase de distanciation et d'analyse : le chercheur a dû se distancier du praticien et analyser les deux types liés de processus de création pour comprendre d'une part en quoi la création du dispositif permet aux étudiants de créer des formes cinématographiques permettant le développement de compétences transversales en langue, et d'autre part, quel rôle joue l'expérience de création dans le rapport des étudiants à la langue et à la culture françaises. Ici, tant dans l'observation participante que dans le travail de distanciation, ce sont aussi nos compétences cinématographiques qui nous ont guidés : nos dix années de travail documentaire nous ayant préparé à la complexité de l'observation et du « rendu » des phénomènes complexes, impliquant l'observateur dans le jeu entre sa propre subjectivité et celle des acteurs observés. Dans ces mouvements nécessaires de distanciation et d'analyse, qui relie le travail documentaire à celui de l'anthropologie, la compréhension et l'analyse des points de vue extérieurs à celui du praticien, notamment ceux des acteurs du terrain, sont indispensables pour viser une « rigueur approximative » (Olivier de Sardan, 2008), raison pour laquelle nous avons constitué un corpus large et varié (section 3.2.) pour ensuite croiser plusieurs méthodes d'analyses en sciences humaines et sociales.

2. Repères théoriques

2.1. Revue de l'art

Parallèlement à ce parcours personnel et à nos observations du terrain, de nombreux travaux ouvraient des pistes de réflexions, qui motivaient aussi notre recherche. En premier lieu se trouvent les recherches qui s'intéressent

particulièrement au cinéma à l'école dans le système éducatif français (Bergala, 2002 ; 2015 ; Portier, 2001 ; Archat, 2003 ; Bourdier, 2008), et au rôle de l'image en général dans l'enseignement (Viallon, Bouchard, 2002 ; Ferran, Rollinat-Levasseur, Vanoosthuyse, 2017).

Ensuite, plus spécifiquement en didactique des langues, les recherches mettant en avant la performance, la créativité et le jeu dramatique au centre de processus d'apprentissage (Aden, 2008 ; Borgé, 2015 ; Cros, Godard, 2022), les effets déjà observés dans nos activités théâtrales en classe de langue, laissant supposer un potentiel présentant des similitudes dans les activités de création cinématographique. Par ailleurs, il existe aussi de nombreuses recherches directement liées à l'utilisation du cinéma en classe de langue : l'ouvrage de Demougin-Dumont et Dumont (1999) propose le cinéma et les chansons comme support pédagogique de l'enseignement ; la thèse de Dubrac (2012) montre une didactisation possible des images cinématographiques à travers l'expérience du «rejeu» d'une séquence de cinéma ; et enfin, un numéro de la revue *Les Cahiers de l'Apliut* (2012) est consacré entièrement à ce sujet : « Les supports filmiques au service de l'enseignement ».

Toutefois, comme le note Bergala (2002), la plupart des expérimentations « utilisent » le cinéma, soit dans sa production d'écriture au sens littéraire du terme, donc en développant des analyses sémiologiques ou de type « littéraire » ou « textuel », jouant comme supports à l'activité langagière dans la nouvelle langue (cf. le terme de « support » dans le titre des *Cahiers de l'Apliut*), ou comme documents dans la découverte et l'analyse de contenus culturels (civilisation, histoire, idéologie... françaises). Ces utilisations du « support » cinématographique écartent ainsi le potentiel d'apprentissage lié à l'acte de création lui-même, lié à la nature spécifique des images cinématographiques, notamment par rapport au texte littéraire, et c'est ce potentiel original qu'il nous paraissait intéressant de mettre en évidence.

2.2. Présupposés théoriques

En nous appuyant sur les théories cinématographiques d'André Bazin (1958), Gilles Deleuze (1983 ;1985) et Alain Bergala (2002), nous supposons que l'expérience esthétique et l'expérience de création peuvent en elles-mêmes sous-tendre une expérience éducative sur un terrain et dans un contexte, déclenchant des effets dans des apprentissages spécifiques, notamment les apprentissages en français. Les théories cinématographiques de ces auteurs nous permettent d'envisager le cinéma comme le moyen de « représenter la réalité à travers la réalité », c'est-à-dire comme nouvelle expérience sensori-motrice de la réalité à travers

l'illusion-reproduction du mouvement de la vie telle que nous la percevons dans l'expérience vécue. Ainsi les étudiants pouvaient-ils, à travers l'écran et leurs films, faire l'expérience d'un nouveau monde « en français » ou « avec le français », en appui sur le quotidien et la réalité du monde chinois dans lequel ils vivent. Le double statut de l'image cinématographique mis en avant par ces théoriciens et critiques, c'est-à-dire : réel et symbolique, direct et indirect, nous permet ainsi de penser une possible recreation du monde ou du rapport au monde dans le geste de création cinématographique, en intégrant à cette recreation le nouvel environnement culturel et linguistique, français.

Ensuite, en appui sur les hypothèses anthropologiques de Claude Lévi-Strauss (1950 ; 1962), nous faisons l'hypothèse que les étudiants chinois peuvent s'approprier subjectivement des formes cinématographiques françaises, sans nécessairement devoir les analyser objectivement, mais simplement en imitant certains principes formels et en les réutilisant, de manière subjective. L'intérêt de la pensée de Lévi-Strauss pour notre recherche est de supposer des processus « innés » de circulation et d'échanges entre les cultures, plutôt que de les poser « face à face », dans l'impératif conflictuel du choix entre identité et altérité. Le second point remarquable des hypothèses de Lévi-Strauss, pour notre recherche, est la place centrale, et première, accordée à l'expérience sensible, et par suite à l'expérience esthétique, dans les processus qui permettent de penser la continuité entre une rationalité première, celle de la « pensée sauvage », et la rationalité scientifique, cette continuité nous permettant de poser un parallélisme possible dans les développements langagiers en jeu dans les expériences sensibles spécifiques qu'implique l'acte de création cinématographique.

Enfin, à partir des hypothèses psychologiques de Donald Woods Winnicott ([1971]1975), nous supposons que l'expérience de création peut offrir aux étudiants la possibilité d'un renforcement de leur sentiment d'exister et de leur sentiment d'eux-mêmes en relation avec un monde extérieur et objectif, où le français ferait partie de nouvelles possibilités de symbolisation. Chez Winnicott, la créativité permet en effet le développement et le renforcement d'un sentiment de soi, qui remotive l'équilibre et la confiance des sujets avec leur environnement, en l'occurrence dans notre étude, un nouvel environnement culturel et linguistique.

3. Cours d'écriture cinématographique

3.1. Mise en place de l'expérimentation et constitution du corpus d'analyse

En accord avec notre département, nous avons transformé le « cours d'écriture », qui s'adressait aux vingt étudiants de troisième année de licence, en

« cours d'écriture de films », pendant le premier semestre de l'année universitaire 2019-2020. Il importe de rappeler la démarche du cours : en envisageant le cours d'abord sous l'angle de la création, selon notre hypothèse de cinéma, nous ne pouvions plus penser des exercices d'écriture au service d'objectifs langagiers. L'acte de création était ainsi placé en priorité, en laissant les objectifs langagiers se dégager eux-mêmes des contraintes de la création, en cours de processus. Autrement dit, la radicalité pédagogique reposait sur l'hypothèse que les besoins langagiers émergeraient en cours de travail, en fonction des besoins de l'expérience cinématographique, et que ces besoins constitueraient les objectifs langagiers.

Le cours s'articule autour de trois « exercices de film » successifs, qui répondent à une complémentarité d'exigences relationnelles¹: une autobiographie à partir de photos personnelles et familiales (la relation à soi) ; un plan documentaire à la manière des frères Lumière (la relation au monde) ; un essai de fiction avec création de personnages (la relation aux autres). Pour chacun des exercices de film, nos analyses se font à travers des études de cas comparatives, en nous appuyant sur divers corpus que nous avons recueillis pendant la phase d'exploration :

- Enregistrement vidéo des cours et recueil des différentes productions des étudiants en cours de processus : textes écrits, documents visuels, enregistrements audio, documents audio-visuels... Cela constitue le corpus principal de notre analyse, et il s'agit pour nous avant tout d'analyser les processus à l'œuvre et non seulement le produit fini. C'est pour cette raison que toutes les étapes de travail concernant chaque exercice appartiennent à notre collecte de données.
- Données d'observation directe et participante : prise de notes et écriture d'un récit subjectif de notre vécu de l'expérimentation, permettant une première prise de distance et un premier appui à nos analyses.
- Questionnaires de début et de fin d'expérimentation : s'adressant à l'ensemble de la classe, ces questionnaires permettent de dégager les traits majeurs du groupe, les tendances en termes de premières impressions et de représentations culturelles quant à la réception du film d'auteur européen, et enfin, les ressentis des étudiants par rapport à l'expérience en cours.
- Entretiens semi-directifs : contrairement aux questionnaires, les entretiens semi-directifs donnent plus de place à l'enquêté, et révèlent les points de vue « émiques », laissant émerger le sens que les acteurs eux-mêmes sont susceptibles de donner à leurs pratiques. Nous avons ainsi réalisé des entretiens non seulement avec les étudiants concernés, mais aussi avec des enseignants de notre terrain de recherche, ainsi que des enseignants et des spectateurs extérieurs au terrain.

3.2. Études de cas comparatives

Nos analyses se font, en nous appuyant sur les corpus mentionnés ci-dessus, par une série d'études de cas comparatives, centrés sur certains travaux d'étudiants ou parcours d'étudiants, pour chaque « exercice » de film.

- une autobiographie à partir de photos de famille²

Cet exercice reposait sur un montage de photos personnelles et de photos de famille, accompagné d'un récit par une voix off en français. Parler de soi et trouver sa voix en français ont été des enjeux aussi bien techniques que psychologiques, puisque dans « l'aire transitionnelle » (Winnicott, 1971) de l'écran cinématographique, le français des voix subjectives de narration se liait aux images de la famille et de la société chinoises. Au niveau strictement langagier, l'exercice a surtout permis de travailler un récit autobiographique.

- un plan documentaire à la manière des premiers films des frères Lumière³

Cet exercice partait du premier geste cinématographique - poser sa caméra dans le monde et réaliser un plan fixe documentaire de cinquante secondes, rendant sensible les mouvements de la vie, dans une scène et un moment choisis. Toutefois, en plus du plan réalisé à la manière des Lumière (travail audio-visuel muet), il nous a semblé important de mettre en récit la genèse du plan (travail langagier, écrit puis oral), ce récit étant finalement intégré au plan en voix off. Cela constituait également un premier exercice d'argumentation, à partir du choix de point de vue de l'auteur et de l'expression de ses « ressentis », « intuitions » et « idées » par rapport à la perception de la réalité.

- l'écriture et la réalisation d'un essai ou d'un bout de fiction, avec création de personnages⁴

Dans cet exercice, chaque étudiant a développé un projet personnel à l'écrit : structuration d'une histoire, création de personnage, écriture d'une partie de l'histoire ou de l'histoire entière sous forme de scénario, avec des séquences distinctes et des dialogues ; puis, les étudiants ont enfin constitué des équipes et réalisé quelques séquences de leurs films ou un court métrage entier. Cet exercice alterne des étapes d'écriture, de visionnage de films, de jeu, de tournages, de montages, et de ré-écriture. L'exercice permettait de réfléchir à ce que signifiait « raconter », à ce qu'on voulait exprimer et aux moyens à mettre en œuvre, pour créer des personnages vivants et pour qu'une histoire avance comme dans la vie, et non d'un point de vue théorique.

Chaque étude de cas⁵ tente de dégager une interprétation possible et rigoureuse des phénomènes à l'œuvre durant l'expérimentation, en s'appuyant sur la triangulation des différentes données, et donc de différents points de vue. Les études de cas ont nécessité la remobilisation des différents axes théoriques et méthodologiques et par la suite se construisent autour d'analyses parallèles et croisées, sur les plans anthropologique (échanges interculturels), psychologique (reconnaissance et affirmation de soi dans la langue de l'autre) et esthétique (la création de forme cinématographique originale, permettant la mise en jeu et en incidence des plans anthropologique et psychologique).

Nous renvoyons le lecteur aux études de cas détaillées, présentées dans notre thèse (Ginet, 2022). Dans la suite de cet article, nous présenterons un bilan de nos analyses à travers les études de cas, par rapport au développement des compétences langagières et transversales des étudiants, et pour finir une théorisation rendue possible par cette recherche.

4. Bilan de la recherche

Les apports de cette recherche peuvent être mesurés à la fois d'un point de vue pratique, c'est-à-dire en évaluant l'impact de l'acte de création cinématographique sur le développement des compétences langagières et transversales des étudiants, et d'un point de vue théorique, c'est-à-dire en dégagant les pistes de réflexion qu'ouvre cette recherche : une esquisse de modèle fondé sur l'expérience anthropologico-esthétique dans l'enseignement du FLE.

4.1. Apports sur le terrain

Sur le terrain, cette recherche répond à un double enjeu : d'une part, elle permet de répondre de manière holistique aux différentes questions posées par le terrain (section 1), et donc de développer une compétence langagière transversale chez les étudiants ; d'autre part, cette recherche opère comme un déclencheur ou un adjuvant d'autres expériences⁶, dont une recherche doctorale menée par Peng Yichen, fondée sur l'observation de nos ateliers de théâtre de l'année suivante⁷, et qui ont suivi le même modèle pédagogique esquissé ci-dessous (section 4.2). Avant de présenter notre esquisse de modèle, nous résumerons d'abord les principaux effets observés sur le terrain.

Tout d'abord, les problèmes de baisse de motivation - de repli pour les étudiants ayant le plus de difficultés, d'usure pour les étudiants ayant le plus de facilité - ont été enrayerés par l'investissement subjectif proposé, dans le travail cinématographique et dans le travail langagier lié. Par exemple, Edmond nous confiait dans l'entretien que le plus important pour lui dans les études, c'était son « intérêt », sa motivation par rapport à l'apprentissage, et qu'à travers les exercices de

film, il s'est senti « plus intéressé ». Cela se confirmait aussi dans notre analyse de son plan Lumière : Edmond a tourné une scène de danse ethnique chinoise, à laquelle participe sa petite amie, puis il a remplacé la musique chinoise par un air de *Carmen*, et il découvre ainsi qu'une sorte de « subjectivité française » peut se développer en lui et que cette perspective vient s'ajouter à sa perspective strictement chinoise, ce qui renforce sa motivation personnelle dans l'apprentissage du français, en prolongeant et complétant l'image qu'il a de lui-même et du monde. Ainsi, parallèlement au renforcement de la motivation, le rapport à l'étude et à la connaissance de la langue s'est modifié : il ne s'agissait plus pour les étudiants d'étudier le code pour lui-même, mais de considérer la langue comme vecteur d'une parole qui fait sens pour chacun et pour le groupe.

Ensuite, pour les étudiants, la possibilité d'investir subjectivement les formes (« extérieures ») proposées, pour leur donner un sens « de l'intérieur » de leur expérience vécue et de leur propre héritage culturel, et pour les transformer en de possibles formes « hybrides », où la recreation du monde se trouve en appui sur les deux mondes et sur les deux héritages culturels partagés, permet de créer un chemin de développement des mécanismes de compréhension interculturelle. Outre la compréhension interculturelle sino-française, l'effet majeur de ce cours est de permettre le rapprochement des deux classes (continent et outre-mer) par un travail réellement collaboratif, tel que les projections collectives des travaux, les projets de réalisation de fiction en petits groupes où chacun a un rôle à jouer. Comme le notent plusieurs étudiants dans l'entretien, avant ce cours, ils n'avaient jamais parlé aux étudiants de l'autre classe.

Au niveau langagier, nous avons observé que l'expression écrite des étudiants, tant narrative qu'argumentative, s'est développée en appui sur l'investissement subjectif et réflexif à l'œuvre dans le travail fictionnel de recreation du monde. Il est à noter que la réflexivité induite par l'expérience cinématographique est déterminante dans le développement langagier, puisqu'elle motive la capacité à raconter de nouvelles histoires sur le monde recréé - récits de soi, récits de construction d'un point de vue, récits imaginaires - en mettant en évidence le développement d'une compétence fictionnelle, qui réinvestit les champs de l'expression écrite et orale. Et le rôle des « voix » françaises des étudiants a ici joué un rôle déterminant puisqu'en actant de l'incorporation de la fiction, elles ont permis le renforcement des compétences orales en lien avec les compétences écrites, comme notre étude doctorale le montre notamment pour Célia et Océane, à travers une analyse de leurs productions, audio-visuelles et textuelles, en constante évolution et transformation, dans des échanges entre l'oral et l'écrit, au cours de toutes les étapes de travail.

4.2. Esquisse d'un modèle esthético-expérientiel de l'enseignement / apprentissage des langues

Sur le plan théorique, notre démarche est fondamentalement expérimentale ou « expérientielle », et en définitive esthético-expérientielle, puisqu'elle pose la créativité et la production de formes esthétiques au centre des processus qui permettent d'apprendre et de transformer le monde, dans un même mouvement. Ce travail nous permet donc de proposer un autre modèle que celui de la méthodologie dominante contemporaine, fondée sur le primat de la compétence communicative.

Nous résumons ici quelques éléments essentiels de ce modèle, fondé sur le socle de l'expérience anthropologico-esthétique, afin de mettre en évidence sa singularité par rapport au modèle communicatif.

Contrairement à l'approche communicative qui met l'acte de communication au centre et en priorité des dispositifs pédagogiques, tout notre travail commence par la possibilité d'un vide, d'une « disponibilité » et d'une attention spécifique : puisqu'avant tout, il s'agit d'établir les conditions d'une attention propre à l'expérience esthétique (Schaeffer, 2015). Cette attention est ensuite propice à la reconnaissance de l'étrangeté de l'œuvre d'art, de l'étrangeté liée de l'expérience esthétique et du geste de création, ouvrant aussi ainsi au dépassement d'une autre étrangeté, celle qu'il y a à communiquer dans une nouvelle langue.

La mise en place d'une possibilité de « geste imitatif » est centrale dans notre démarche, puisqu'elle indique une modalité d'enseignement par immersion : où la copie permet d'accéder « de l'intérieur » et par la corporéité, à certaines dispositions d'esprit ou certaines valeurs de l'art et de la culture en jeu. D'autant que dans le contexte éducatif chinois, nos étudiants bénéficient de leur héritage culturel, qui continue de valoriser les gestes imitatifs quasi-rituels comme modalité forte de transmission et d'enseignement. Ainsi cette notion de geste imitatif appartient-elle aussi à la culture éducative du terrain. Notre démarche consiste ensuite à en révéler et à en utiliser pleinement le potentiel de création.

En effet, nous avons proposé des exemples et des modèles de « gestes cinématographiques » issus de la culture du dehors à découvrir : différents types de gestes pour l'autobiographie, tous unis dans le principe de la voix *off* subjective ; le geste Lumière, fondateur du « cinématographe » et de son effet ; les différents gestes narratifs possibles, déclenchant notamment des jeux d'association et d'improvisation, pour le développement d'une fiction imaginaire.

Et ensuite nous avons demandé aux étudiants d'investir subjectivement ces gestes en envisageant leur copie, leur imitation et leur transformation.

Dans notre approche proposée, c'est en effet cette possibilité d'un investissement subjectif dans les formes « modèles » qui déclenche la matrice de transformation et d'évolution, sur tous les plans psychologiques, culturels, langagiers.

Enfin, nous avons aussi mis en évidence le rôle central du développement d'une « compétence fictionnelle », c'est-à-dire la capacité de raconter les nouvelles perspectives qui s'actualisent dans la forme finale de l'objet : raconter soi-même dans l'autobiographie, raconter son point de vue sur le monde dans le film Lumière, raconter son point de vue imaginaire et le point de vue imaginaire des autres dans l'essai de fiction.

C'est cette compétence fictionnelle qui, comme conscience des nouvelles perspectives, motive le développement de toutes les compétences langagières en français durant le processus : compétences à l'écrit comme à l'oral, narratives, réflexives, argumentatives ou strictement communicatives. Le travail sur les voix françaises, l'avènement, l'écoute et la reconnaissance de ces voix françaises, sont ici en même temps le moteur et le signe de l'actualisation, par incorporation, des nouvelles perspectives : moteur et signe d'un nouveau sentiment de soi-même dans un nouveau sentiment du monde.

Ainsi, dans notre esquisse de modèle, la « communication », cette communication « réflexive » et située, de la vie quotidienne, n'est pas désignée comme l'objectif central des développements langagiers, elle intervient au contraire de manière « incidente » et apparaît comme « au sommet de l'iceberg » des processus en cours, en conséquence et en continuité de ces processus. Dans ce modèle donc, les fonctions « sociales » du langage sont posées sur le socle fondamental et matriciel de l'expérience anthropologico-esthétique, rendue possible par un investissement subjectif et le développement d'une compétence fictionnelle, à l'œuvre dans l'acte de création.

Conclusion

Nous insisterons brièvement sur un dernier point : l'ouverture d'un champ de recherche spécifique et collaboratif. En effet, notre recherche nous a demandé de relier plusieurs domaines : anthropologie, psychologie, esthétique, éducation et didactique des langues. Ce lien invite naturellement à la constitution d'équipes de recherches interdisciplinaires pour penser à la fois la justesse de nouveaux dispositifs d'expérimentation et pour aussi explorer les fondements théoriques d'une telle démarche. Ici, un important (et passionnant) travail théorique s'ouvre déjà, qui consisterait dans un premier temps à la constitution d'un corpus, large,

interdisciplinaire et international, qui permettrait d'approfondir le modèle esquissé, pour dégager de nouvelles perspectives de didactique des langues, notamment du français, et notamment du français en Chine.

Annexe : liste des travaux des étudiants [dernière consultation le 20 février 2023]

- *L'Histoire de Célia* / Autobiographie - <https://vimeo.com/735403782/6ec01e1b4b>
- Plan Lumière : *La danse traditionnelle chinoise* - <https://vimeo.com/734013123/34fa39bf52>
- Plan Lumière : *Tant pis* - <https://vimeo.com/734013038/85c206779c>
- Plan Lumière : *La danse* - <https://vimeo.com/734012932/1079ad9b36>
- Plan Lumière : *Les Chats dans les ténèbres* - <https://vimeo.com/735440681/24e1b987aa>
- Fiction / *Hélène* - <https://vimeo.com/735439144/154889df23>
- Fiction / *Rose rhapsodie* - <https://vimeo.com/735434645/dff592277a>

Bibliographie

- Aden, J. 2008. *Apprentissage des langues et pratiques artistiques : créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Paris : le Manuscrit.
- Archat, C. 2013. *Ce que l'école fait avec le cinéma : enjeux d'apprentissage dans la scolarisation de l'art à l'école primaire et au collège*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Bazin, A. [1958] 1985. *Qu'est-ce que le cinéma ?* Paris : les Éditions du Cerf.
- Bergala, A. 2002. *L'hypothèse cinéma : petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Paris : Cahiers du cinéma.
- Bergala, A. 2015. *La création cinéma*. Crisnée : Yellow Now.
- Borgé, N. 2015. *Réception, médiation et expérience esthétiques des œuvres d'art dans des classes de français comme langue étrangère de niveau avancé*. Thèse de doctorat : Sorbonne Paris Cité.
- Bourdier, P. 2008. *Un grand écran pour les lettres : le cinéma et l'enseignement du français*. Paris : L'Harmattan.
- Cahiers de L'APLIUT. 2012. *Les supports filmiques au service de l'enseignement des langues étrangères ou Quand l'Université fait du / son cinéma*. Vol. XXXI, n°2. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/apliut/2641> [consulté le 01 février 2023].
- Clerc, S. 2015. La recherche-action : ancrages épistémologique, méthodologique et éthique. In : Blanchet, Ph. et Chardenet, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Éditions des Archives Contemporaines, p.112- 121. hal-03721373.
- Cros, I., Godard, A. (dir.) 2022. *Écrire entre les langues : littérature, traduction, enseignement*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Deleuze, G. 1983. *L'image-mouvement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Deleuze, G. 1985. *L'image-temps*. Paris : Éditions de Minuit.
- Demougin-Dumont, F., Dumont, P. 1999. *Cinéma et chanson, pour enseigner le français autrement : une didactique du français langue seconde*. CRDP Midi-Pyrénées Delagrave.
- Dubrac, A-L. 2012. *Didactisation d'un contenu cinématographique et acquisition de l'anglais au lycée*. Thèse de doctorat : Univ. de Nantes.
- Ferran, F., Rollinat-Levasseur, E-M., Vanoosthuysse, F. (dir.). 2017. *Image et enseignement : perspectives historiques et didactiques*. Paris : Honoré Champion éditeur.
- Ginet, S. 2022. *L'expérience de création cinématographique : un espace potentiel de relations et d'échanges entre soi-même, le monde et les langues (réalisation d'exercices de film en français dans une université chinoise)*. Thèse de doctorat : Université Paris Est Créteil, France. <https://www.theses.fr/s224733>

Gosselin, P., Le Coguiec E. (dir.) 2006. *La recherche création : pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*. Canada : Presses de l'Université du Québec.

Lévi-Strauss, C. [1950] 1968. Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss. In : *Sociologie et anthropologie, Marcel Mauss*. Paris : PUF.

Lévi-Strauss, C. [1962] 2008. *La pensée sauvage*. Paris : Gallimard.

Olivier de Sardan, J.-P. 2008. *La rigueur du qualitatif : les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Academia-Bruylant.

Peng, Y. 2022. « Les pratiques théâtrales à l'épreuve des résistances ». *Les Langues Modernes*, vol. 116, no 2, p. 15-23.

Portier, H. 2001. De l'utilisation du film comme outil pédagogique à l'appropriation du cinéma par les élèves comme outil de création. In : *Cinéma et école : aller-retour*. Actes du colloque de Saint-Étienne. Saint-Étienne : Publ. de l'Univ. de Saint-Etienne, p. 113-125.

Schaeffer, J.-M. 2015. *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.

Viallon, V., Bouchard, R. 2002. *Images et apprentissages : le discours de l'image en didactique des langues*. Paris : L'Harmattan.

Winnicott, D. W. [1971]1975. *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

Notes

1. Pour la description détaillée de ces exercices de film, cf. Ginet, S. (2022). « 5.3. Déroulement de l'expérimentation et étapes de travail », dans *L'expérience de création cinématographique : un espace potentiel de relations et d'échanges entre soi-même, le monde et les langues*. Thèse de doctorat, p. 178-194.

2. L'étude de cas de cet exercice s'appuie essentiellement sur l'autobiographie de Célia (Cf. Annexe. Autobiographie / *L'Histoire de Célia*).

3. L'analyse se fonde sur trois études de cas comparatives : Cloé, Anne et Edmond (Cf. Annexe. Plan lumière. *La Danse traditionnelle chinoise, La Danse, Tant pis*).

4. L'analyse est centrée sur l'essai de fiction d'Océane (Cf. Annexe. Fiction *Rose Rapsodie*.), en retraçant son parcours, et en comparaison avec celui d'Alina et de Célia (cf. Annexe. Fiction / *Hélène*).

5. Nous signalons en annexe de cet article la liste des différents travaux, liés à chaque exercice, sur lesquels s'appuient les études de cas, et qui peuvent être visionnés par le lecteur en suivant un lien internet.

6. Par exemple, le projet national de « Guides bénévoles francophones des musées », mené par une de nos collègues de l'Université Jinan avec ses étudiants, ou d'autres projets de courts-métrages d'enseignants chinois de français dans le secondaire.

7. La première analyse de son étude a permis de mettre en évidence les résistances des étudiants face à l'introduction des activités de création dans le contexte universitaire chinois, et de montrer comment ces résistances peuvent être surmontées à travers l'expérience esthétique même (Cf. Peng, 2022).