



HAL
open science

Médiations dans l'enseignement des langues

Joëlle Aden, Vera Delorme, Laura Nicolas

► **To cite this version:**

Joëlle Aden, Vera Delorme, Laura Nicolas (Dir.). Médiations dans l'enseignement des langues. Éditions Le Manuscrit, 2023, Langues et langage du vivant, Joëlle Aden, 9782304054132. hal-04165048

HAL Id: hal-04165048

<https://hal.science/hal-04165048v1>

Submitted on 18 Jul 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

MÉDIATIONS DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES :
PERSPECTIVES TRANSLANGAGIÈRES ET TRANSCULTURELLES

ISBN 978-2-304-05413-2
© éditions Le Manuscrit, avril 2023

JOËLLE ADEN, VERA DELORME, LAURA NICOLAS

Médiations dans l'enseignement des langues

Perspectives translangagières et
transculturelles

Langues et langages du vivant

Éditions Le Manuscrit
Paris

Dans la même collection

L'Arbre du savoir-apprendre. The Art of Learning and the Knowledge Tree. Vers un référentiel cognitif. Toward a Cognitive Framework, Hélène Trocmé-Fabre, 2022.

Approche culturelle en didactique des langues. Hommage à Alabane Cain, Joëlle Aden, Françoise Haramboure, Christiane Hoybel, Anne-Marie Voise (dir), 2012.

Didactique des langues-cultures. Univers de croyance et contextes, Joëlle Aden (dir), 2009.

Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire, Joëlle Aden (dir), 2008.

Construction identitaire et altérité en didactique des langues, Joëlle Aden (dir), 2007.

L'entretien : ses apports à la didactique des langues Albane Cain et Geneviève Zarate, 2006.

Comité éditorial

Stephen Scott Brewer, maître de conférences en anglais et en didactique des langues-cultures.

Anne-Laure Dubrac, maître de conférences en anglais.

Sandrine Eschenauer, maître de conférences en sciences du langage.

Isabel Vazquez de Castro, maître de conférences en espagnol et en didactique des langues-cultures.

Anne-Marie Voise, maître de conférences en anglais et en didactique des langues-cultures.

La collection

Les bouleversements écologiques remettent en question le sens de notre rapport au monde. Ils appellent des transformations radicales et rapides que nous devons imaginer ensemble en reconsidérant notre place au sein du Vivant. Dans quelle mesure une éducation aux langues et aux langages du vivant peut-elle constituer un levier pour penser autrement notre rapport à nos environnements, aux autres et à nous-mêmes ? Parallèlement, des langues s'éteignent et avec elles une partie inexplorée du patrimoine de l'humanité. D'autres s'hybrident et se transforment de plus en plus rapidement. Face au défi de la transculturation du monde se pose la question d'une éducation écologique qui nous permettra de nous inter-comprendre afin d'écrire un destin commun.

Cette collection s'intéresse aux propositions didactiques et éducatives ayant une visée transdisciplinaire et énaïve. Elle a pour vocation de diffuser des travaux de recherche relatifs à l'éducation aux langues, aux cultures et à toutes les formes de langages, artistiques et scientifiques, dans une écologie holistique, plurilingue et pluriculturelle.

Sommaire

La collection	
Préface	
Trans-apprendre : Apprendre au travers, entre et au-delà Hélène Trocmé-Fabre	11
Introduction	
Joëlle Aden, Véra Delorme & Laura Nicolas	19
Dispositifs scolaires	25
Découvrir une langue vivante à l'école maternelle grâce à la médiation rythmo-mimique	
Marie Potapushkina-Delfosse	27
Démarches collaboratives association-collège-université en UPE2A : enjeux pour les acteurs en formation	
Isabelle Audras	51
Raconter et ressentir pour devenir médiateur linguistique et culturel au CP	
Dora François-Salsano	77

Dispositifs en enseignement supérieur.....	95
D'un langage artistique à un autre, d'une médiation langagière à une autre en classe de langue Nathalie Borgé	97
Formes et représentations de la médiation dans un dispositif universitaire d'accompagnement linguistique Vera Delorme et Laura Nicolas	117
Une approche esthétique et performative de la médiation transculturelle en école d'ingénieur Joëlle Aden, Caroline Preller	143
Médiation théâtrale en classe de FLE à l'Université de Brasilia : L'histoire des enfants-soldats de Gustave Akakpo dans la pièce <i>La mère trop tôt</i> Maria da Glória Magalhães dos Reis.....	171
Les médiations corporelles et émotionnelles au profit de la construction de l'identité professionnelle des enseignants stagiaires d'anglais Marie-Claire Lemarchand-Chauvin.....	185
Les textes comme médiateurs culturels	211
Marcelo Cohen dans sa littérature hybride : le métissage comme principe poétique Ricardo Torre	213
Translation : A vector for linguistic mediation? Eric Alvarez	229

Préface

Trans-apprendre : Apprendre au travers, entre et au-delà¹

Hélène Trocmé-Fabre

Parce que l'histoire de notre cerveau est une longue histoire d'interfaces, de reliances et d'échanges, ce texte propose de montrer la nature collective du processus engagé par et dans l'apprentissage. Celui qui apprend, en réalité, ne peut que trans-apprendre : quel que soit le domaine de son apprentissage, il apprend au travers, entre, et au-delà (Nicolescu, 1996). L'exemple d'approche transdisciplinaire qui va être proposé ici est celui de l'apprentissage d'une langue. L'aspect collectif de cet apprentissage apparaît au niveau des relations *réentrantes* (selon le terme d'Edelman, 1992) entre les *partenaires* et les composantes de la situation éducative (le contexte institutionnel, familial, social, économique...).

1 Ce texte a été initialement publié en ligne en mars 2005 dans le n° 18 du Bulletin du Centre international de recherches et études transdisciplinaires. Il est reproduit ici avec l'autorisation du CIRET.
[<http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b18c5.php>]

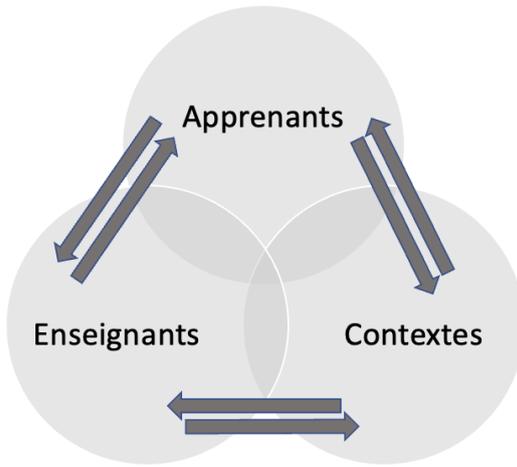


Fig. 1 : Les trois pôles de l'apprentissage :
des relations réentrantes

Le regard que nous portons sur la réalité quotidienne (surtout la façon dont nous vivons l'espace-temps) est formaté par notre langue et notre culture. L'apprentissage d'une autre culture et d'une autre langue exige que nous portions un autre regard, changions d'attitude, réorganisions et restructurions notre système langagier tout entier. Sont à construire de nouvelles postures corporelles, une nouvelle répartition de l'énergie phonatoire et respiratoire, l'activation de nouveaux muscles, l'élargissement du spectre acoustique et auditif, de nouvelles relations entre l'oral et l'écrit, de nouveaux parcours entre les quatre savoir-faire langagiers. Autrement dit, contrairement à ce que l'on croit, il ne s'agit pas d'emprunter un autre vocabulaire, une autre grammaire, une autre prononciation. Il s'agit de mettre en place un *nouveau travail cognitif*. Vu sous cet angle, on comprend mieux les résistances de certains apprenants aux méthodes dites *classiques*, qui isolent les éléments de la langue à l'intérieur de cloisons étanches étiquetées *lexique*, *syntaxe*, *phonologie*. Il est grand temps de comprendre que c'est le corps tout

entier de l'apprenant qui est à l'œuvre dans l'espace et dans la durée de son apprentissage. Il est aussi grand temps de reconnaître qu'apprendre exige de réorganiser la reliance à l'environnement, aux autres et à soi-même.

Pour accompagner des adultes français apprenant l'anglais, j'ai dû traverser (transgresser) les frontières de ma discipline d'origine, la Linguistique. En effet, à force d'entendre des personnes adultes douter d'être capables d'apprendre, je suis allée frapper à la porte de neurobiologistes, j'ai osé questionner les neurosciences et les sciences cognitives naissantes, l'approche systémique, la Sémantique générale. J'ai fréquenté des acousticiens, des phonologues, des phonéticiens. Une moisson de gestes pédagogiques en a résulté. Aujourd'hui, je peux résumer cette démarche par une idée-force, une valeur-phare, et le respect des trois logiques du vivant.

Une idée-force

Le vivant a en lui un immense potentiel: potentiel d'observation, d'adaptation, de choix, de transformation, de réparation, d'innovation, d'échange, d'apprentissage. Ces potentialités du vivant n'ont d'autres limites que celles imposées par nos cultures et nos représentations. Traduits en termes éducatifs, cela signifie qu'il revient à tous les partenaires de la situation éducative de créer les conditions favorables pour que s'actualisent les capacités *non-encore* actualisées que chacun héberge en soi. Autant dire qu'une longue marche est à inventer, celle d'une nouvelle ingénierie de l'apprentissage, proposant un cahier des charges qui respecte la logique des différentes étapes du savoir-apprendre. Ces étapes sont abordées dans *l'Arbre du Savoir-Apprendre* (2022).

L'espace de dialogue et de résonance *entre* une autre culture et soi-même est une exigence du vivant. Pour l'auteur japonais Bin Kimura, l'entre est l'espace déployé où le soi se rencontre lui-même, rencontre autrui et le monde (2000 : 6). *Parce que* nous sommes des êtres de langage, cet

entre est à construire à chaque instant pour que le dialogue puisse avoir lieu dans le parcours éducatif. C'est ainsi que, depuis plusieurs années et auprès de publics très divers en France et à l'étranger, je propose, dès la première étape du parcours éducatif, un travail de *conscientisation* (le terme est de Paulo Freire), qui fait apparaître – et accepter – la diversité des représentations que chacun attribue au mot du thème étudié (apprendre, transmettre, autonomie, erreur...). Cinq questions sont posées en avant-première du parcours. Elles permettent de constituer un matériau commun sur lequel construire un contenu *et* une démarche collective. Exemple :

- Lorsque je pense *apprendre*, quels sont les 3 mots qui me viennent à l'esprit?
- Quelle image me vient quand je pense *apprendre*? (*apprendre, c'est comme...*)
- Qu'est-ce qui m'aide à apprendre?
- Qu'est-ce qui me freine pour apprendre?
- Qu'aimerais-je explorer, découvrir, comprendre, concernant *apprendre*?

Entre la réalité de chacun, un matériau d'une très grande richesse s'élabore, qui devient le point de départ de la mise en structure des différents *je* qui apprennent avec les autres, grâce aux autres, par et pour les autres. Lorsque le cadre scolaire privilégie l'apprentissage individuel, il s'en trouve considérablement appauvri. Il est temps de rendre à l'acte d'apprendre sa dimension de processus collectif.

Une valeur-phare

Ni l'information ni le savoir n'ont de réalité en soi. Nous percevons ce que nous voyons, entendons, comprenons... à travers notre histoire. Le sens que nous attribuons aux choses, aux événements et à ce qui arrive varie selon l'éclairage, l'angle et le point de vue de chacun, et selon sa biographie. Un même objet, éclairé sous un angle différent, paraîtra autre, mais des objets différents (un cylindre, une

sphère, un cône) éclairés par la même source de lumière projettent une ombre identique². Nous pouvons donc à *la fois* comprendre nos ressemblances, nos différences *et* nos capacités de changement. Changer de perspective permet de découvrir que se connaître et connaître les autres sont deux opérations reliées (Hall, 1984). Un changement radical d'éclairage consiste à quitter l'espace-temps binaire, linéaire, irréversible, construit par nos cultures occidentales, pour entrer dans le rythme ternaire du vivant : avant, pendant, après. Dans un parcours d'apprentissage, ces trois temps sont indispensables. *Avant* signifie déblayer le terrain, faire face à nos représentations, accepter la diversité, repérer sur quelles valeurs construire, chercher comment répondre à la question cruciale : *au nom de quoi je fais ce que je fais, je dis ce que je dis, je crois ce que je crois ?* Le mot *pendant* se réfère à la durée où ont lieu le contact, la rencontre, le *couplage*, selon le terme de Francisco Varela avec le réel (lecture, visionnement, écoute). *Après* se réfère aux activités d'ancrage, d'approfondissement, de recontextualisation, de questionnement qui permettent à celui qui apprend de réorganiser ses connaissances et de créer un nouvel état des lieux.

Les trois logiques du vivant

La démarche transdisciplinaire s'inscrit tout naturellement dans la fidélité et le respect des lois du vivant. Au cours de son histoire, la phylogenèse et l'ontogenèse du vivant ont obéi, et ils obéissent toujours aux trois logiques essentielles qui devraient être toujours présentes dans toute démarche éducative :

La première logique est une logique *qui régule* les relations de l'organisme à son environnement, et qui règle donc l'équilibre de cet organisme entre l'interne et l'externe, entre le local et le global, entre l'individu et son contexte. Le respect

2 Cet exemple est celui de Viktor Frankl, cité par Ch. Hampden-Turner, *L'Atlas de notre cerveau*, Les Ed. d'Organisation, 1990.

de cette logique se fait en plusieurs étapes, traduisibles en actes pédagogiques adaptés à chaque domaine et à chaque partenaire (apprenant, enseignant, responsable institutionnel, commanditaire) :

- L'ancrage sensoriel permet de se contextualiser, de reconnaître ce qui enracine toute situation dans un ici et maintenant;
- Reconnaître la complexité de toute situation, s'ouvrir par conséquent à la biodiversité, à la pluralité, à l'infiniment petit, l'infiniment grand, l'infiniment complexe;
- Organiser la complexité (avec les outils de notre culture, évidemment!);
- Laisser émerger le sens, ancrer le nouveau dans sa propre histoire.

La deuxième logique est une logique d'adaptation qui gère le besoin de tout organisme vivant *d'être relié aux autres*, c'est-à-dire être responsable et partenaire, s'engager, innover et entrer en réciprocité. Dans le domaine de l'apprentissage, cela signifie que soient proposées des activités d'échange réciproque, des pratiques collectives (par exemple l'analyse collective des dysfonctionnements), des créations en commun dans le respect de l'apport de chacun, des *communautés d'apprenance* (par exemple explorer à plusieurs les représentations d'un concept).

La troisième logique, considérée comme la dernière en date dans l'histoire du cerveau, permet de gérer la relation à soi-même. En ce qui concerne tout particulièrement celui qui apprend et celui qui l'accompagne, cette relation à soi préside à la quête de sens et à *la conscience d'être en devenir*. L'enfant, dès sa naissance, se sait en devenir et il vit les lois du vivant. Il sait que c'est à lui d'accueillir le nouveau dans ce qu'il sait déjà (sans doute la plus belle définition de ce qu'est *apprendre*). Mais l'adulte, pris dans sa culture, oublie qu'il lui revient de réorganiser son système de connaissance

à chaque interaction. *Se savoir en devenir* devrait être le mot-clé à la base de tout système d'évaluation en éducation (et dans le domaine de la santé). Ceci a l'avantage de prévenir toute (auto- et hétéro-) condamnation à rester celui ou celle qui a été jugé(e) à un moment donné.

Il n'y a pas de conclusion à apporter à une approche transdisciplinaire puisqu'elle est, par nature, dynamique, en reliance avec ce qui la précède et ce qui la suit. L'approche transdisciplinaire est, par essence, en devenir. Celui et celle qui la pratiquent ne peuvent qu'être les témoins du *pourquoi*, du *comment*, du *vers quoi* par lesquels ils ont construit un parcours partagé.

Bibliographie

EDELMAN, Gerald, 1992. *Biologie de la conscience*, Paris, Odile Jacob.

FREIRE, Paulo, 1973. *Pédagogie de l'opprimé*. Maspero.

HALL Edward T, 1984. *Le langage silencieux*, Paris, Points Seuil.

KIMURA BIN, 2000. *L'Entre, une approche phénoménologique de la schizophrénie*, Million.

NICOLESCU, Basarab, 1996. *La Transdisciplinarité*, manifeste, Monaco, Éditions du Rocher.

TROCMÉ-FABRE Hélène, 2006. *Né pour apprendre*. La Rochelle, Ed. Être et Connaître.

TROCMÉ-FABRE Hélène, 2022 [1996]. *L'Arbre du savoir-apprendre. The Art of Learning*. Paris, Le Manuscrit.

Présentation de l'auteur

Hélène Trocmé-Fabre, docteure en linguistique et docteure en lettres et sciences humaines, est spécialiste de la pédagogie et de l'apprentissage. Elle est l'auteure de *J'apprends donc je suis* (Ed. d'Organisation), *Réinventer le métier d'apprendre* (Eyrolles), *Le Langage du vivant* (H Diffusion) et *L'Arbre du savoir-apprendre* (Le Manuscrit), entre autres ouvrages de référence.

Introduction

Joëlle Aden, Vera Delorme & Laura Nicolas

En 2012, notre équipe publiait les actes d'une journée d'étude intitulée *La médiation linguistique : entre traduction et enseignement des langues vivantes*³. Nous mettions alors en lumière l'émergence de propositions didactiques dans différents pays européens et nous postulions que la médiation linguistique impliquait une re-sémiotisation transculturelle nécessitant de penser des dispositifs didactiques plus holistiques que l'entraînement à la traduction. Où en sommes-nous dix ans plus tard ? L'hypermobilité voulue ou forcée des personnes, les échanges de biens et le développement de la communication virtuelle qui abolit les frontières spatio-temporelles se sont accélérés, mais parallèlement la conscience aiguë d'une catastrophe écologique imminente induit un changement de focale. L'urgence d'une action globale concertée requiert une

3 ADEN, Joëlle et WEISSMANN, Dirk (coords.), 2012. « La médiation linguistique : entre traduction et enseignement des langues vivantes », *ELA - Études de linguistique appliquée : revue de didactologie des langues-cultures*, Klincksieck (Didier Erudition jusqu'en 2003), 2012, 167, pp.265 à 266.

intercompréhension entre les cultures et les langues à tous les niveaux des sociétés : scientifique, politique, éducationnel, culturel... Les médiations s'inscrivent dans une grande complexité de réseaux d'actions humaines entre des locuteurs plurilingues et pluriculturels. Il ne suffit plus d'adosser la pédagogie des langues à des référentiels de compétences disciplinaires. La standardisation de ces compétences, induites par l'adossement des programmes scolaires au CECRL, constitue un frein, en particulier quand il s'agit de développer des compétences relationnelles, des attitudes interculturelles et des répertoires plurilingues dynamiques. Autant de connaissances en acte peu compatibles avec l'approche psychométrique visant la validation à partir de descripteurs.

À la suite de la publication du volume complémentaire du CECRL en 2018, qui reste dans la logique des descripteurs, Longuet et Spinger⁴ y voient malgré tout une ouverture qui permettrait de « proposer des déclinaisons pédagogiques pour une didactique de la Relation écologique et sociosémiotique » (2018 : 206). Toujours selon eux, cette « rupture didactique s'inscrit dans la complexité du vivant, c'est-à-dire dans une approche écolinguistique et écodidactique qui s'écarte de la vision traditionnelle d'une langue faite de structures préétablies et strictement normées qu'il suffirait de transmettre aux nouvelles générations » (idem : 205-206).

Cette dernière proposition rejoint les travaux de notre groupe qui explorent une épistémologie relationnelle du « translangager » adossé au paradigme de l'énaction (Aden,

4 LONGUET, Frédérique et SPRINGER, Claude, 2021. *Autour du CECR – Volume complémentaire (2018) : médiation et collaboration. Une didactique de la relation écologique et sociosémiotique*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

2012⁵ ; 2017⁶). Pour Maturana et Varela, « Tout ce que nous faisons advient dans le langage. Tout acte de langage fait émerger un monde unique créé avec l'autre. C'est ce vivre-ensemble qui est au fondement de l'humain. Le besoin de "langager" est vital biologiquement pour l'homme et pour les êtres vivants, il est lié à l'affect » (1987 : 241)⁷. Ainsi, préparer les sociétés à une communication transculturelle consiste à développer une autonomie pluriculturelle et translangagière prenant en compte les affects, condition nécessaire pour « agir efficacement et créer ensemble », ce qui correspond à la définition de la communication proposée par Hélène Trocmé-Fabre dans *L'Arbre du savoir apprendre* (2004/2022).

Penser les médiations aujourd'hui nous amène à sortir de l'homogénéisation, au plan méthodologique, et de la standardisation au niveau des évaluations pour penser une didactique qui s'intéresse aux espaces-entres les langues, les cultures, les croyances, les traditions, les expressions artistiques et scientifiques comme des interfaces de négociation et de tissage des interactions sociales. Penser les médiations aujourd'hui nous invite également à comprendre comment se négocient les valeurs culturelles, les mythes et les croyances. La gestion de l'espace du « nous » (*We-space*) est un enjeu majeur pour le devenir écologique du monde. Nous nous inscrivons donc également dans la continuité des

5 ADEN, Joëlle, 2012. « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues », *ELA - Études de linguistique appliquée : revue de didactologie des langues-cultures*, Klincksieck (Didier Erudition jusqu'en 2003), 2012/3 (n°167), p. 267-284.

6 ADEN, Joëlle, 2017. « Langues et langage dans un paradigme enactif », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, [En ligne] 14-1 | 2017, mis en ligne le 19 décembre 2016, consulté le 17 octobre 2022. URL : <http://journals.openedition.org.ezproxy.u-pec.fr/rdlc/1085>

7 MATURANA, Humberto, R. et VARELA, Francisco, J., 1987. *The tree of knowledge, The Biological Roots of Human Understanding*. Shambhala, New Science Library.

propositions que nous avons faites pour des « approches interdisciplinaires dans un monde en reliance » (Aden, Penz et Grimshaw, 2011)⁸ que nous envisageons aujourd'hui dans une visée écodidactique.

Dans cet ouvrage, les passages d'une langue à une autre et d'une culture à une autre et le développement d'une prise de conscience transculturelle s'appuient sur les dimensions sensibles « encorporées » des langues au travers de pratiques artistiques ou esthétiques (Nathalie Borgé) prenant appui sur la corporéité théâtrale (Maria da Glória Magalhães dos Reis) et le geste pictural (Marie Potapushkina-Delfosse). Les médiations esthétiques se trouvent *de facto* liées à la dimension émotionnelle du langage; cet aspect est abordé dans la formation continue et initiale des étudiants sur des terrains plurilingues (Vera Delorme et Laura Nicolas; Isabelle Audras; Joëlle Aden et Caroline Preller), dans la formation des enseignants du premier degré (Dora François-Salsano) et du second degré (Marie-Claire Lemarchand-Chauvin). Enfin, l'importance du choix de supports de médiation culturelle est évoquée par Ricardo Torre en littérature et Eric Alvarez propose une réflexion bilingue sur la traduction en lien avec l'identité plurielle européenne.

Ces expériences que nous proposons aux lecteurs montrent que l'enseignement des langues dominantes cherche de nouveaux chemins pour s'inscrire dans la complexité transculturelle, post-colonialiste, post-humaniste d'un monde en plein questionnement sur son destin commun. L'ère de la complexité inscrit désormais les compétences linguistiques comme l'une des composantes dans un vaste système langagier dont la caractéristique première se trouve être la diversité des langues et des cultures. Dans cette constellation des langues et face à la nécessité d'en apprendre plusieurs au

8 ADEN, Joëlle, GRIMSHAW, Trevor et PENZ, Hermine (dir.), 2011. *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité : approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*, Berne, Peter Lang.

cours de sa vie sans pour cela renier ses attaches affectives et culturelles (souvent plurielles) avec ses premières langues, l'intercompréhension et l'interculturalisation repose à la fois sur notre capacité à ressentir, s'émouvoir, imaginer tout autant que sur nos capacités cognitives, de discernement et d'esprit critique.

Il ne s'agit en aucun cas de laisser de côté les apports de la psycholinguistique ou de s'engouffrer dans un éclectisme non éclairé, mais d'intégrer à notre réflexion didactique les significations politiques, sociales et cognitives de l'enseignement des langues qui restent des instruments idéologiquement puissants, à la lumière de nouveaux modèles transdisciplinaires rendus incontournables par la triple révolution quantique, biologique et numérique (Nicolescu, 1996). En effet, nous vivons une « crise de la perception » du réel (Trocmé-Fabre, 2014) qui questionne les réalités objectives, observables et quantifiables et change le regard des apprenants sur les réalités que les langues tentent de décrire.

Dispositifs scolaires

Découvrir une langue vivante à l'école maternelle grâce à la médiation rythmo-mimique

Marie Potapushkina-Delfosse

Résumé

Cet article présente une recherche-action menée dans une école maternelle, afin d'élaborer et de tester le Schéma Rythmo-Mimique, outil médiateur à dimension kinesthésique et graphique, visant à développer les compétences phonologiques et lexicales de jeunes élèves débutants en anglais.

1. Mouvement et tracés : modes d'expressions de l'enfant

Selon le paradigme énoncé dans l'éducation aux langues proposé par Aden (2017), dans lequel s'inscrit le projet de recherche-action qui fait l'objet de cet article, apprendre une nouvelle langue relève du processus de *langageance* (*Ibid.*), c'est-à-dire impliquant l'ensemble du répertoire expressif de l'apprenant, y compris les dimensions considérées

généralement comme étant non-linguistiques (rythme, gestes, mimiques, postures, etc.) qui apparaissent d'ailleurs chez l'enfant bien avant le langage verbal. Rappelons que ce dernier, selon la théorie jousienne (2008), résulte de la réduction de l'expression globalement corporelle (*corporage*) à l'expression d'abord manuelle (*manuélage*) puis laryngo-buccale (*langage*). Cette évolution s'est opérée dans les sociétés humaines et s'effectue sur le plan individuel au cours du développement de l'enfant, sans que le *corporage* et le *manuélage* soient définitivement abandonnés à l'âge adulte : nous continuons à y avoir recours, à différents degrés, selon notre culture, notre éducation, notre caractère, notre métier.

Avant de parler, l'enfant apprend à s'exprimer avec son corps. Des mouvements qu'il produit restent éphémères jusqu'au jour où leur auteur en constate des traces : les empreintes des pieds sur du sable mouillé, le trait imprimé par un objet promené au hasard sur une surface... En se découvrant pour la première fois capable de générer une image, l'enfant commence à s'adonner à cette activité de manière intentionnelle, d'autant plus qu'il y est généralement encouragé par son entourage qui le munit d'outils scripturaux et de supports adéquats pour soutenir son élan créatif.

Initialement, le dessin enfantin ne vise pas à représenter quelque chose (Luquet, 1991) : il est une manière de dépenser « une surabondance d'énergie neuro-musculaire » (*Ibid.* : 109), une façon de donner corps à son rythme intérieur, un mode de couplage avec le milieu. Selon Widlöher (1998), à ce stade, le tracé n'est pas prémédité : autrement dit, l'œil suit la main, l'inverse n'étant pas encore possible. Toutefois, vers l'âge de deux ans, l'enfant se plie rapidement à sa prédisposition anthropologique à construire du sens et, en mettant à profit son langage verbal émergent, il cherche systématiquement à donner une interprétation à son dessin, une fois exécuté (« réalisme fortuit », Luquet, 1991).

La maîtrise du geste graphique grandissant et le langage verbal se renforçant, vers l'âge de trois ans, l'enfant ne se fie plus au hasard : son dessin a désormais pour point de départ une intention précise. Cependant, son projet se heurte souvent à des obstacles attentionnels et graphiques qui font que l'image qu'il produit est loin d'être réaliste dans le sens photographique du terme.

Pour des raisons psychologiques et/ou esthétiques, l'enfant s'attache à certaines formes qu'il crée, nommées « modèles internes » ou « types » (*Ibid.*). Durant de longues périodes, il les reproduit avec une fidélité étonnante, d'un dessin à l'autre, l'exemple le plus courant étant la représentation du « bonhomme ». L'enfant témoigne de sa « tendance à la conservation du type » (*Ibid.*) non seulement en réalisant ses propres dessins, mais aussi dans son rapport aux dessins d'autrui. Lorsqu'il demande à un proche de refaire pour lui un dessin, il tient à ce que celui-ci soit exécuté exactement de la même façon que la fois précédente.

Même si le dessin devient de plus en plus précis avec l'âge croissant de son auteur, « la fantaisie y domine » (Cognet, 2018 : 4). L'enfant représente le « réel subjectif » (*Ibid.* : 7) qui est une reconstruction originale de la réalité et non pas sa copie conforme. Cette approche satisfait le dessinateur pendant plusieurs années jusqu'à ce que, vers l'âge de 11-12 ans, il arrive à la perception du « réalisme visuel » (Luquet, 1991) partagé par les adultes, mis à part les praticiens et les amateurs de l'art abstrait. À partir du moment où le préadolescent prend conscience de la perspective, caractéristique principale de ce réalisme, il cherche à la maîtriser graphiquement ou bien il abandonne le dessin au profit du langage verbal qui devient alors son mode d'expression principal. Ce refus du dessin « naïf » coïncide avec deux autres changements :

- D'un usager essentiellement oral de sa langue première, le jeune se transforme en scripteur de plus en plus expert ;

- Sur le plan du développement psychologique, succède à la « conscience mythologique », nourrie de récits imaginaires, la « conscience romantique » qui centre l'attention du sujet sur des manifestations extrêmes du réel (Egan, 1997).

La recherche présentée dans cet article a consisté à créer et tester un outil de médiation, destiné à des enfants de cinq ans, en parcours d'initiation à une langue étrangère (l'anglais en l'occurrence), scolarisés en grande section de maternelle. Adapté à la « conscience mythologique » propre au public de l'âge concerné, cet outil que j'ai nommé Schéma Rythmo-Mimique (SRM) est conforme à la logique *corporage-manuélage-langage*, assurant l'appropriation d'éléments linguistiques au travers d'activités d'expression corporelle et de dessin. Il peut être défini comme étant un enchaînement de gestes qui remplissent une fonction à la fois sémantique et phonologique. Chaque geste permet de mimer les actions ou les caractéristiques des personnages incarnés, tout en guidant la prononciation du texte associé sur le plan rythmique et articulatoire.

2. Dispositif didactique basé sur les modes d'expression privilégiés de l'enfant

Pendant cinq semaines, deux groupes de 23 et 22 élèves ont participé au projet d'initiation à la langue anglaise, à raison de deux séances hebdomadaires d'une heure environ.

Pour répondre à leurs besoins affectifs/cognitifs (Potapushkina, 2019), le scénario suivant a été mis en place : dès la première séance, *Little Elephant*, marionnette animée par mes soins, s'est présentée à chacun des groupes et leur a fait savoir qu'elle aimait, par-dessus tout, les contes et qu'elle resterait avec eux pendant quelques semaines pour leur faire découvrir ses deux histoires préférées ainsi que pour leur apprendre à les raconter dans sa langue, c'est-à-dire en anglais. Ce scénar-

rio, accueilli par les enfants avec beaucoup d'enthousiasme, était constitué de deux strates narratives : celle liée au personnage de *Little Elephant* et celle relative aux histoires dont il était porteur. Il s'agissait des textes adaptés des contes *The Sing-Song of Old Man Kangaroo* (*La complainte du petit père Kangourou*) et *How the Whale Got His Throat* (*La Baleine et son gosier*), tous deux issus du recueil *Just So Stories* de Kipling (1912), et adressés au premier et au second groupe respectivement. Ces textes ont retenu mon attention car, en plus d'appartenir à la catégorie des contes étiologiques hautement appréciés des enfants de cinq ans, ils sont basés sur le principe de « formulisme » (répétition d'expressions, élaborées avec soin, dont la forme reste immuable d'une occurrence à l'autre : Jousse, 2008) qui est si cher aux enfants de cet âge. Avant de les publier, Kipling avait l'habitude de conter ces histoires, à l'heure du coucher, à sa fille Effie, âgée de cinq ans à l'époque. Quand il arrivait au conteur de changer un mot ou une tournure dans son texte, la fillette lui demandait de recommencer en racontant, cette fois-ci, « *just so* » (sans aucune modification formelle par rapport à la version de départ), d'où le titre du recueil : *Just So Stories*. Cet attachement à des formes verbales fixes possède la même nature que la tendance à la conservation du type dans le dessin, discutée précédemment. Les deux phénomènes ont pour origine la propension de l'enfant de cet âge au « mimisme » (Jousse, 2008) qui a inspiré la création de l'outil didactique sur lequel nous nous penchons dans cet article.

Les séances suivaient toujours le même déroulement : après la reprise par l'ensemble du groupe des parties déjà connues de l'histoire, inmanquablement formulaires, *Little Elephant* présentait la nouvelle partie du texte en anglais, en illustrant ce qui était dit par la manipulation d'images mobiles dont la présence facilitait la compréhension des événements narrés. Une fois le sens de ceux-ci établi par les élèves et validé par

l'adulte, commençait la phase kinesthésique de la séance : avec mon aide, *Little Elephant* faisait la démonstration du schéma rythmo-mimique (SRM) destiné à faciliter l'apprentissage de cette partie du texte. Le SRM était pratiqué collectivement, debout, d'abord seulement dans sa version corporelle, puis avec une mise en mots progressive, le langage laryngo-buccal étant maintenant porté, légitimé et fixé par le *corporage*.

Au début de la phase suivante de la séance (phase graphique individuelle), *Little Elephant* transposait le schéma rythmo-mimique globalement corporel, pratiqué jusque-là, en tracé. Sur un grand tableau blanc, le feutre à la trompe, il réalisait son dessin à plusieurs reprises, avec une fidélité parfaite, tout en l'accompagnant du texte formulaire associé. Les enfants s'identifiaient fortement à *Little Elephant* au cours de ces démonstrations en se reconnaissant dans sa conduite de « conservation du type ». Les dessins en question étaient composés de formes prototypiques que l'enfant utilise dès le stade de la représentation pré-figurative : traces rythmiques, pointillages, déroulements spirales, croisements d'axes (Haag, 1990). Les élèves ont toujours attendu avec impatience le moment de la révélation du dessin du jour de *Little Elephant*. Après avoir rapidement saisi les principes de transposition, ils ont commencé, au bout de quelques séances, à émettre des hypothèses sur la forme du dessin que *Little Elephant* s'appropriait à leur dévoiler.

Une fois la forme graphique du SRM connue, chacun choisissait le matériel de sa préférence (crayon, craie ou feutre, papier ou ardoise) pour une activité associant le geste graphique à la parole : les enfants reproduisaient le « modèle interne » de *Little Elephant*, en s'entraînant à le mettre en mots comme lui. Quant à la marionnette, elle se déplaçait, transportée par son alter ego que j'étais, pour écouter la production orale de chaque enfant et regarder son dessin, en apportant aide et encouragement. Les enfants jouaient volontiers à reproduire le

« modèle interne » de *Little Elephant*, ce qui correspond à l'observation suivante de Luquet (1991 : 52-53) : quand ils dessinent pour une autre personne, les enfants tendent à adopter à cette occasion les « types » appartenant à cette personne.

Si les deux étapes de la séance, décrites ci-dessus, étaient appropriatives et visaient à assurer l'incorporation par l'enfant d'une langue nouvelle, la dernière a été projective : l'enfant était invité à dessiner à sa façon la partie du conte travaillée ou encore à représenter ce qui, selon son imagination, se passait dans les « creux » de la trame, que l'auteur n'avait pas exploités.

3. Exemples de schémas rythmo-mimiques

3.1. SRM réaliste intégratif

Poursuivi par un chien sauvage, le kangourou, personnage principal du premier conte, est confronté à différents éléments naturels qu'il traverse en émettant des onomatopées caractéristiques : *swishy-smashy...* (hautes herbes), *squelch-squerch...* (marécage boueux). Il s'encourage à l'aide de l'injonction répétée, *hop-hop...*, lorsque, faute de pouvoir nager, il se déplace dans l'eau en sautant.

Pour incorporer la première onomatopée, les enfants sont invités à réaliser le schéma rythmo-mimique suivant : marcher en faisant coïncider chacun de leurs pas avec un geste du bras et de la main imitant le fait d'écarter de hautes herbes. Ce geste est initié avec force, simultanément à la prononciation de *swi-* ou *sma-*, puis le bras se laisse tomber, cette chute s'accompagnant de la prononciation de *-shy*. Ainsi, la partie énergique du schéma soutient la production de la syllabe accentuée, et la partie inerte celle de la syllabe non accentuée. Bien qu'accentuer la première syllabe d'un ensemble bisyllabique ne soit pas une tâche aisée pour un apprenant francophone, les élèves y sont parvenus sans difficulté grâce au guidage fourni par le schéma rythmo-mimique.

La forme graphique de ce SRM est constituée de traits obliques qui se croisent, rappelant les herbes écartées. Le tracé de chaque « brin d'herbe » débute par le marquage d'un point d'appui, synchronisé avec la prononciation de la syllabe accentuée, et se conclut par la projection du crayon, du bas vers le haut, simultanée à la prononciation de la syllabe non accentuée.



Figure 1. Swishy-swashy-swishy-swashy...

Pour incorporer la seconde onomatopée, on propose aux enfants d'effectuer des pas au ralenti, car il est difficile d'avancer dans un marécage boueux... Ces pas pénibles sont associés à des sons tout aussi compliqués qui demandent de la concentration : le [l] dit sombre de *squelch*, le [r] de *squerch*⁹, sans oublier le [tʃ] qui était familier aux enfants grâce à la présence des albums de T'choupi dans la classe... Pour prononcer le [l] comme le font *Little Elephant* et son ami, le Kangourou, il fallait « toucher les dents de devant (incisives supérieures) avec le bout de la langue » ; pour prononcer le [r], il convenait de « mettre la langue en boule dans la bouche » (relever le bout de la langue vers le palais dur). Les enfants se sont pris au jeu, en s'entraînant d'abord sans effectuer de pas, puis avec des pas. Tout comme si l'on sentait le sol instable sous nos pieds, on se forçait à sentir le placement de la langue dans la bouche : la marche étant lente, les enfants avaient le

9 Nous avons adopté la prononciation américaine : [skwɜ:rtʃ]

temps de chercher le bon positionnement de la langue, chaque pas correspondant alternativement à *squelch* ou à *squerch*.

Quant à la forme graphique de ce SRM, elle est composée de demi-cercles descendants (*squelch*) et ascendants (*squerch*), qui imitent respectivement l'enfoncement du pied dans la boue et le mouvement inverse du pied qui se lève pour attaquer un nouveau pas.



Figure 2. Squelch-squerch-squelch-squerch...

La difficulté phonologique de cette onomatopée étant importante, certains enfants l'ont réduite à *squelch-squelch* ou à *squerch-squerch*. Ce choix linguistiquement acceptable s'est également répercuté sur la forme graphique du SRM – les enfants concernés optaient pour le dessin d'un seul type de demi-cercles et non des deux en alternance, ce qui mettait en évidence un lien fort, existant entre la bouche locutrice et la main traçante.

Pour ce qui est du schéma rythmo-mimique suivant, il était constitué d'une suite de sauts : à chaque saut, les élèves prononçaient le mot *hop*. Au départ, ils ont été nombreux à en omettre le [h] initial, ce qui était prévisible dans une classe où la langue première de la majorité est le français ne comportant pas ce son laryngal. Or, à la fin de la série de sauts, certains, essoufflés, respiraient bruyamment, leur souffle se transformant parfois de façon involontaire en [h]. J'en ai profité pour attirer l'attention de tout le monde à ce bruit. Les élèves ont vite pris conscience d'un « petit vent dans la bouche » et ont appris à le reproduire. Si, par la suite, un élève revenait à la prononciation sans le [h], ses camarades

ne manquaient pas à lui rappeler : « Le kangourou est fatigué de sauter, il souffle : *b-h, hop-hop...* »

La forme graphique de ce SRM se compose de traits horizontaux, soutenant chacun la prononciation du mot *hop*. Après un appui exercé sur la surface et associé à une expiration produisant le son [h], la main se soulève rapidement pour effectuer un court déplacement latéral.



Figure 3. Hop-hop-hop-hop...

Les schémas présentés ci-dessus peuvent être qualifiés de *réalistes*, car les gestes qu'ils contiennent imitent ceux exécutés par le personnage, selon le texte. Ces SRM se voient également définir comme *intégratifs* pour les raisons suivantes :

- Lors de la phase kinesthésique, la réalisation du schéma *intègre* le corps entier de l'élève ;
- L'enfant qui effectue ce schéma *intègre* le rôle dont celui-ci émane (en marchant et en sautant comme le kangourou, on s'identifie à lui).

3.2. SRM réaliste descriptif

Dans le conte *The Whale and His Throat*, un poisson supplie la baleine, carnivore au début de l'histoire, de ne pas l'avaler et d'aller plutôt s'attaquer au marin naufragé, seul dans la mer sur son radeau :

*The man on the raft,
The raft on the sea,
Swim, swim, swim
And see.*

Le schéma rythmo-mimique fait figurer le marin par un geste manuel, bref et énergique, traçant un trait vertical

en l'air. Ce geste est appelé à soutenir la prononciation du mot *man* dont la voyelle [æ] possède des qualités analogues (brièveté et énergie).

Affichant le même tracé linéaire qui correspond à la mise en relief de la même voyelle [æ], le second geste est perpendiculaire au premier, car il représente le radeau (*raft*) sur lequel se tient le marin.

Le troisième geste est identique au second et se rapporte à la répétition du mot *raft*.

Le quatrième est un tracé aérien long, parallèle aux deux précédents. Il se réfère à la mer s'étendant à perte de vue et contribue à étirer la voyelle tendue [i :] du mot *sea*.

Contrairement aux mots à fonction sémantique, accentués (*man, raft, sea*), qui sont portés par des tracés aériens, les mots dits de structure (*the, on*), non accentués, sont prononcés à des moments intermédiaires, lorsque la main quitte l'espace où elle a terminé un tracé et se place au point de départ du suivant.

Cette partie du SRM se distingue par un réalisme minimaliste dans le sens où elle ne restitue que les contours du personnage et de son environnement. Elle est descriptive (et non pas intégrative), car :

- Seulement le bras et la main (et non pas le corps entier) du locuteur-mimeur sont sollicités ;
- Ce SRM ne contraint pas son réalisateur à s'identifier au personnage – l'acte qui consiste à tracer une silhouette permet de garder une distance.

Si les schémas intégratifs incarnent les actions qui, sur le plan linguistique, apparaissent le plus souvent sous forme de verbes et parfois d'onomatopées, les SRM descriptifs se rapportent plutôt aux êtres et aux objets incarnés dans la langue par les noms.

Comme nous avons pu le voir, le passage du schéma intégratif de la forme kinesthésique à celle graphique nécessite une symbolisation, des pas dans une boue imaginaire devenant, par exemple, des demi-cercles lorsqu'on les représente sur

papier. En revanche, dans le cas du schéma descriptif, cette transposition ne demande qu'à doter la main d'un outil scriptural et de faire adhérer le tracé, jusque-là aérien, à un support. Le geste ne subit pas de modifications formelles, même si son amplitude diminue en s'adaptant à la taille du support.

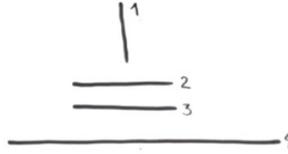


Figure 4

- 1 : (*The*)¹⁰ man
- 2 : (*On the*) raft,
- 3 : (*The*) raft
- 4 : (*On the*) sea...

La partie suivante du SRM en question retrouve, quant à elle, une dimension intégrative :

- Imitation d'une nage rapide faite de mouvements saccadés, opérés par les deux bras, soutenant la prononciation de la voyelle courte [ɪ] du mot *swim* répété trois fois ;
- Imitation d'un regard attentif qui suit la ligne d'horizon (légèrement poussés vers l'avant, la tête et le torse se déplacent latéralement ; la main est tenue au niveau du front, comme pour protéger les yeux du soleil) – ce geste exagérément ralenti met en exergue le [i :] long du mot *sea*, par contraste avec la série de gestes hachés réalisés précédemment autour du [ɪ] court.

Le passage de la forme kinesthésique à la forme graphique exige ici une symbolisation : trois courts traits horizontaux

10 Les mots à fonction grammaticale sont non-accentués. Ils sont placés entre parenthèses car prononcés lorsque la main est levée au-dessus du support, entre deux tracés.

se réfèrent à la nage et un long trait horizontal, effectué au ralenti, se rapporte à la mer. Ce dernier tracé est identique à celui qui représente la mer dans la première partie du SRM, le choix étant justifié par l'homophonie des mots *sea* et *see* ainsi que par leur appartenance au même ensemble sémantique : si la première fois le tracé incarne la mer, la seconde fois – il est toujours lié à la mer à travers le regard qui l'embrasse.

Voici la forme graphique finale de ce schéma rythmo-mimique, réunissant les parties descriptive et intégrative.

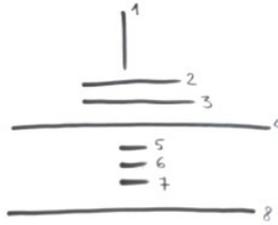


Figure 5

- 1 : *(The) man*
- 2 : *(On the) raft,*
- 3 : *(The) raft*
- 4 : *(On the) sea.*
- 5 : *Swim,*
- 6 : *swim,*
- 7 : *swim*
- 8 : *(And) see !*

3.3. SRM abstrait descriptif

Au début du conte *The Sing-Song of Old Man Kangaroo*, le Kangourou ne possède pas encore l'aspect caractéristique que nous lui connaissons (pattes arrière puissantes, queue longue...). Il consulte trois monstres-magiciens à qui il demande de le transformer de manière à ce qu'il soit différent des autres animaux.

La mise en geste des noms des magiciens (*Little Wizard*, *Medium Wizard* et *Big Wizard*) se traduisait par tracés aériens exécutés à l'aide du bras et de la main, selon le principe du schéma descriptif (3.2). Le passage de la forme kinesthésique à la forme graphique se faisait, comme dans le cas de la première partie du SRM du marin, par un simple transfert sur un support.

Le mot *little* est accompagné d'un petit trait sec tiré du haut vers le bas, soutenant la prononciation du [ɪ] court. Arrivé au point culminant, le crayon relâché dans la direction inverse réalise un rebond, ne laissant pas le temps à une vocalisation du segment sonore [tɪ] par un schwa ([tə]), si tentante pour une bouche francophone.

La prononciation du mot *wizard* est représentée par deux petits traits parallèles : le premier, effectué avec intensité, correspondant à la première syllabe du mot (accentuée) et le second, plus court et léger, à la deuxième syllabe (non accentuée).



Figure 6. Little Wizard

Le mot *medium* est figuré par un SRM constitué d'une ligne courbe dont la partie supérieure est tracée assez lentement, jusqu'au début du tournant, pour mettre en relief la voyelle longue [i :]. La partie inférieure, effectuée plus rapidement, accompagne la prononciation de la diphtongue [ɪə] en un seul jet. Quant au mot *wizard*, il est figuré par le même tracé que dans le SRM précédent.



Figure 7. Medium Wizard

Le monosyllabe *big* comportant la voyelle [ɪ] inspire un tracé court, le mot *wizard* gardant sa forme déjà établie.



Figure 8. Big Wizard

Or, les enfants insistent sur la nécessité d'allonger le trait : « C'est le Grand Magicien, il faut alors le faire plus grand que le petit et le moyen ! » Le sens est ici en conflit avec le son, et les enfants privilégient le sens. Ne trouvant pas de contre-arguments valables, j'accepte l'allongement du trait.



Figure 9. Big Wizard

Cette modification entraîne, comme je le craignais, l'allongement du [ɪ] : *big* est prononcé par les enfants comme [bi:g] au lieu de [bɪg]. Pour y remédier, je fais intervenir *Little Elephant* : « Le Kangourou ne sourit pas et ouvre à peine sa bouche quand il salue *Big Wizard*, car c'est le plus effrayant des trois monstres-magiciens ! Essayez de faire comme lui. » Grâce à ce guidage faisant appel à l'imagination et à mon conseil de ne prononcer le mot *big* que vers la fin du trait vertical, la plupart des enfants arrivent à produire la voyelle brève [ɪ].

Plusieurs élèves se sont montrés réticents à l'utilisation de ces trois SRM, étant donné leur aspect abstrait. En effet, qu'ont ces tracés en commun avec les monstres-magiciens ? Sans l'outil médiateur, la mémorisation des éléments linguistiques ciblés s'est révélée laborieuse. Pendant la séance suivante, il a fallu revenir sur cette partie du texte, en apportant une justification aux schémas rythmo-mimiques proposés. Au début de la phase graphique de cette séance, j'ai alors proposé aux enfants, au nom de *Little Elephant*, une manière plus aboutie de représenter les monstres-magiciens : j'ai procédé en commençant chacun des trois dessins par la reproduction d'une série de SRM abstraits (figures 6, 7,

9) puis en ajoutant plusieurs têtes et bras-jambes autour du dessin.



Figure 10.

Little Wizard



Figure 11.

Medium Wizard

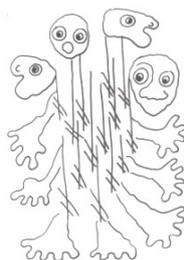


Figure 12.

Big Wizard

Ces créations graphiques ont fasciné les enfants, et les schémas rythmo-mimiques sont devenus légitimes à leurs yeux : « Ces gribouillis, c'est les corps des monstres ! » Lors de la phase graphique individuelle, le plaisir de métamorphoser les « gribouillis » en monstres-magiciens était si grand que certains enfants n'attendaient pas de tracer plusieurs SRM pour procéder à la métamorphose, mais ils les transformaient, chacun.

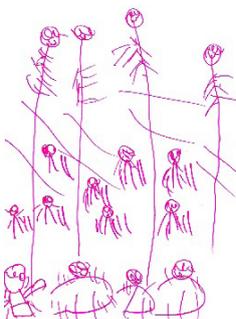


Figure 13. Schémas rythmo-mimiques abstraits transformés en personnages concrets

4. Usage personnalisé

Le SRM étant un outil de médiation souple et évolutif, chaque élève l'a adapté à son style cognitif, à sa sensibilité. L'analyse des vidéos des séances et des productions finales de l'ensemble des élèves a permis d'identifier trois approches types.

4.1. Approche équilibrée

Les enfants qui ont adopté cette approche n'avaient pas de préférence marquée pour la démarche kinesthésique ou graphique. Apprendre des éléments linguistiques en se laissant guider par la réponse totale du corps ou seulement par la main traçante – tout les enthousiasmait. Cependant, une fois les éléments linguistiques maîtrisés, ils s'affranchissaient de schémas rythmo-mimiques qui ne constituaient pour eux qu'un moyen facilitant l'appropriation du texte. Libérer les mains pour la tenue des images mobiles afin de raconter l'histoire comme *Little Elephant* y parvenait, avec mon aide, au début de chaque séance (le but étant de rappeler un dessin animé ou un spectacle de marionnettes). Tel était leur objectif. C'est bien cette forme qu'ont revêtu leurs productions finales : les uns jouaient l'histoire en tenant les images mobiles en carton près du corps pour signifier leur fusion avec les personnages; d'autres limitaient leur proximité aux personnages en manipulant les images en guise de marottes. Qu'il s'agisse du jeu fusionnel ou distancié, les élèves qui avaient opté pour l'approche équilibrée n'ont presque pas eu recours aux schémas rythmo-mimiques dans leurs productions finales. Les SRM y ont généralement été réduits à des légers battements rythmant la parole, et ils ne revenaient sous leur forme kinesthésique intégrale que pour faire ressurgir les éléments linguistiques dont la mémoire était encore fragile.

4.2. *Approche kinesthésique*

Les élèves attachés à cette approche ont particulièrement apprécié les phases des séances qui sollicitaient le corps entier. Au cours des premières séances, certains ont préféré aborder les schémas rythmo-mimiques comme une forme de chorégraphie et non comme un support d'incorporation de structures verbales. Ces enfants, à qui il a fallu du temps pour introduire la parole dans la danse, ont cherché à être particulièrement précis dans le mouvement, leurs gestes se distinguant par une grande expressivité. En réalisant leurs performances finales, ils ont généralement reproduit l'intégralité des SRM. Pour ne rien oublier, certains suivaient des yeux les images séquentielles de l'histoire, en exécutant leur danse-récit. D'autres ont choisi pour guide visuel la frise graphique reprenant l'ensemble des schémas rythmo-mimiques dans l'ordre, car elle est restée affichée dans la classe tout au long du projet et pour être complétée par *Little Elephant*, de séance en séance, au fur et à mesure de l'avancement de l'histoire. Enfin, quelques-uns n'ont eu besoin d'aucun support visuel pour reproduire l'intégralité de la « chorégraphie ».

Ayant commencé à s'intéresser à la forme verbale de l'histoire plus tardivement que la plupart de leurs camarades, certains adeptes de l'approche kinesthésique ne maîtrisaient pas encore tous les éléments linguistiques au moment de la production finale. Le geste permettait alors de remplacer les mots manquants sans interrompre le flux narratif. Ainsi, par exemple, en nommant les monstres-magiciens, un élève ne faisait que gestualiser les adjectifs *big*, *medium* et *little*. Quant au geste correspondant au mot *wizard*, il l'effectuait aussi, mais tout en prononçant le mot associé.

Quelques enfants de ce groupe connaissaient parfaitement l'intégralité du texte au moment de la production finale. Cependant, ils ont souhaité préserver la « chorégraphie »

rythmo-mimique, car elle est restée pour eux, du début jusqu'à la fin du projet, une source de plaisir esthétique intense.

4.3. Approche graphique

Les élèves qui ont développé cette approche ont fait preuve de réserve au cours des phases kinesthésiques des séances. Or, ils attendaient avec impatience le moment où la forme graphique du nouveau SRM serait dévoilée, puis prenaient plaisir à dessiner comme *Little Elephant*, seul ou en tout petit groupe. À l'instar des enfants affectionnant l'approche kinesthésique qui n'ont accepté de joindre la parole au mouvement qu'au bout de quelques séances, certains fidèles de l'approche graphique préféraient, au départ, reproduire les dessins de *Little Elephant* silencieusement.

Les adeptes de l'approche graphique ont basé leurs performances finales sur le dessin, en suivant l'une des manières suivantes :

- Production des SRM, sous leur forme graphique, simultanément à la prise de parole ;
- Production du récit parallèlement à l'acte de repasser au doigt les schémas déjà dessinés soit par l'élève, lors des séances d'apprentissage, soit par *Little Elephant*, sur la frise rythmo-mimique de la classe.

5. Conclusions d'enfants et perspectives de l'auteure de la recherche

L'analyse des données, recueillies tout au long du projet, a montré que l'outil rythmo-mimique avait rempli sa fonction didactique : il a facilité l'appropriation lexicale et phonologique de textes en anglais par de très jeunes élèves débutants (Potapushkina, 2019). Le recours à cet outil, dans un environnement stimulant l'imagination, a également permis aux enfants de prendre conscience des bienfaits de l'apprentissage holistique. Nous en trouvons de nombreux témoignages en étudiant les dessins que les enfants ont réalisés

pour *Little Elephant*, avant de le quitter, et les messages qu'ils ont enregistrés à son intention afin d'explicitier et de compléter leurs dessins. Je conclurai cet article en partageant quelques réflexions d'élèves, choisies parmi les plus représentatives, sur le sens qu'ils donnent à l'apprentissage d'une langue, à l'issue du projet.

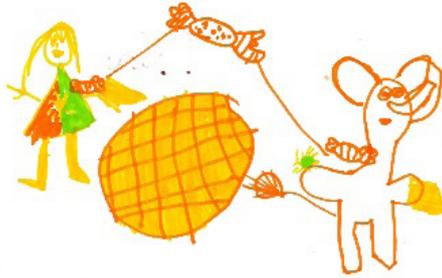


Figure 14. Dessin-témoignage 1

« J'ai retenu tout ce que tu m'as appris en anglais à cause des dessins que tu nous as fait faire et aussi à cause de... enfin... parce que je t'aime bien. Quand tu reviendras, on mangera ensemble la galette et des bonbons. Je t'apprendrai des mots français en même temps. Tu vas pas les oublier... parce que la galette c'est trop bon et qu'on s'amusera trop bien ensemble ! »

L'auteure du dessin ci-dessus et du commentaire qui l'accompagne note l'origine affective de sa réussite. Elle apprécie l'apprentissage par médiation sensorielle (SRM graphiques), en allant jusqu'à imaginer comment elle pourrait enseigner le français à son ami à l'aide d'une médiation gustative. Elle met l'accent sur la prégnance des savoirs construits dans un contexte sensoriel et émotionnel marqué, et souligne l'importance du lien interpersonnel symbolisé, dans son dessin, par un fil qui relie la petite fille (auteure) au personnage de *Little Elephant*.



Figure 15. Dessin-témoignage 2

« T'aimes bien faire de la balançoire? Moi, j'adore. Maintenant, quand j'en fais, je me dis dans ma tête "the man on the raft, the raft on the sea..." (avec la main, imite le mouvement de la balançoire, et prononce les paroles en rythme). La tyrolienne c'est encore mieux. C'est comme si tu partais dans l'espace. Quand je serai grand, je t'emmènerai dans l'espace en fusée, d'accord? »

Cet enfant fait apparaître l'importance qu'ont eue pour lui la médiation rythmique et les sensations liées au mouvement, dans sa première approche de la langue anglaise. Il fait sortir celle-ci de la classe pour l'intégrer à ses jeux personnels, menés en dehors de l'école, voire à ses rêves. On peut faire l'hypothèse que *Little Elephant* et, par conséquent, l'expérience d'une nouvelle langue, sont pour lui synonymes du dépassement de soi, symbolisé, dans son dessin, par l'espace, la fusée, le voyage.

Quant au voyage de la chercheuse, auteure de ce texte, il continue sur les voies du rythmo-mimisme. Un nouveau projet de recherche-action, plus long et plurilingue, en cours de préparation, visera à tester d'autres potentialités de l'outil didactique présenté dans cet article. Il s'agira, cette fois-ci,

non pas de « mettre à disposition » des enfants des SRM conçus par l'adulte, mais de les emmener à créer leurs propres « partitions » rythmo-mimiques à partir de leur perception d'une autre langue.

Références bibliographiques

ADAMCZEWSKI, Henri, KEEN, Denis, 1993. *Phonétique et phonologie de l'anglais contemporain*, Paris, Armand Colin.

ADEN, Joëlle, 2017. « Langues et langage dans un paradigme éenactif », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 14 (1)/2017, <http://rdlc.revues.org/1085> [consulté le 2 mars 2020].

ADEN, Joëlle, CLARK, Stephen, POTAPUSHKINA-DELFOSE, Marie, 2019. « Éveiller le corps sensible pour entrer dans l'oralité des langues : une approche éenactive de l'enseignement de l'oral », *LIDIL – Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 59/2019, <http://journals.openedition.org/lidil/6047> [consulté le 2 mars 2020].

COGNET, Georges, COGNET, Anna, 2018. *Comprendre et interpréter les dessins d'enfants*, Paris, Dunod.

EGAN, Kieran, 1997. *The Educated Mind*, Chicago, London, The University of Chicago Press.

HAAG, Geneviève, 1990. « Le dessin préfiguratif de l'enfant : quel niveau de représentation? », *Journal de la psychanalyse de l'Enfant*, n° 8, p. 9-115.

JOUSSE, Marcel, 2008. *Anthropologie du Geste*, Paris, Gallimard.

KIPLING, Rudyard, 1912. *Just So Stories*, New-York, The Country Life Press, https://en.wikisource.org/wiki/Just_So_Stories [consulté le 3 mars 2020].

LUQUET, Georges-Henri, 1991. *Le dessin enfantin*, Paris, Delachaux et Niestlé.

POTAPUSHKINA-DELFOSE, Marie, 2019. « Le sens tactile dans l'initiation à une langue vivante à l'école maternelle »,

Methodal – Méthodologie de l'enseignement/ apprentissage des langues, n° 3, <https://methodal.net> [consulté le 3 mars 2020].

WIDLOCHER, Daniel, 1998. *Interprétation des dessins d'enfants*, Bruxelles, Mardaga.

Présentation de l'auteure

Marie Potapushkina-Delfosse est maître de conférences en didactique des langues à l'INSPE de l'Université Paris-Est Créteil. Sa recherche porte sur l'enseignement/apprentissage éactif des langues à l'école avec un intérêt particulier pour des médiations artistiques : théâtrale, picturale, dansée. En mettant régulièrement en œuvre des dispositifs didactiques expérimentaux qui relient les arts et les langues, auprès d'un public scolaire, elle explore le rôle du corps mouvant, du geste globalement corporel et manuel ainsi que celui des émotions dans les processus d'appropriation langagière.

Démarches collaboratives association-collège- université en UPE2A : enjeux pour les acteurs en formation

Isabelle Audras

Résumé

Cette contribution présente les effets de médiations sur les élèves et les acteurs éducatifs impliqués de démarches inclusives soutenues dans un partenariat association-collège autour d'un projet éducatif prenant en compte la diversité des langues-cultures des élèves. Les analyses montrent, à travers deux expériences collaboratives diversement vécues, les liens de réciprocité tissés entre élèves et acteurs éducatifs et leur potentiel formatif pour les acteurs éducatifs impliqués en terme d'évolution des représentations et des pratiques.

Introduction

Les démarches inclusives en éducation, en ce qu'elles créent les conditions pour la réussite de tous les élèves (Zay, 2012) sont depuis quelques dizaines d'années identifiées comme la

« solution éducative la plus adaptée » pour la réussite de tous les élèves (UNESCO, 1994). Parmi les mesures que la loi de refondation de l'École déploie depuis juillet 2013, rehaussée en 2019 par la loi pour une École de la confiance, nous retenons donc celle concernant la mise en place de démarches inclusives dans l'action éducative. C'est à l'institution de garantir les conditions favorables aux apprentissages et à la réussite de tous les élèves, de prendre en compte la diversité des ressources (cognitives, linguistiques, culturelles, affectives) de chacun(e) – ce qui nécessite dès lors pour l'institution de s'appuyer ou de mettre en œuvre une certaine « culture du changement » (Rousseau et *al.*, 2017). Ainsi : « L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Pour garantir la réussite de tous, l'École se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative. » (Code de l'Éducation, L111-1, modifié par la Loi de Refondation de l'École 8 juillet 2013).

Rousseau et *al.* (2017 : 7) citent trois conditions essentielles pour mettre en place des pratiques inclusives dans l'enseignement secondaire : « le leadership de la direction, la posture de l'enseignante et la culture de collaboration ». En effet, ces mesures interrogent la place du collectif dans le modèle éducatif, ses formes de recomposition (équipe enseignante, place des parents, partenariat collège-associations), les dynamiques de fonctionnement des réseaux d'acteurs ainsi constitués, ainsi que les transformations de posture individuelle/collective que la mise en œuvre de ces nouvelles mesures nécessite. Ainsi, cet article vise à inscrire une réflexion sur la prise en compte des parcours et répertoires des élèves

en éducation dans un questionnement croisant l'observation de formes émergentes d'action collective en éducation et l'appropriation de nouvelles démarches éducatives.

Dans ce contexte en mouvement, nous nous intéressons aux formes émergentes d'action collective (mise en place de partenariat, de nouveaux espaces de dialogue), au potentiel de changement qu'elles contiennent en termes d'évolution des représentations et des pratiques, et aux conditions de réalisation de ce changement. Nous nous intéressons en particulier aux acteurs en formation (étudiant·es stagiaires de différents masters en sciences humaines et sociales) impliqués dans les dispositifs qui se mettent en place : quel est leur rôle ? quelles sont leurs motivations (personnelles et professionnelles) pour ce choix de stage ? quel regard interdisciplinaire portent-ils/elles et qu'apporte l'interdisciplinarité au projet et à leur vécu d'acteurs ? Quels effets de la séquence mise en place observent-ils/elles sur les élèves et sur eux/elles-mêmes ? quelle prise de conscience et (ré)appropriation leur permet cette expérience (en termes de connaissances et de valeurs) ?

Les interventions éducatives auxquelles prennent part ces acteurs en formation sont portées par l'association AFaLaC¹¹ (Association Famille Langue Culture), au sein d'une classe d'UPE2A (unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants) d'un collège de centre-ville.

Après avoir précisé des éléments de cadrage et de contexte, nous analyserons des éléments de discours recueillis auprès de deux étudiant·es stagiaires : une étudiante en Master Didactique des langues en stage avec AFaLaC et un étudiant en Master Histoire, recruté dans le cadre d'un programme régional de recherche, Amicaé¹². L'étudiant en Master Histoire est sollicité

11 <http://www.famillelanguescultures.org/>

12 Amicaé (« Analyse des Médiations Innovantes de la Culture et de l'Art pour une Europe ouverte », 2016-19), financé par le RFI Alliance Europa, est un programme « collaboratif et interdisciplinaire de recherche sur l'impact des médiations culturelles sur la cohésion européenne, asso-

pour aider à construire au sein de l'équipe les contenus d'une séquence pédagogique autour de la découverte/valorisation de patrimoines culturels de différents territoires/pays (celui de la ville où se situe l'établissement, mais également ceux traversés ou connus des élèves). Les objectifs sont à la fois disciplinaires et transversaux : comprendre des périodes historiques (notamment la période antique) en lien avec les programmes en s'appuyant sur les parcours et langues-cultures des élèves, accompagner à l'appropriation du français langue seconde et langue des disciplines, développer davantage de cohésion dans le groupe par l'écoute, le partage et la coopération dans la construction collective d'un carnet de voyage illustré.

Le dispositif mis en place suit un modèle collectif d'accompagnement aux apprentissages et aux pratiques de type recherche-action ; l'équipe est plurielle, dans le sens qu'elle est composée d'acteurs provenant de différentes disciplines et secteurs professionnels (association, collègue, université), aux fonctions et positions diverses (Châteaureynaud, 2017).

À travers l'étude de ces deux parcours de praticiens débutants, articulant les analyses d'un parcours d'élève dans la séquence avec des extraits d'entretiens individuels, le propos vise à mieux comprendre le vécu et le rôle individuel ou collectif de chacun(e) dans le déroulement de la séquence ainsi que ce qui se joue pour ces acteurs dans cette expérience qui associe dynamismes institutionnels, associatifs et individuels.

2. Éléments de cadrage théorique

2.1 Didactique des langues et appropriation de nouvelles démarches

Cet article s'inscrit dans la continuité des travaux de recherche en didactique des langues et du plurilinguisme (Candelier & Castellotti ; 2013), au croisement des problématiques de la

ciant chercheurs en sciences humaines et sociales, éducateurs, acteurs du monde artistique et socioculturel, institutionnels français et étrangers » (<https://amicae.hypotheses.org/>)

formation des acteurs éducatifs à l'éducation plurilingue et ses enjeux actuels, et du développement langagier de l'élève bi/plurilingue. Dans ce courant, l'éducation doit favoriser la mise en place de trois compétences clés (« cognitives », « éthique et de valeur », « sociales ») qui peuvent être formulées ainsi : « les connaissances sur le monde actuel », « l'acceptation positive des différences et de la diversité », « la capacité à intervenir dans le débat public » (Audigier, 1998 : 21-23). Dans cette perspective, les démarches d'éducation inclusive et d'éducation plurilingue et interculturelle, au cœur des propositions émises par la « Division des politiques linguistiques » du Conseil de l'Europe, sont qualifiées d'« équitables » (Coste, 2013). En prenant en compte la diversité (des besoins, des répertoires, des parcours des élèves), ces démarches permettent de mobiliser le potentiel et les ressources (cognitives et non cognitives) de tous dans les activités langagières et d'apprentissage. Ainsi, pour « déverrouiller la réussite scolaire » des élèves allophones arrivants (Adam-Meillet, 2014), une clé de réussite est la prise en considération collective, par l'ensemble de l'équipe éducative et dans le cadre de toutes les disciplines scolaires enseignées, des besoins spécifiques, notamment langagiers, mais aussi affectifs, de ces élèves (Goï, 2005) : « Dans l'inclusion, l'élément clé n'est pas, comme on pourrait le croire, l'individualisation, mais la diversification de l'offre d'éducation et la personnalisation des expériences communes d'apprentissage. [...] Cela implique de progresser vers une conception de l'éducation dans laquelle les programmes, les parcours et l'enseignement tiennent compte, d'entrée de jeu, de la diversité des besoins de tous les élèves » (IGEN, 2009 : 18).

La mise en place de ces démarches interroge la posture et les représentations de l'enseignant·e quant à la place des langues des répertoires des élèves et au rôle des expériences langagières (environnements familial, scolaire, etc.) dans les apprentissages. Les reconfigurations de l'action éducative,

individuelle et collective, dans la communauté éducative élargie (école-famille-association) ainsi produite entraînent des changements chez les acteurs éducatifs qui les vivent dans leur rapport à soi, aux autres et à leur environnement. Ces « dynamiques identitaires » (Balleux & Perez-Roux, 2011) permettent aux acteurs éducatifs concernés de repenser le sens de leur action et leurs pratiques. « Quelles sont les conditions sociales, historiques de production d'un acteur individuel dispositionnellement pluriel? », questionnaire B. Lahire¹³. Nous pouvons alors nous demander quel rôle la pluralité des contextes et configurations de dispositifs offerts dans la prise en compte de la diversité joue sur les parcours d'acteurs éducatifs. En cela, la mise en place de ces démarches inclusives questionne le champ de la formation des acteurs éducatifs et l'institution (Coste, 2013).

2.2 Démarches inclusives : apprendre par l'expérience (langagière, familiale, professionnelle...)

Les recherches sur les effets de transfert entre langues d'un même répertoire dans le cadre d'apprentissages formels ont mené à une hypothèse déjà partiellement validée (Nocus *et al.*, 2018) : il y a transfert entre compétences métalinguistiques développées en s'appuyant sur une/des langues d'un répertoire et le développement de compétences du lire-écrire dans une autre langue de ce même répertoire. Cette hypothèse s'appuie sur le modèle dynamique du répertoire langagier d'Herdina et Jessner (2002) qui stipule l'existence d'une compétence transversale interlinguistique « qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition » (CECRL : 129). La théorie de l'interdépendance des langues de Cummins (2000) étayée dans les travaux de Hamers & Blanc (2000), notamment, montre l'importance de faire des liens

13 Entretien avec N. Duvoux, dont a été tiré le texte « La fabrication sociale d'un individu. Entretien avec Bernard Lahire », <https://laviedesidees.fr/La-fabrication-sociale-d-un-individu.html>

éducatifs entre les expériences langagières au sein d'un même répertoire et le rôle de l'École¹⁴ comme lieu de valorisation institutionnelle. Cette conscience métalinguistique, en jeu dans les processus de transfert décrits ci-dessus, permet le développement de compétences linguistiques et langagières dans chacune des langues du répertoire, notamment dans la langue visée par l'action didactique (langue de scolarisation, par exemple). Ces expériences en langues familiales dans la classe vécues positivement par les élèves et qui décloisonnent les apprentissages renforcent le sentiment de capacité à apprendre et à agir dans/sur le monde (*empowerment*) :

« Les activités de comparaison des langues visent en effet à développer la confiance en soi, à ne pas vivre la confrontation à une autre langue comme un échec, mais bien au contraire de dynamiser l'action dans le nouvel environnement scolaire. En effet, les représentations des formateurs sont souvent proches du "bilinguisme soustractif". En raison des marchés linguistiques et de leur manque de formation, ils perçoivent les langues familiales comme source d'erreurs plus que comme des ressources possibles. L'*empowerment* engendre la proaction. » (Auger, 2018 : 7).

Observer et vivre des expériences d'activités langagières nécessaires au processus de transfert interlinguistique et où les langues sont vécues comme ressources, affranchies de leur « poids » sur le marché des langues permettent à l'élève et l'enseignant·e de faire évoluer leurs représentations sur la place et le rôle des langues des répertoires dans les apprentissages. En cela, vivre et mener des pratiques plurilingues d'expériences langagières nourrissent le questionnement sur les rôles et statuts des langues dans les répertoires des élèves dans les processus d'appropriation et de (re)composition identitaire (Dabène, 1994; Castellotti, 2017), et la place des expériences langagières plurilingues (individuelles, en classe) dans la formation de l'enseignant·e réflexif·ve (Molinié, 2010).

14 Au sens d'« institution éducative ».

Former les acteurs éducatifs aux approches plurielles à s'appuyer sur des expériences langagières des répertoires des élèves est fécond en didactique du français, langue de scolarisation (Molinié & Moore, 2012). Et ces pratiques sont à privilégier d'autant plus lorsqu'elles permettent de décloisonner les lieux de production du savoir (Heath, 1983) afin de prendre en compte les parcours et expériences, les ressources linguistiques et culturelles à disposition (articulation des situations formelles et non formelles en éducation). Les dispositifs éducatifs qui mobilisent les apprenants dans leur globalité (dimensions affectives, cognitives, linguistiques, culturelles, sociales...) et qui mettent en œuvre l'interconnexion entre sphères formatives, familiales et sociales ont des effets de médiation, et permettent de tisser des liens entre les apprentissages langagiers et le développement personnel des élèves et des enseignant·es concerné·es (Moore & Sabatier, 2014).

2. 3 Outils de démarches inclusives dans les programmes scolaires

Outil fort de cette loi de refondation de l'École, les programmes, depuis la rentrée 2016, invitent très précisément les enseignant·es à mettre en place des activités interdisciplinaires, et à faire des ponts didactiques entre les apprentissages langagiers pour favoriser les transferts de compétences et de savoirs. Ainsi, les programmes insistent sur la mise en place de démarches d'« éducation langagière globale » (BO, 2020 : 45) :

« Travailler et réfléchir sur les langues entre elles, y compris sur le français et les langues anciennes, doit contribuer à la mise en place et au transfert de stratégies diversifiées et réfléchies d'apprentissage et de communication que mobilisent directement les compétences et connaissances langagières, lexicales et culturelles. Ainsi, dans l'apprentissage de la deuxième langue étrangère ou régionale, l'élève peut utiliser les compétences développées dans la première langue étudiée et dans les autres langues de son répertoire, dont le français, pour apprendre plus rapidement et développer

un certain degré d'autonomie. Comparer certains aspects des fonctionnements des langues apprises ou connues, dont le français (souligner les proximités et les différences), mobiliser les compétences et connaissances linguistiques acquises dans d'autres langues (curriculaires, familiales, régionales) pour progresser dans de nouvelles langues en s'appuyant sur les stratégies mises en œuvre, développer des stratégies de passage et de transfert d'une langue à d'autres correspondent à des objectifs de formation à mettre en œuvre au cycle 4 pour mobiliser, mettre en relation et utiliser les acquis en langues ».

Parmi les objectifs généraux visés en cycle 4¹⁵, nous retiendrons ceux visant la construction de compétences à penser et agir dans et sur une société ouverte à la diversité (BO, 2020 : 3) :

« La vie au sein de l'établissement [...] est l'occasion de développer l'esprit de responsabilité et d'engagement de chacun et celui d'entreprendre et de coopérer avec les autres. [...] Tout au long du cycle 4, les élèves sont amenés à conjuguer d'une part un respect de normes qui s'inscrivent dans une culture commune, d'autre part une pensée personnelle en construction, un développement de leurs talents propres, de leurs aspirations, tout en s'ouvrant aux autres, à la diversité, à la découverte. »

3. Présentation du contexte et questionnement

3.1 Quelques éléments de présentation de la démarche éducative et de recherche en UPE2A au collège

Fondée par une psychoéducatrice, une pédopsychiatre et une orthophoniste, et agréée par l'Éducation nationale dans l'académie des Pays de la Loire, l'association AFaLaC œuvre pour l'inclusion scolaire et le vivre-ensemble par la valorisation des langues et cultures familiales dans le cadre scolaire et périscolaire : « L'enfant a droit à une éducation qui lui inculque le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles. » (Convention internationale des droits de l'enfant). AFaLaC est ainsi centre

15 Elèves entre 11 et 15 ans.

de formation et partenaire de recherches universitaires; elle initie et participe à des programmes de recherche sur les problématiques, notamment, de l'accueil de l'élève en situation transculturelle et de sa famille.

Les projets menés par l'association en UPE2A au collège, mêlant démarches créatives (Domp martin-Normand & Thamin, 2018) et didactique du FLS (Français langue seconde), visent l'appui à l'appropriation du français, langue seconde et de scolarisation, par l'expérience d'ateliers d'expression artistique prenant en compte la diversité des langues et des parcours. Ces ateliers sont pensés comme outils de médiation, opérant ainsi « comme réduction de distance » (Coste et Cavalli, 2015) entre situations d'apprentissage et cultures éducatives, entre un « avant/ailleurs » et un « maintenant/ici », vers une (re)connaissance de soi, en tant qu'élève, adolescent et citoyen plurilingue, conditions pour (re)composer une image de soi comme capable (d'apprendre, d'agir avec, etc.), favorisant ainsi l'appropriation/apprentissage du français notamment. À travers un projet construit chaque année en concertation avec l'enseignante FLS de la classe, les collégiens créent, tout au long d'ateliers thématiques (vidéo, animation, théâtre) un/des objet(s) (courtes vidéos, diverses formes théâtrales, etc.), (re)présentant de façon collective leurs vécus dans l'atelier; la production (ou la représentation de celle-ci) créée en collectif est accompagnée, si les jeunes le souhaitent, d'un récit (court) rapportant l'expérience vécue en atelier, qui peut être en lien avec un événement de leur vie dans leur pays d'origine ou de leur arrivée en France (Armand, 2012). Certains projets ont mobilisé l'ensemble des élèves du collège¹⁶ ou fait intervenir l'équipe enseignante (enseignante de français notamment).

Comme indiqué supra, il existe des liens de « collaboration réciproque » (Gauvreau, 1994) en termes de formation et de recherche entre l'association et l'université. Des étudiant·es

16 Enquête sur les langues des élèves et leurs familles, villes et pays d'origine des élèves, projet « Je conte en cité », <https://enjeux.hypotheses.org>

du master didactique des langues sont en stage à AFaLaC et des projets pédagogiques sont en lien avec des programmes régionaux. En ce sens, ces dispositifs éducatifs s'inscrivent dans une démarche de type recherche-action, certains co-pensés et co-menés par l'association et le laboratoire : participation à la conception pédagogique, observation, parfois participante, et recueil par entretiens d'informations en fin d'année permettant de mesurer les effets des actions éducatives menées avec les élèves et les acteurs éducatifs concernés.

3.2 Projet « Collégiens en chemin, Patrimoines en partage », conditions de mise en place du projet

Le projet se met en place en 2017¹⁷. Il s'agit, sur le papier, de construire un carnet de voyage collaboratif plurilingue et illustré qui retrace les vécus des élèves dans les ateliers dans lesquels ceux-ci effectuent des recherches sur le patrimoine culturel matériel et immatériel de leur(s) pays d'émigration. Mais, cette année-là, l'articulation entre les acteurs est complexe pour différentes raisons sur lesquelles nous ne nous attarderons pas ici, notre propos se situant dans l'espace de médiation entre stagiaires, enseignants, élèves et chercheuses. Retenons que le temps passé à ajuster et à réajuster la séquence ne permet pas à l'équipe d'être suffisamment attentive au suivi des élèves, ce que confirme le bilan de fin d'année rassemblant les différents acteurs éducatifs (enseignants, étudiants, chercheuses) :

Enseignante FLS : « il y a eu une rupture, un lien qui *s'est pas fait entre ce qui s'était fait autour de la musique et ce qui s'est passé autour du carnet de voyage »

Valérie, stagiaire : « c'était long sur la fin [...] les élèves s'en lassaient et [...] plusieurs fois nous ont fait la réflexion "là on en a marre, c'est trop long" »

17 En lien avec Amicaé (voir note n° 12).

3.3 Questionnement sur les vécus d'élèves et d'acteurs éducatifs, ancrage méthodologique et posture de recherche

Au-delà de ce bilan mitigé, nous nous intéressons au binôme de stagiaires, et à ses modalités de collaboration interdisciplinaire et professionnelle, dans une démarche de recherche de type compréhensive (Charmillot & Dayer, 2007). Nous adoptons une posture de compréhension/intervention, visant la transformation/amélioration des représentations (rôle des langues dans les apprentissages, rapport individuel/collectif) ainsi que des pratiques. En cela, en tant que chercheure, nous contribuons à la construction de la séquence, participons à la co-animation des séances et suivi des élèves. Le corpus de la séquence recueilli est constitué de notes et d'enregistrements – l'enregistreur est par ailleurs également un outil pédagogique pour les travaux d'écriture et de préparation à l'oralisation de textes.¹⁸

Valérie est étudiante en 2^e année du Master Didactique des langues à la suite d'une Licence en Sciences de l'éducation ; c'est dans le cadre de son stage à AFaLaC qu'elle découvre et s'initie aux approches plurielles des langues et cultures, par des interventions en maternelle et au collège (UPE2A). Frédéric est étudiant en 2^e année du Master Histoire ; il a l'expérience de la médiation culturelle menée auprès d'une mairie dans le cadre de son stage.

Dans les analyses, nous cherchons à mieux comprendre ce que le projet auprès du public spécifique d'UPE2A et situé au sein d'une équipe plurielle a apporté à ces deux étudiant·es en termes d'appropriation de connaissances, de compréhension du sens de leur action et d'évolution dans leurs pratiques. À cet effet, nous examinons tout d'abord comment, dans cet espace de médiation située (enseignante, étudiant·es, chercheure), se (re)configurent les rôles de chacun·e dans le déroulement

18 Les élèves et leurs familles ayant consenti à ces enregistrements ont été informés de leurs usages pédagogiques et de recherche.

de la séquence ainsi que l'attention portée à l'élève et à l'accompagnement de ses apprentissages. Nous retraçons ainsi à travers un parcours d'élève dans cette séquence différents types de médiation qui se mettent en place (faisant intervenir tout à tour chercheur et étudiant) et en interrogeons les conditions de mise en place ainsi que les effets sur l'élève et sur l'équipe autour des élèves, notamment sur l'étudiant. Cet extrait de la classe, choisi parmi d'autres, sert d'illustration des attitudes de médiateur au bénéfice de l'élève et des (re)configurations de rôles que l'action collective permet ; ces pratiques seront ensuite plus précisément explorées dans les analyses d'entretiens de façon à en mesurer la dimension réflexive. Nous croisons ainsi ensuite des extraits des deux entretiens menés individuellement auprès de chacun des deux étudiant·es, à la lumière de ce parcours d'élève, pour en faire émerger les apports de l'expérience quant à leurs représentations et pratiques.

4. Retour sur le parcours d'un élève, exemples de médiation observés, rôles et attitudes des acteurs impliqués

Zac a 11 ans et vient d'arriver dans l'UPE2A, au moment de la séquence « Collégiens en chemin, Patrimoines en partage ». Nous sommes au milieu d'une séance, il s'agit pour chaque élève de préparer un court texte de présentation au démarrage du carnet de voyage collectif. Zac ne semble pas très intéressé par l'activité (ou la séquence en elle-même?). Au moment où le chercheur (désormais C) s'approche, Zac profite d'être sur internet pour aller sur les sites musicaux. Valérie est également présente à cette séance, à ce moment-là en interaction avec d'autres collégiens ; l'enseignante est avec un autre groupe. Il y a dans l'enregistrement un fond sonore représentatif de travaux en petits groupes :

« C : est-ce que tu peux me lire ce que tu as écrit ?

Zac [lit] : "Je m'appelle Zac, j'ai 11 ans, je suis de nationalité italienne, je fais du foot. Et là je mets un point."

C : on continue?

Zac : *¹⁹j'ai pas envie de travailler, j'ai la flemme.

C : Allez, je t'aide. Comment est-ce que tu pourrais continuer le texte? En mettant les langues que tu parles? Quelles langues tu parles?

Zac : *bene, bene*, italien

C : et puis?

Zac : c'est tout, *j'ai pas envie de parler français

C : avec tes parents tu parles quelle langue?

Zac : italien.

C : avec tes frères et sœurs.

Zac : italien.

C : et avec tes grands-parents?

Zac : (silence) *je les vois pas beaucoup.

C : pourquoi ils habitent où?

Zac : au Maroc, à Casablanca.

C : et avec eux tu parles quelle langue?

Zac : des fois si j'arrive, je parle marocain [...] *sala maleikoum, ismi*

Zac

C : tu pourrais l'écrire?

Y : non [...] j'aimerais écrire et lire en arabe.

C : peut-être après au lycée?

Y : non *je crois pas qu'il y a arabe, je vais faire allemand et anglais.

C : bon, tu peux écrire tout ça dans ton texte?

Y : *j'ai pas envie. »

Les échanges témoignent d'un manque de motivation ou d'une résistance à l'activité. Ils se poursuivent cependant, puis surgit la proposition d'écrire en italien :

« Zac : *bene, bene*.

C : tu penses que tu parles mieux italien que français ou français qu'italien?

Zac : mieux italien que français, c'est ma langue maternelle donc euh [...] dans ma famille, je parle un peu français avec mes frères et sœurs et avec mes parents »

On remarque une nuance concernant l'usage du français, langue absente tout à l'heure et qui apparaît comme langue de communication dans la fratrie et avec les parents. C se

19 * marqueur de la phrase orale

saisit de cette information et l'utilise comme une ouverture potentielle dans l'échange avec Zac :

« C : est-ce que tu préfères écrire ton texte en italien ?

Zac : oui.

C : *et ben vas-y!

Zac : mais non, on peut pas.

C : mais si!

Zac : oui? [...] »

Zac rédigera en français puis en italien son texte, ici extrait du « carnet de voyage » de la classe :

« Je m'appelle Zac j'ai onze ans. Je suis de nationalité italienne. J'aime le foot. J'aime le chocolat et les hamburgers et j'aime le coca et le fanta. J'ai deux sœurs et un frère.

Mi chiamo Zac. o dieci anni la mia lingua maternale è l'italiano e con mi fratelli parlo italiano francese, e con mia mama e mio padre parlo italiano e francese e con mi parenti z'ie parlo arabo. Mi noni habita in Casablanca, in Maroco. no so parlare arabo. Vorrei apprendere l'arabo el scriberto. »

Quelques jours après, Frédéric présente aux élèves des fragments de la muraille antique du Mans, composée de différentes figures de mosaïques. Zac, et d'autres élèves, font le lien avec d'autres mosaïques antiques connues, figurant sur un monument de leur pays d'émigration, vues en cours ou dont ils se souviennent. Frédéric se souvient de la question posée par Zac : « ce sont les mêmes motifs, les mêmes couleurs. Ce sont les mêmes personnes qui ont fait ces deux dessins ? » À la suite de cette question, Frédéric sensibilisera les élèves à la notion d'empire romain et de son extension, depuis Rome jusque dans le bassin méditerranéen notamment.

À nouveau, après quelques jours, C reprend les échanges avec Zac, sur la partie du « Canevas de voyages » dans laquelle figurera la description d'un objet d'un pays connu ou visité :

C : « Et si tu devais ramener un objet du Maroc, ce serait quoi ?

Zac : ce serait un petit vase, typique du Maroc, fait d'argile, marron ou rouge, beaucoup de couleurs, il peut y avoir aussi du noir, petit pour mettre des fleurs.

C : et tu sais comment on dit "vase" en arabe ?

Zac : avec mes grands-parents, *je parle pas de ça, je parle genre “comment ça a été l'école”, “est-ce que je peux jouer dehors?”

C : pourquoi tu penses à ce vase ?

Zac : je l'ai déjà vu plusieurs fois, il est beau, il est dans la maison de mes grands-parents, je l'ai vu aussi dans un supermarché à Casablanca.

C : est-ce que tu pourrais trouver une image de ce vase sur internet ?

Zac : oui [va sur internet]. »

En cherchant sur internet, Zac tombe sur des motifs de fouilles de sa ville d'origine en Italie, en fait part à C et lui dit son envie de faire de la mosaïque.

Ces extraits montrent les effets de l'action collective collaborative de la séquence sur ce parcours d'élèves, et plus précisément des moments dans la relation avec l'élève où l'attention portée par l'adulte (à son parcours, notamment) va avoir un effet sur l'implication de l'élève dans la séquence. L'extrait ici montre en effet comment les questions du chercheur aident Zac à faire des liens entre sphère personnelle et apprentissages scolaires, et comment Frédéric adapte ses pratiques en fonction des liens que les élèves font eux-mêmes. L'extrait fait apparaître également comment ces différents types de médiation observés auprès d'un même élève peuvent se conjuguer et se faire écho, configurant ainsi un effet de cohérence et de continuité à l'ensemble de la séquence (sur cet élève), et mettant en relief une forme de convergence dans l'action des adultes impliqués.

Ces différents types de médiation observés soulignent l'importance de l'attention, l'écoute, l'encouragement du médiateur pour accompagner les élèves dans les questionnements et tâtonnements qui les traversent. Ces attitudes relevées ici à plusieurs reprises et portées par différents acteurs autour de l'élève semblent significatives : expérimenter dans une langue de son répertoire et de son environnement familial (ici l'italien) va motiver l'élève à écrire, notamment en français ; découvrir/faire l'expérience de la découverte d'un lien historique entre deux monuments de

son parcours (un représentatif d'un "ici et maintenant" et un d'un "avant") va lui permettre d'élargir sa compréhension, sa capacité à questionner le monde et à en construire un savoir historique à partir de sa propre histoire et de son expérience.

Dans la suite des analyses, nous portons une attention particulière quant aux deux niveaux d'action soulevés dans ces retours sur un parcours d'élève : d'une part, nous explorons la façon dont les deux étudiant·es perçoivent leur rôle face aux élèves/dans le déroulement de la séquence et les effets de leurs pratiques, en lien avec leurs représentations quant aux apprentissages, au rôle des langues-cultures, à leur propre parcours de formation et personnel; et, d'autre part, nous interrogeons la façon dont ils perçoivent une forme émergente d'action interdisciplinaire collective à travers ces rôles et attitudes exprimés ou observés, et comment celle-ci (se) fait écho au sens qu'ils donnent à leur action.

C'est ce que nous allons davantage explorer, par l'analyse de quelques éléments de discours des deux étudiant·es : comment a fonctionné ce duo d'acteurs (l'un praticien débutant, l'autre plus confirmée)? Quelles dynamiques professionnelles et identitaires soutiennent leur parcours dans cette séquence?

5. Analyse du vécu des deux étudiant·es stagiaires

5.1 Complémentarité et étayage dans un « agir avec » tourné vers un bien commun « ici et ailleurs »

Frédéric est étudiant en Master Histoire. Il n'a pas d'expérience d'animation ou d'enseignement quand il démarre le stage et se destine aux métiers de la médiation culturelle et patrimoniale, ou de la recherche. Il accepte le stage pour compléter son expérience professionnelle auprès des publics enfants/adolescents et il est intéressé par le public allophone :

« Je me suis dit que ça allait être une bonne expérience. Ce qui m'a le plus attiré, c'est de travailler avec des enfants immigrés.

Parce qu'on entend plein de choses dans les actualités et du coup ça m'intéressait pour me faire une idée, avoir mon propre vécu avec [...] je me suis rendu compte que c'était des gens comme les autres. Ça m'a conforté. Toutes les idées qu'on entend, ils viennent pour nous remplacer. Je me suis rendu compte que s'ils avaient pu rester chez eux, ils l'auraient fait [...] je me suis dit que mon travail c'était de les intéresser un petit peu à ce qu'il y avait ici, qu'ils comprennent un peu la société d'ici [...] »

Frédéric est conscient des enjeux, mais le début de ses interventions n'est pas si facile, il se sent isolé :

« J'avais du mal à savoir ce qu'on voulait de moi au début. Au début j'ai travaillé un peu seul, et puis on a été en binôme avec Valérie »

Frédéric se lance dans la co-animation avec Valérie face à des collégiens allophones et trouve sa place en tant qu'appui à l'action, s'investit dans la collaboration en mettant en relief son rôle de spécialiste au service de l'enseignement :

« Ce que j'ai aimé c'est qu'on était deux [avec Valérie] dans la classe, voire trois [avec l'enseignante FLS]. J'aime bien ce travail de consultant, donner mon avis et raccrocher ça à l'histoire [...] Je me souviens d'une séance où je suis arrivé et Valérie m'a dit “*et ben maintenant c'est à toi!” j'ai fait “quoi?” “*ben oui, t'avais préparé un truc, maintenant c'est à toi!” j'ai fait “*ben OK, et puis bon ça s'est bien passé” »

Frédéric offre ses compétences d'historien car il sait qu'il peut s'appuyer sur Valérie, cette relation de partenariat le rend confiant pour une prochaine expérience (sans elle?) :

« Si Valérie n'avait pas été là, je ne serais pas investi autant, j'aurais été plus perdu. Ça se voyait qu'elle avait l'habitude. C'est une bonne idée, mais pas tout seul [...] Je serais stressé si je devais le faire, mais je sais maintenant que je serais capable de faire ça. Je serais dans une situation déjà vécue. »

Frédéric s'appuie sur ce qu'il a pu observer des effets sur certains élèves – il revient sur le parcours de Zac, pour comprendre le sens de son action, tout en restant conscient des difficultés liées à l'hétérogénéité des élèves :

« Il y en a qui ont des soucis, qui n'arrivent pas à s'intéresser du coup, c'est trop difficile. Mais y en a certains qui se sont intéressés, qui ont appris des choses. [...] un garçon qui avait vécu en Italie et qui en regardant les motifs s'est aperçu qu'il les connaissait. En regardant les motifs de la muraille du Mans, il avait reconnu d'autres qu'il avait vus dans des ruines près de sa ville. Et du coup il avait demandé : "mais c'est la même époque? c'est les mêmes personnes?" du coup, ça, ça marche bien. Mais c'est pas facile avec tous les pays. Je me dis que c'était ambitieux, mais c'était bien ».

Frédéric semble percevoir ici les limites de ses connaissances en histoire comme frein pour ce type de séquence, s'appuyer sur les connaissances des élèves n'a pas l'air d'être envisagé comme piste éducative dans sa réflexion à ce moment-là ; cet extrait montre un processus de réflexivité en cours, centrée ici sur sa discipline.

Praticien débutant, cette première expérience de co-animation lui permet de consolider sa conception du rôle de l'école dans le développement de l'élève acteur social en exprimant son adhésion à ce type de projet inclusif interdisciplinaire, étape importante du processus de réflexivité en cours, permettant de mettre en œuvre un bien commun « ici et ailleurs » :

« Je suis très III^e république. L'école est un facteur très important pour l'intégration des élèves. L'école ça cadre [...] c'est un lieu où on apprend, c'est un lieu où on se discipline [...] savoir où est notre place, comprendre sa place dans la société. C'est important, l'école transmet le savoir. [...] je pense qu'on peut faire ça partout, au contraire. Je suis un grand défenseur du patrimoine local, que ce soit ailleurs ou ici. »

5.2 Conscience d'un je/ collectif, importance de « la rencontre avec l'autre » dans ses pratiques d'éducation et (en perspective) de formation

Valérie a déjà l'expérience de l'enseignement du FLE après deux ans en tant qu'assistante dans un pays anglophone, elle

cherche une expérience d'enseignement différente, qui lui permette de rencontrer l'apprenant dans sa diversité :

« je m'intéresse à la cause des migrants et je trouve que c'est un moyen d'entrer en contact avec eux. Je voulais entrer dans quelque chose de plus global, sous forme de stage c'est plus facile et moins engageant. Je suis convaincue que c'est important de s'intéresser à eux, leurs parcours, leurs langues. Surtout pour voir la vision autre, la personne, le migrant dans sa globalité. »

Ce désir d'ouverture à l'autre va la guider dans ses pratiques, qu'elle mène au nom de et avec un collectif, celui de l'association :

« [le stage] Ça m'apportait cette légitimité, j'intervenais au nom de quelqu'un d'autre. Le fait qu'AFaLaC ait des liens avec des gens différents, ça permet de pas agir seule. C'est-à-dire que, quand j'intervenais, j'en avais parlé avec [nom de la présidente de l'association] ou avec d'autres bénévoles de l'association. Donc ça, c'était important. C'était l'association qui était derrière et je le ressentais vraiment. Vis-à-vis du collègue aussi, le collègue n'aurait pas signé si j'intervenais toute seule. »

Valérie a conscience des valeurs et enjeux de co-éducation (institution-association) en œuvre dans le dispositif et du potentiel de ce partenariat en termes de dynamique collective :

« C'est là que les associations sont importantes, car elles peuvent permettre aux collèges et aux écoles de pallier certaines lacunes qu'il y a dans la prise en compte de la culture, de la langue, ils le font pas forcément parce qu'ils ont pas les outils. Du coup quand y a une association comme AFaLaC et où c'est son domaine totalement, le but c'est pas forcément que l'association intervienne tout le temps, c'est qu'elle lance un projet, et ensuite l'institution arrive à le poursuivre. »

Valérie revient également sur ce que le projet, à travers la valorisation et l'expérience dans leurs langues, a pu apporter aux élèves en termes de développement de compétences scolaires et confiance en soi – même pour les élèves loin des apprentissages scolaires :

« y en a qui ont remis leurs langues en valeur, qui ont traduit le texte dans leur langue ou alors qui ont fait une courte introduction d'eux-mêmes dans leur langue et globalement ils l'ont tous plus ou moins fait. Je pense que ça leur a permis de voir que leur langue avait une place dans le collège et que même s'ils étaient là pour apprendre le français, ils pouvaient venir avec leurs langues [...] ça leur a permis de développer plein de compétences autres. C'est-à-dire que quand on a dû découper coller, il a fallu apprendre à découper coller. Il y avait des NSA [élèves non scolarisés antérieurement] pour qui c'était très difficile. On était tous dans la classe, donc y avait aussi le développement du vivre-ensemble. »

La place et la posture d'accompagnant du collectif vis-à-vis des élèves ont également été importantes :

« (...) et puis le lien avec moi en tant que stagiaire, avec Frédéric aussi et puis avec vous tous qui interveniez. C'était pas forcément un lien professeur-élèves, y avait moins de hiérarchie, je pense, et donc du coup dans un climat agréable »

Valérie revient également, comme Frédéric, sur les limites du projet et souligne les conditions à prendre en compte pour que l'effet de médiation du dispositif ait lieu :

« on a voulu valoriser, je sais pas si on a réussi parce qu'en fait ils ont pas forcément de connaissances. Après on a eu le cas des élèves qui étaient syriennes, pour lesquelles c'était difficile d'en parler, de trouver des photos où c'était pas le chaos, et peut-être qu'on n'est pas allés assez loin pour ces cas-là. »

Conclusion provisoire

Ces premières analyses témoignent des apports de l'expérience de la diversité dans les processus d'appropriation de démarches et savoirs d'acteurs en formation – experts ou non du domaine éducatif. Parmi les éléments qui ressortent des analyses, le fait de se sentir appartenir à une équipe, de faire partie d'un collectif avec des experts, d'observer et de questionner des pratiques (enseignante, chercheures) semblent déterminants pour développer un sentiment de légitimité, de confiance dans ses pratiques et pour accompagner le

processus de réflexivité nécessaire pour être capable de faire des liens (dans la relation avec les élèves et dans son propre récit d'expériences) et donner un sens à son action d'un point de vue personnel et collectif.

Outil de légitimité de la diversité en éducation (Rousseau *et al.*, 2017), les démarches inclusives nécessitent une réorganisation de l'action (collective) pour la prise en compte des besoins des élèves. Ces moments de reconfiguration professionnelle peuvent aussi être l'occasion pour les acteurs éducatifs, notamment en formation, et dans certaines conditions, de se décentrer et repenser leurs pratiques, (re)construire le sens de leur action. Dans les analyses présentées, les formes d'action collective qui émergent semblent être soutenues, à différents niveaux, par des vécus et stratégies de : 1) réciprocité (transfert réciproque de savoirs : offrir des savoirs en histoire, en recevoir en didactique dans un cas, recevoir d'un collectif associatif pour offrir au nom de ce même collectif à d'autres dans l'autre cas), et 2) adhésion à des valeurs sociétales de solidarité et d'ouverture (défense d'un bien commun transnational, rencontre et acception de l'autre comme socle de pratiques éducatives). Enfin, ces parcours nous invitent à penser que mener collectivement l'expérience de la diversité permet de cultiver le lien (à soi, au binôme, à l'équipe, à l'autre...) et de réduire la distance à l'autre/soi-même :

Valérie : « on a du mal à aller vers les autres et à se dire qu'ils ont leur place et qu'il faut qu'on leur donne une place, et je pense que ça, c'est même dans le milieu éducatif. [...] je pense que ce type de projet permet de mettre les deux ensemble [environnement scolaire et familial], et [...] peut englober toutes les disciplines, le fait de prendre en compte ce qu'ils sont, leurs langues et leurs parcours, ça devrait être fait partout en fait. »

Bibliographie

ADAM-MAILLET, M., 2014. « Déverrouiller la réussite scolaire des élèves allophones », *Revue Diversité*, « Langues des

élèves, langue(s) de l'école », n° 176, Paris, Canopé Éditions, p. 48-53.

ARMAND, Françoise, 2012. « Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes ! ». *Québec français*, numéro 167, p. 48-50.

AUGER, Nathalie, 2018. « Bilinguisme chez le jeune enfant en famille et à l'école : quels enjeux pour la réussite à l'école ? ». *Médecine & Hygiène*, « Devenir », n° 1, vol. 30, p. 57-66.

BALLEUX, André et PEREZ-ROUX, Thérèse, 2011. « Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation. Éditorial. » *Recherches en éducation*, Université de Nantes, p. 5-14.

CANDELIER, Michel et CASTELLOTTI, Véronique, 2013. « Didactique(s) du/des plurilinguisme(s) ». In : J. Simonin, S. Wharton (dir.), *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*. Lyon, ENS-LSH éditions, p. 293-318.

CASTELLOTTI, Véronique, 2017. *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris, Éditions Didier, Collection Langues et didactique.

CHARMILOT, Maryvonne et DAYER, Caroline, 2007. « Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques », *Recherches qualitatives*, Hors-série, n° 3, p. 126-139.

CHÂTEAUREYNAUD, Marie-Anne, 2017. Exclure ou Inclure : l'enjeu des langues à l'école. *Klesis*, n° 38, p. 74-84.

COSTE, Daniel, 2013. *Les langues au cœur de l'éducation*, Paris, Éditions EME.

COSTE, Daniel & CAVALLI, Marisa, 2015. *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Conseil de l'Europe, Unité des politiques linguistiques.

CUMMINS, Jim, 2000. *Language, Power and Pedagogy, Bilingual Children in the Crossfire*. Francfort, Multilingual Matters.

DABÈNE, Louise, 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*. Paris, Hachette FLE.

DOMPMARTIN-NORMAND, Chantal et THAMIN, Nathalie, 2018. Présentation – Démarches créatives, détours artistiques et appropriation des langues, *Lidil Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 57, en ligne.

GAUVREAU, M.-C., 1994. La notion d'échange et le sens de l'engagement dans les organisations publiques, *ENAP*, Rapport d'intervention Chicoutimi.

GOÏ, Cécile, 2005. *Des élèves venus d'ailleurs*. Paris, Canopé Éditions.

HAMERS, Josiane & BLANC, Michel, 2000. *Bilingualism and Bilingualism*. Cambridge, Cambridge University Press.

HEATH, Shirley Brice, 1983. *Ways with Words Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge, Cambridge University Press.

HERDINA, Philip et JESSNER, Ulrike, 2002. *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon, Multilingual Matters.

INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2009. *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*, Rapport – n° 2009-082.

MOLINIÉ, Muriel, 2010. « Former les enseignants à une approche réflexive des plurilinguismes sociaux », In : Bertucci, Boyer, *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue*. Paris, l'Harmattan.

MOLINIÉ Muriel & MOORE Danièle, 2012. « Les littératies : une Notion en Questions en didactique des langues (NeQ) », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, p. 9-2.

MOORE, Danièle & SABATIER, Cécile, 2014. « Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturel ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n° 17, vol. 2, p. 32-65.

NOCUS, Isabelle, GUIMARD, Philippe, FLORIN, Agnès, 2018. « Maîtrise de l'oral et de l'écrit en français et en tahitien : une étude longitudinale du CP au CM2 en Polynésie française », *Psychologie française*, vol. 63, n° 4, p. 357-377.

ROUSSEAU, Nadia, POINT, Mathieu, DESMARAIS, Karelle, DESMARAIS, Marie-Hélène & VIENNEAU, Raymond, 2017. « Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire : les conclusions d'une métasynthèse », *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, n° 40, Vol. 2.

UNESCO, 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris, UNESCO.

ZAY, Danielle, 2012. *L'éducation inclusive, une réponse à l'échec scolaire ?* Paris, L'Harmattan.

Présentation de l'auteur

Isabelle Audras est enseignante-chercheuse en didactique des langues, didactique du français langue étrangère et seconde à l'université du Mans, membre du CREN (Centre de recherche en éducation de Nantes) et associée au laboratoire IMAGER de l'université de Créteil. Ses recherches portent sur la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle en éducation/formation. Elle s'intéresse notamment aux effets d'actions collectives dans le cadre de partenariat école-association en termes de développement langagier et de pratiques ouvertes à la diversité. Elle travaille également sur les pratiques d'évaluation des compétences en langues familiales et leurs rôles dans les apprentissages soutien de modèles collectifs et plus équitables en éducation (projet RECOLANG, « Ressources pour l'évaluation des compétences en langues familiales », Centre européen des langues vivantes, conseil de l'Europe).

Raconter et ressentir pour devenir médiateur linguistique et culturel au CP

Dora François-Salsano

Introduction

Le cours préparatoire (CP) est, en France, la première classe qui compose le Cycle 2, appelé également « cycle des apprentissages fondamentaux ». Ces apprentissages sont déterminants pour la réussite scolaire du jeune enfant, notamment en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, la construction de son identité individuelle et sociale, de son autonomie et de la relation à l'autre. Depuis 2008²⁰, les langues vivantes font partie des enseignements obligatoires dans les programmes du CP. Tout en sachant que les compétences attendues, en langues étrangères, à la fin de

20 « Les élèves découvrent très tôt l'existence de langues différentes dans leur environnement, comme à l'étranger. Dès le cours préparatoire, une première sensibilisation à une langue vivante est conduite à l'oral ». Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008. En ligne: http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.ht

l'école primaire sont situées au niveau A1 du Cadre commun de Référence pour les langues (CECRL), c'est le Cycle 2 qui « contribue à poser les jalons d'un premier développement de la compétence plurilingue des élèves »²¹.

Or, dans de nombreuses écoles, la diversité linguistique et culturelle, et en particulier le bilinguisme, est déjà une réalité. Cette réalité est parfois, voire souvent, source d'inquiétude pour le Professeur des écoles (PE) qui, n'étant pas spécialiste de l'enseignement des langues, doit composer avec la complexité d'enseigner l'une des huit langues au programme de l'école élémentaire. Il s'agit, en réalité, de faire face à un défi éducatif qui demande de sa part des connaissances qui vont au-delà des compétences linguistiques dans une langue déterminée.

Pour les enfants du CP, l'apprentissage des langues dans le cadre scolaire peut également être source de difficultés. D'une part, parce qu'il faut donner du sens à cet apprentissage souvent peu structuré, manquant d'une progression réfléchie et de régularité au premier degré. D'autre part, parce que le choix largement prioritaire de l'anglais privilégié dans l'enseignement peut être ressenti comme une forme de disqualification des autres langues connues des enfants. Ceci peut susciter une dévalorisation symbolique pouvant conduire à une fragilisation du capital linguistique, culturel et social et de l'estime de soi de jeunes enfants plurilingues et pluriculturels.

Ce constat préliminaire m'a amenée à proposer un dispositif de recherche-action et formation dans huit écoles de l'Académie de Nantes – Loire-Atlantique, afin d'accompagner le PE et leurs élèves à construire des compétences en médiation linguistique et culturelle. Ce

21 Programmes langues vivantes (étrangères ou régionales), consultable in <https://eduscol.education.fr/pid34139/cycle-2-ecole-elementaire.html>

dispositif ayant comme source le conte en français et en langues étrangères s'est déroulé entre 2015 et 2017.

Dans cet article, il sera présenté sommairement le cadre du dispositif tout en abordant la notion de médiation pour ensuite justifier le choix du conte en français et en langues étrangères. Pour finir, il sera donné un exemple d'activité de formation menée sur le terrain.

1. Cadre du dispositif

La diversité linguistique et culturelle, et en particulier le bilinguisme, constitue aujourd'hui une dimension incontournable de la Didactique des langues et cultures étrangères (DLC). Elle donne lieu à de nombreuses réflexions à propos de l'accompagnement des enfants dans la construction des compétences en langues et notamment les compétences interculturelles et d'interaction, en contexte scolaire. C'est dans ce sens que j'ai mis en place le dispositif *Langues, Cultures et Imaginaires au CP*²², avec deux objectifs principaux : appréhender et transformer certaines pratiques peu ou pas adaptées dans le domaine des langues au CP et les faire évoluer vers une approche qui tient compte de la diversité : langagière, culturelle, émotionnelle, conceptuelle, pédagogique, etc. Ce dispositif a été expérimenté pour l'introduction des langues par le biais des contes – en français et en langues étrangères – et a visé, entre autres, le développement de compétences de médiation linguistique et culturelle tout en étudiant l'impact des facteurs émotionnels sur les apprentissages des enfants, notamment en production de l'oral.

Conçu au sein de l'axe 3 du projet de recherche national – Cultures, imaginaires, médiation – du programme

22 Pour le descriptif complet, consulter : <https://inspe.univ-nantes.fr/recherche-innovation/les-projets-de-recherche/les-projets-de-recherche-s-inscrivant-dans-des-collaborations-nationales-1337319.kjsp?RH=1223642640840>

*Enjeu[x], enfance et jeunesse*²³, le dispositif a accueilli huit professeurs des écoles (PE)²⁴ du CP, de l'académie de Nantes, engagés à respecter un protocole contraint afin de contribuer à l'exploration des questions de recherche. Organisé autour de deux entrées²⁵ – éducative/formative et didactique – le dispositif a subi des évolutions, durant la première année, en raison des blocages linguistiques et conceptuels des PE, demandant ainsi un travail d'accompagnement et de transformation plus longue celui prévu initialement.

L'entrée éducative-formatrice a été dédoublée en deux volets. Le premier a été structuré dans une visée de formation didactique et le second volet a été dédié à l'appropriation de techniques de narration des contes. Ce volet a été mené par des conteurs travaillant avec des enfants, mais sans compétences en langues étrangères (LE). Il s'agit ainsi d'un accompagnement pour que chaque PE puisse développer sa propre démarche de travail afin d'associer contes-langues, contes-pluralité linguistique et culturelle. Une démarche qui vise le développement des nouvelles pratiques d'enseignement des langues adaptées au CP, avec deux perspectives : un réinvestissement immédiat des PE dans leurs classes et, ensuite, une mise en commun des enseignants dans le cadre de la recherche-action, ceci afin d'élargir et de partager les expériences.

J'ai conçu l'entrée didactique afin d'observer le vivant dans le contexte d'enseignement/apprentissage : les biographies professionnelles des PE, leur engagement, leurs refus, leur adhésion, leur curiosité, qui déterminent les contenus spécifiques et les actions de médiation qui en découlent.

23 Site du programme : <https://enjeux.hypotheses.org/>

24 La Commission langues 44 et les Conseillers pédagogiques en langues (CPL) ont soutenu le projet et c'est grâce à ce soutien que les écoles ont été contactées.

25 Une entrée biographique était prévue au départ, mais elle a été abandonnée en raison des aménagements que le dispositif a dû subir.

Parmi les questions de recherche de ce projet, seulement deux seront évoquées ici, pour les besoins de la présente contribution : ***la qualité émotionnelle de la narration d'un conte oralisé constitue-t-elle une médiation langagière efficace pour aider les élèves à construire le sens d'un texte ?***

Bien que le dispositif de recherche soit basé sur la primauté de l'expérience et de l'action, préalable nécessaire pour une approche réflexive, pour les besoins de cet article, je présenterai en premier lieu les théories qui ont fondé la conception du dispositif que j'illustrerai ensuite par les activités développées lors des activités de formation.

2. Appuis théoriques

Le dispositif s'insère dans le cadre de la didactique des langues et cultures et de la didactique du plurilinguisme. L'approche pédagogique s'organise autour de la littérature populaire de transmission orale et plus précisément le conte en tant que déclencheur de la parole, des interactions et des émotions qui donnent du sens au processus de médiation.

2.1 – La médiation

En didactique des langues, la définition de médiation est inéluctablement associée à celles d'interculturel et de représentation. Ceci parce que ce terme, qui désigne « une relation qui s'opère entre deux personnes sous le guidage de tiers spécialistes (des médiateurs) »²⁶ semble être soumis aux représentations du monde et des choses ainsi qu'aux perceptions culturelles. La médiation peut de ce fait « influencer la relation de l'homme à la réalité du monde et, en ce sens, elle est centrale dans l'analyse des représentations sociales et dans l'approche interculturelle »²⁷.

26 CUQ, J.-P. (dir.), 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé internationale, Paris.

27 *Idem*.

Adopter cette définition conduit à réfléchir à la manière concrète de préparer les PE et, par prolongement, les apprenants des langues à développer des compétences de médiation. Ceci parce qu'il serait réducteur de penser que le médiateur se place simplement « au milieu » (sens étymologique du terme²⁸), en jouant seulement un rôle d'intermédiaire, comme suggéré dans le CECRL²⁹ : « dans les activités de médiation, l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée, mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct »³⁰. Or, étant un être entier (social, linguistique, culturel), le médiateur influence forcément la circulation du sens par ses choix linguistiques, ses ancrages culturels et sa sensibilité interculturelle.

L'aptitude de médiation a ainsi besoin d'être façonnée dans l'expérience au fil du temps et ne peut se faire par la seule acquisition de savoirs linguistiques ou par des démarches réflexives visant à discourir sur les choses (événements, actions, paroles). Il ne suffit pas, non plus, de tenter de signaler et/ou de justifier les ressemblances et les différences entre les individus et les cultures. Même si une démarche réflexive est importante et doit être engagée afin de développer une expertise de la relation à l'Autre (c'est-à-dire de médiateur), à l'école des outils et/ou des activités pour parler autour des choses ne suffisent pas.

Nous partons du principe qu'il est nécessaire d'expérimenter l'*étranger* (extérieur à) afin d'aborder le différent

28 REY, Alain, 2004. *Dictionnaire historique de la langue française*, tome 2.

29 Nous devons rappeler ici qu'à l'époque de la mise en place du dispositif le Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs n'avait pas encore été publié. Dans le volume, paru en février 2018, les notions de médiation et médiateur sont plus nuancées et parlent plutôt de « co-construction du sens dans l'interaction » (p. 34).

30 CECRL, sous chapitre 4.4.4. Activités de médiation et stratégies. Consultable en ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

et nous avançons également que l'apprentissage de la langue (lexique, syntaxe, etc.) est indissociable du langage (non verbal et paraverbal) et n'est rien sans lui, sans la perception des stratégies corporelles (gestuelle, respiration) et sans les ressentis émotionnels (affects, régulation, impacts, blocages). Dans le cas de notre travail, la médiation sera plutôt vue comme un « espace qui fonde la possibilité d'une interaction (offrant) des affordances que chacun peut potentialiser de façon plus ou moins efficace » (Aden, 2012).

Cette perspective questionne directement les pratiques habituelles des enseignants du 1^{er} degré, qui juxtaposent habituellement des approches didactiques centrées sur des aspects strictement linguistiques (lexique, grammaire, phonologie). Ces pratiques semblent ignorer les espaces subjectifs et multimodaux de l'interaction qui accompagnent la parole pour la compréhension de l'autre (gestes, mimiques, intentions, émotions).

2.2 – Les émotions dans l'interaction

Les émotions manifestent des états, elles sont constituées de réactions somatiques et affectives, de vécus intimes qui nous sont accessibles dans la mesure où nous sommes capables de les simuler en nous-mêmes et de rejouer le scénario qui a déclenché l'émotion. Étant donné qu'elles sont contagieuses et que nous y sommes extrêmement sensibles, l'utilisation des contes dans le cadre du dispositif a semblé un choix pertinent afin de compter sur la propension des enfants à se relier émotionnellement aux récits. Elles comportent, selon Damasio, cité par Marmonier (2014), cinq caractéristiques indépendantes des individus et des cultures. Premièrement, ce sont des ensembles de réponses chimiques et neuronales, où « chaque émotion spécifique a une fonction régulatrice contribuant à favoriser le maintien de l'organisme en état d'adaptation face au contexte » (idem, 2014 : 28). Deuxièmement, leur processus biologique est inné et fruit

d'une longue histoire de l'évolution : « même si cultures et apprentissages confèrent aux émotions des significations variables. Les dispositifs à l'origine des émotions occupent un espace relativement restreint dans divers sites du cerveau. Les ensembles neuronaux qui régulent les émotions régulent en même temps l'état corporel du vivant. » (idem : 28). Troisièmement, elles sont essentiellement exprimées « par le corps, le milieu interne, viscéral, lymphatique, sanguin, respiratoire, biliaire, musculo-squelettique » (idem). Quatrièmement, « elles affectent également les fonctions cognitives, en particulier, la perception du contexte, l'acuité attentionnelle et l'efficacité mentale » (idem). Et enfin, « les émotions existent dans le règne animal à partir des arthropodes. Chez les humains, tout processus émotionnel est déclenché sans contrôle décisionnel de la personne qui l'éprouve, même si elle peut secondairement tenter d'en contrôler l'expression. » (idem).

« Chacune d'elles comporte des différences quantitatives en termes d'intensité : surprise, alerte, peur, panique, effroi, sidération, inhibition, hostilité, colère pour la première série, irritation, hostilité, colère, rage pour la seconde série, ennui, mélancolie, abattement, tristesse, désespoir pour la troisième série, bien-être, félicité, bonheur, joie, jubilation pour la quatrième série. » (Marmonier, 2014 : 28)

Cependant, la manifestation des émotions varie selon les cultures lorsqu'il s'agit d'émotions secondaires (culpabilité, mépris, fierté, honte, etc.). Parce qu'elles sont connues par les membres d'un même groupe, celles-ci permettent sa régulation et la création des liens. Dans ce cas, elles résulteraient d'inventions propres à chaque culture qui les transforme en conventions.

Le processus de médiation semble ainsi inhérent à la prise en compte de ses propres émotions et de celles des autres dans l'acte interactif de la négociation linguistique et culturelle.

2.3 – Le choix du conte

Le conte a paru dès le départ être un choix pédagogique bien adapté aux besoins scolaires. D'une part, parce qu'il fait partie du patrimoine culturel de l'humanité et d'autre part parce que les contes sont très appréciés des enfants. Tous ceux qui s'intéressent à cette icône culturelle (chercheurs, enseignants, formateurs, bibliothécaires, auteurs, producteurs) savent que le conte fascine l'enfant et contribue à sa construction imaginaire. Toutes les langues et cultures sont concernées par le conte et, au sein de la littérature orale (mythes, épopées, légendes, contes, fables, chants, formulettes et récits de vie), ils occupent une place très particulière en raison des thématiques transculturelles et universelles pouvant être partagées (François-Salsano, 2019).

Une pratique très commune dans les classes est la **lecture** de contes appuyée par la présentation d'albums de jeunesse. Nous n'en contestons pas la richesse. Nous pouvons retrouver sur les étagères des librairies de nombreux albums de jeunesse classés par âge, thème, langue, etc., ce qui constitue une ressource didactique et pédagogique prêt-à-l'emploi pour le PE.

J'ai donc élaboré une approche adaptée à ces objectifs. Il s'agissait d'accompagner les PE pour qu'ils s'entraînent à utiliser leurs corporalités comme un moyen de médiation langagière. Pour cette raison, j'ai proposé aux PE de ne pas utiliser les supports visuels à partir des albums, mais de s'approprier une manière personnelle de conter en utilisant toutes les autres ressources à leur disposition. Ce changement radical dans les pratiques canoniques de l'école élémentaire m'a amenée à proposer aux PE une première étape de « prise en main » de ces stratégies de médiation.

Toujours avec le souci de favoriser la recherche de décryptage à l'oral par l'enfant, une deuxième consigne relative aux choix des contes vient s'ajouter à celle mentionnée antérieurement. Les contes sélectionnés par les PE pour leurs

classes ne devaient pas être ceux déjà véhiculés et exploités par le cinéma, la presse, dessins animés à grande diffusion. L'objectif étant que le PE s'engage entièrement dans la narration et trouve les moyens de rendre compréhensible l'histoire afin d'aider les élèves à construire et mobiliser des compétences d'observation, d'attention, de contextualisation, de compréhension pour trouver le sens de l'histoire.

Au cours de cette année de préparation, nous avons proposé aux enseignants de chercher des points d'appui, des ressources et des aides pour apprendre à conter avec leurs mots, leurs corps, leur voix, leur rythme, leur accent, leurs oublis, leurs hésitations, etc. Il s'agit ainsi de faire face aux contraintes de l'oralité.

Nous partons des hypothèses suivantes :

- Pour l'enfant, l'écoute d'un conte permet de nourrir son imaginaire. Un imaginaire qui le prépare à la médiation linguistique et culturelle, car il contribue à co-construire son intelligence sociale et émotionnelle.
- De la part du PE, l'action de conter demande un apprentissage d'adaptation des récits, un affranchissement du texte écrit et sa désacralisation, pour que le sens se fasse à l'oral sans support visuel. Pour cela, il apprend à mettre en évidence l'importance de la parole (voix, rythme, silence) et du langage corporel qui accompagne l'accès au sens.
- Pour les deux en face à face, la relation qui s'établit s'apparente à un dialogue, où chacun doit apprendre à s'adapter et à changer de perspective. Pour garder l'attention de son public, le PE doit être suffisamment attentif aux réactions positives – qui marquent la poursuite de la narration – ou négatives – qui demandent des variations ou facilitations de l'histoire contée. Les enfants apprennent à prendre le temps d'observer, d'analyser, de comparer, et restent

suffisamment attentifs pour percevoir les éléments déterminants de l'histoire et ainsi accéder au sens.

- Le conte, parce qu'il peut être façonné à la guise du PE, sans en perdre son sens, accompagne la construction émotionnelle de celui qui est censé faciliter l'accès au sens (le médiateur). L'enseignant apprend à se faire confiance pour aborder les LVE, avec des approches et les pratiques choisies **pour** et **par** le PE du CP.

3 – Principes de mise en œuvre de la formation

Dans l'optique du présent travail, la formation débute par une mise en situation des enseignants, car un individu qui apprend à agir dans le monde a besoin de se mettre en relation (linguistique, culturelle, idéologique, attitudinale (savoir-faire, être et agir) avec les autres et son environnement afin de prendre conscience de la façon dont il comprend lui-même ce monde qui est dans un constant processus de transformation (François-Salsano, 2018).

3.1 – Une journée de formation pour les PE

Le dispositif de formation de la première année comprenait :

- Trois journées de formation avec deux conteuses, afin d'apprendre à structurer et adapter un conte, à se positionner pour conter, à placer la voix et à faire des gestes précis ;
- Quatre rencontres de réflexion sur les stratégies adoptées ;
- Une journée d'étude organisée dans le cadre du projet³¹ ;

31 Les langues au CP : raconter, imaginer, ressentir pour enseigner et apprendre (9/12/2016)

[<http://www.reseau-espe.fr/recherche/journees-d-etudes/les-langues-au-cp-raconter-imaginer-ressentir-pour-enseigner-et>]

- Des visites d'accompagnement dans les classes pour rassurer les enseignants et pour discuter avec les enfants et recueillir des données.
- Dans les ateliers avec les conteurs, les PE ont eux-mêmes expérimenté des activités avant de les mettre en œuvre avec leurs élèves.

Les contes choisis par les PE, de type traditionnel ou fabriqué, évoquent souvent des questions de pluralité, de différence, d'altérité. Outre le travail autour du conte, des activités complémentaires ont été proposées aux PE et réélaborées en groupe afin d'être utilisées dans les classes. Ces activités ayant pour but de permettre aux PE et par prolongement aux enfants la mobilisation des langues, des répertoires familiaux (lorsqu'ils existent) ont été conceptualisés de manière interdisciplinaire. Nous nous sommes appuyés également sur le français pour l'appropriation d'éléments en LVE ou pour expérimenter d'autres langues afin d'explorer les imaginaires (actions, réactions, attitudes, discours) relatifs aux LE.

3.2 – Trame d'une journée de formation :

Matinée : Activités et Argumentaire

- Rapide exposé théorique sur la notion d'écoute active.

Le PE a naturellement besoin d'avoir la sensation de *contrôler la classe*. La peur que « les choses partent en vrille » est une constante et généralement ils sont persuadés que si les enfants ne comprennent pas tout, tout de suite, ils seront dispersés. Donc, il faut des images, des objets, de la vitesse dans les activités et un flux d'information rapide. La théorisation des notions qui guide le dispositif, permet d'atténuer les craintes des PE et propose une base solide pour leur action.

- Discussion

On laisse émerger et accueillir les craintes, les doutes et les expériences des PE. L'argumentation vise à les rassurer et à les inviter à expérimenter le nouveau.

- Activités d'écoute active

Objectifs : expérimenter le maintien de l'attention du groupe qui va écouter un conte. Cette activité prépare à l'écoute du conte.

- Atelier sur les jeux du dessin. Ce jeu consiste à dessiner « dans la tête » en écoutant quelqu'un qui conte en français. Il s'agit de construire une illustration mentale du récit et ensuite mettre en commun en restituant le récit.

Objectifs :

- Pour ceux qui content : apprendre à se positionner pour conter, apprendre à sélectionner les éléments nécessaires pour conter, s'affranchir du texte écrit.
- Pour ceux qui écoutent : apprendre à conserver l'attention, apprendre à sélectionner les éléments nécessaires pour arriver au sens.
- Discussion

Partage des ressentis, des blocages et des possibles. Proposer des prolongements et adaptations pour le projet et pour l'action dans les classes.

Après-midi : Activités et Argumentaire

- Écoute d'un conte inconnu en LE et un travail de médiation par groupes pour restituer l'histoire en français. Expérimenter des situations instables. Identifier les informations pertinentes et reformuler la narration.
- Ateliers et activités de préparation pour conter en LE dans sa classe.
- Identifier les potentiels, les craintes et les obstacles de chacun afin de préparer la journée suivante.

3.3 – Retombées dans les classes

Je commencerai ici par mentionner l'une des visites menées dans une classe à proximité de Nantes afin de souligner les premières retombées. J'ai pu constater le réinvestissement du travail collaboratif dans cet établissement, la PE ayant fait appel à d'autres acteurs scolaires (Atsem³², personnel de restauration) qui ont proposé des contes en d'autres langues, notamment en créole. Ils ont aidé le PE à prononcer les mots et à comprendre le contexte des histoires. Il s'agit ici d'une valeur culturelle importante au sein de l'école et d'une autre forme de médiation, qui vient renforcer les expériences vécues par les PE et par les enfants.

Toutes les enseignantes du dispositif se sont appuyées sur les activités expérimentées en formation et ainsi la pratique adoptée au moment du conte suit le même schéma d'une enseignante à l'autre :

- Après la première écoute du conte en LE, les enfants sont invités à exprimer leurs ressentis avant qu'une demande de compréhension du récit leur soit formulée. Ce moment de médiation permet aux enfants, là où le brassage linguistique est constaté, de s'exprimer librement pour faire des liens avec leurs propres expériences familiales. Le conte suscite ici une prise de conscience des enfants, qui déclarent que le père, la mère, la grand-mère ou eux-mêmes parlent d'autres langues. Dans certains cas, les PE sont surprises d'apprendre l'existence d'autres langues dans l'environnement familial des enfants : « Ma maman m'a déjà raconté cette histoire, parce qu'elle parle italien », « Je connais ces mots, maman dit souvent et papa rigole », « C'est de l'espagnol, parce que la maîtresse a parlé comme ma mamie ». On note donc

32 Agent territorial spécialisé des écoles maternelles (Atsem)

également une prise de conscience des enseignantes de la diversité linguistique de leur classe.

- Lors de la phase d'élucidation de la trame narrative, les enfants discutent sur le sens du conte, ils débattent entre eux en oubliant la présence de l'enseignante, qui intervient seulement pour relancer ou cadrer le débat. Il s'agit d'une phase de co-construction du sens à partir des échanges de leurs questionnements.
- Lors de la phase de mobilisation des compétences linguistiques consistant à repérer les mots que les enfants connaissent ou ont pu identifier (les cas des mots dits « transparents »), l'enseignante les répertorie et conçoit un dictionnaire de la classe. Les enfants illustrent ensuite ce répertoire lexical qui reste à la disposition des tous les élèves.
- La trace picturale du conte. Chaque enfant dessine ce qu'il a retenu du conte. Les dessins serviront de base aux activités des semaines suivantes (jeux de narration, jeux de mémoire, la chasse aux mots, les phrases animées).
- Pour finir, les élèves qui le souhaitent se placent devant la classe pour raconter l'histoire. Ils le font en français, mais peuvent également réinvestir le lexique appris en LE.

Conclusion provisoire

Dans ce dispositif, la médiation est plurielle : acteurs, formes, langues. S'interroger sur la création d'espaces dans la classe afin de faire place à la diversité linguistique et culturelle, d'une part, et à la manière de négocier les incompréhensions qu'elle génère dans l'interaction, d'autre part, c'est faire l'effort de la co-construction de la compréhension de l'Autre et avec l'Autre. La médiation linguistique et culturelle s'apprend et demande un accompagnement attitudinal qui aide à

dépasser les évidences et éviter qu'elles ne se transforment en stéréotypes ou préjugés pour les enseignants et les enfants.

Afin d'organiser le cadre de la médiation, au CP, il est nécessaire de prendre le temps d'écouter, de percevoir, de ressentir, de changer de perspective. Or, les approches pour y arriver doivent correspondre aux attentes émotionnelles des PE et des enfants et surtout faire sens dans la classe. L'utilisation du conte, en raison de sa structure et de son processus narratif, permet de créer ce sens commun en établissant des passerelles qui permettent la rencontre et la mise en relation d'enfants, des PE et des langues pour une prise de conscience des schèmes langagiers et culturels.

Les effets plus significatifs pour le PE se manifestent par une volonté de développer sa propre approche de médiation *pour* et *avec* son groupe classe. Les autres retombées que nous relevons à cette étape de cette recherche-action sont dans un premier temps le dépassement des contraintes du système scolaire (le temps, les représentations, l'espace, les diversités linguistiques, culturelles présentes dans la classe) et la prise de conscience des espaces de liberté pédagogique. Enfin, on assiste à l'ouverture d'un espace à plusieurs langues dans la classe ainsi qu'à l'ouverture d'un espace de parole et de valorisation des langues pouvant être présentes dans l'établissement.

Bibliographie

ADEN, Joëlle, 2012. La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'énonciation en didactique des langues. *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 167, p. 267 à 284. En ligne : <http://www.cairn.info/revue-ela-2012-3-page-267.htm> [consulté le 1/12/2022].

AUCLIN, Antoine, 2003. « Compétence discursive et co-occurrence d'affects : "blends expérimentaux" ou (con) fusion d'émotions ? » In : J-M Colletta, A. Tcherkassof (dir.)

Les émotions : cognition, langage et développement. Belgique, Pierre Mardaga, p. 137-151.

ARNOLD, J., 2006. Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 144, p. 407-425.

COLLETTA, Jean-Marc & T'CHERKASSOF, Anna, 2003. *Les émotions : cognition, langage et développement*. Belgique, Pierre Mardaga.

FRANÇOIS-SALSANO, Dora, 2009. Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle. Paris, L'Harmattan.

FRANÇOIS-SALSANO, Dora, 2019. « Imaginer et ressentir pour interagir : les contes en langues étrangères au cours préparatoire », *Strenæ* [en ligne], 14 | 2019, mis en ligne le 5 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/strenae/3075> [consulté le 1/12/2022].

FRANÇOIS-SALSANO, Dora, 2018. Conter et imaginer pour appréhender les langues et cultures, in Magalhães dos Reis, Lima (dir.), *Culturas et Imaginários – Deslocamentos, interações e superpositions*, Rio de Janeiro, Editora 7 Letras, 2018, p. 32-43.

MARMONIER, J-P, 2014. Sensation, émotion, sentiment... Quelle(s) différence(s). *Sciences Psy*, n° 1, p. 26-29.

Présentation de l'auteur

Dora François est enseignante-chercheuse en didactique des langues à l'Institut supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) de l'Université de Nantes. Entre 2015 et 2108 elle a co-dirigé le groupe de recherche « École, langues, multilinguisme·s » au sein du Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN-EA2661). Elle dirige des mémoires de master et encadre des thèses dans le domaine de l'éducation en langue des enseignants. En 2013 elle a créé le groupe de recherche international PICNAB qui mène ses activités dans le domaine de l'éducation aux langues entre la France, le Portugal et le Brésil.

Dispositifs en enseignement supérieur

D'un langage artistique à un autre, d'une médiation langagière à une autre en classe de langue

Nathalie Borgé

Résumé

Cet article met en exergue l'intérêt pédagogique de tisser des liens en classe de langue entre différentes œuvres artistiques (littéraires et chorégraphiques) pour montrer dans quelle mesure le fait de naviguer d'un langage à un autre, d'une médiation langagière à une autre et de se situer dans un entre-deux, entre gestes et production verbale, favorise une expérience esthétique et kinésique, propice à l'apprentissage de la langue cible. Après avoir abordé les difficultés épistémologiques de la recherche que nous avons menée dans des cours de français langue étrangère, nous montrerons que « translanguager » permet à l'apprenant de mieux incorporer ce qu'il lit et voit, et d'entrer davantage en corps-à-corps avec la langue et avec les œuvres d'art impliquées.

Introduction

Nous voudrions montrer dans cet article ce qui se produit quand l'enseignant choisit de tisser des liens entre différentes modalités dans une perspective translangagière et de confronter un texte littéraire et une œuvre chorégraphique. Pour Alice Godfroy (2013), ces langages peuvent être antinomiques, dans la mesure où le langage littéraire est « un art du geste et de la trace qui passe par la médiatisation du langage verbal » (*ibid.* : 23), tandis que l'art chorégraphique est la plupart du temps dépourvu d'échantillon verbal. Or, ces deux créations artistiques travaillent à partir du silence, mais sans doute d'une manière distincte. Pour Maurice Blanchot³³, la langue littéraire exprime « cette vie qui porte la mort et qui se maintient en elle ». Elle renvoie à un indicible qu'il faut aller chercher au-delà des mots, tandis que les silences éloquents du corps en danse donnent à voir plus directement ce que le verbal ne dit pas, d'où l'intérêt d'aborder ces deux formes artistiques dans un cours de langue où les objectifs ne sont pas seulement communicatifs, mais visent à faire émerger des expériences de langage prenant en compte la corporéité ancrée dans les actes de perception et d'énonciation. Comment le fait de relier différentes formes d'écriture en allant d'une médiation à une autre facilite-t-il (l'étayage renvoyant à l'une des significations du mot « médiation ») une rencontre intime avec les œuvres d'art et amène l'apprenant à un corps-à-corps avec la langue ? La perception du geste entraîne-t-elle une expérience esthétique et kinésique des œuvres littéraires favorisant ou « médiant » une meilleure compréhension de celles-ci ?

33 BLANCHOT, Maurice, 1949. *La part du feu*, Paris, Gallimard, p. 330.

Cadre théorique

De la prise en compte du support à l'acte de « médier »

Avant de présenter le corpus, nous aimerions rappeler que les formes artistiques, telles qu'un extrait de film ou de ballet inspirées par un texte littéraire, ne peuvent être envisagées comme des adaptations. Il s'agit de réécritures et aucune œuvre artistique ne peut assumer un statut ancillaire par rapport au texte littéraire qui a déclenché des processus créatifs chez un artiste. D'où la nécessité pour l'enseignant de langue qui introduit des œuvres d'art de repenser ce que constitue un support d'enseignement. Chaque support est en effet distinct et génère des médiations et des conduites esthétiques singulières, à savoir des manières de l'aborder, de l'appréhender, de l'éprouver au sens cognitif, émotionnel, sensoriel et intellectuel. Nous sommes entièrement d'accord avec Michel Bernard (2001 : 22), lorsqu'il met en exergue le fait qu'une œuvre d'art, quelle qu'elle soit, n'est pas autonome (elle est le produit de différentes influences énergétiques, sensorielles et artistiques). Nous le rejoignons également lorsqu'il montre que la distinction texte et danse n'a plus de raison d'être (*ibid.* : 132), dans la mesure où l'on peut envisager un texte comme un acte corporel d'énonciation (*ibid.* : 133). Il évoque les textes littéraires contemporains écrits par des auteurs qui cherchent à déconstruire les représentations élitistes qui sont associées à la littérature. On pourrait, nous semble-t-il, transposer cette réflexion à des textes qui véhiculent une prééminence culturelle, comme ceux écrits par Marcel Proust. En effet, il est indéniable que le texte emprunté à la *Recherche du temps perdu*, dont nous avons choisi un extrait dans notre corpus, possède une intense valeur phonique et sensorielle et donne à lire une corporéité qui est aussi abordée par le chorégraphe Roland Petit dans son travail de réécriture intitulée *Proust ou Les Intermittences du cœur*. Nous verrons d'ailleurs qu'il est

important qu'un enseignant de langue ou de lettres qui choisit des textes appartenant à une culture dite « cultivée » aborde cette dimension corporelle et esthétique liée à l'écriture pour créer un véritable plaisir esthétique chez le lecteur et lui permettre d'incorporer le texte, à savoir le comprendre : « (L)a connaissance dépend d'un monde inséparable de nos corps, de notre langage et de notre histoire culturelle, bref, de notre corporéité » (Varela, Thomson et Rosch, 1993 [1991] : 20). Le corps étant médiateur de notre rapport au vivant, à l'art, au langage, il est essentiel de le prendre en compte dans la relation sensible qui s'établit avec des œuvres d'art. Si les mots « médiateur », « médiation » signifient « négociier », « intervenir entre deux parties », leur étymologie renvoie au verbe grec « médomai », à savoir « prendre soin de ». Solliciter le corps dans un cours de langue et s'inscrire ainsi dans une vision pédagogique holistique facilitent l'apprentissage en prenant soin des acteurs du dispositif qu'on met en œuvre.

Nous rejoignons Joëlle Aden (2013 : 109), lorsqu'elle défend une pédagogie fondée sur « l'échange émotionnel et sensoriel » (*ibid.*), sur une aptitude à « translangager »³⁴ incluant le recours aux gestes. Dans la lignée des travaux d'Humberto Maturana et de Francisco Varela (1994) qui ont développé le paradigme de l'énaction, elle montre l'importance d'inscrire l'acte d'apprendre dans une « expérience vivante de la relation qui dépasse infiniment "l'acte fonctionnel de parole" tel qu'il est utilisé en didactique des langues » (Aden 2013 : 116). Pour Sandrine Eschenauer (2017 : 37), la localisation du langage dans le cerveau renvoyant à des zones prémotrices et sensorimotrices, le langage verbal est étroitement lié au mouvement. C'est la raison pour laquelle proposer une

34 J. Aden donne une définition du mot « translangager » : « acte dynamique de reliance à soi, aux autres et à l'environnement par lequel émergent en permanence des sens partagés entre les humains. Le préfixe « trans » faisant référence à ce qui traverse, unit et dépasse les interstices entre les êtres » (Aden, *Ibid.* : 115).

performance de gestes négociée sur le plan verbal, impliquant le recours à différentes formes d'expression langagière, s'avère tout à fait intéressant.

Mettre des mots sur des gestes

Assurément, comme nous l'avons souligné précédemment, dans la lecture du geste dansé, on se situe dans une « expérience corporelle du silence » (Roquet, 2002 : 644), ce qui peut paraître paradoxal dans un cours de langue. La difficulté pour un apprenant non familier avec la pratique de réception d'œuvre chorégraphique – et donc, avec l'écriture chorégraphique – c'est qu'il ne dispose pas, comme le montre Bernard (2001 : 210), de grille perceptive et qu'il doit « élaborer son propre modèle de lecture en choisissant ses propres normes d'enchaînement perceptif ». C'est à lui de construire et de reconstruire de manière perceptive, au sens sensoriel et cognitif, les processus de création d'écriture et d'agencement scénique du spectacle qu'il a devant les yeux, alors que bien souvent il n'a reçu aucun outil pour analyser les gestes qu'il perçoit. Isabelle Ginot évoque dans l'introduction de l'ouvrage *La danse au XX^e siècle* (1995 : 9) toute la difficulté de rendre compte sur le plan verbal de l'expérience des corps dansants. Mettre des mots sur l'expérience kinésique de perception des gestes dans une œuvre chorégraphique constitue une activité méta-esthétique délicate et complexe. C'est d'autant plus vrai avec la lecture du geste dansé. La différence entre les traces écrites d'un texte littéraire et celles relevant de l'écriture chorégraphique réside dans le fait que ces dernières disparaissent dans la danse et s'impriment dans notre corps de spectateurs, en particulier via le système des neurones-miroirs.

Dans le cas de la réception du texte littéraire et de son articulation avec l'œuvre chorégraphique, il s'agit de résonner avec le corps de l'auteur et des danseurs et de faire surgir un langage intérieur. Or, dans un cours de langue, l'objectif

de l'enseignant consiste surtout à amener les apprenants à utiliser la langue cible et à les faire parler. Nous allons voir que proposer une approche multimodale incluant un aller-retour entre perception et tentatives de verbalisation et de mise en gestes, en créant des liens entre différentes littératies, favorise une co-construction des sens beaucoup plus fine, dans la mesure où elle permet de faire émerger à la fois l'explicite et l'implicite d'une œuvre. Notre hypothèse est que l'apprentissage de la langue cible à travers des approches sensible et phénoménologique entraîne une incorporation des savoirs qui s'ancrent alors de manière plus significative.

Présentation du dispositif et de la démarche

Nous nous proposons de rendre compte d'une recherche-action-intervention menée auprès de deux groupes d'étudiants de français langue étrangère inscrits à l'université Sorbonne Nouvelle : dans le premier, 25 apprenants de niveau intermédiaire inscrits dans un cours de langue standard (diplôme universitaire de langue française) ont lu le conte *Cendrillon* (1697) de Charles Perrault, avant de voir un extrait du ballet éponyme de Thierry Malandain (2013) ; dans l'autre, 30 apprenants de niveau avancé, inscrits dans un cours de littérature dans le diplôme d'études françaises, ont été amenés à verbaliser leur perception de gestes à partir du visionnage d'un court passage de l'œuvre chorégraphique *Proust ou Les Intermittences du cœur* (1974) de Roland Petit et à tisser des liens avec un extrait du roman *La prisonnière* (1923) de Marcel Proust (extrait qu'ils ont lu et étudié précédemment). Ce travail reliant ballets et œuvres littéraires a fait l'objet d'une séance de cours de deux heures dans chaque diplôme mentionné. Il s'agira d'analyser quelques moments clés de ces unités pédagogiques et d'examiner en particulier les gestes perçus, interprétés et parfois réalisés par des apprenants et leur lien avec l'émergence du langage verbal. Nous nous fonderons sur le concept didactique du « translanguager » (Aden, 2013,

Eschenauer, 2017, 2018), qui désigne la capacité à passer d'un langage à une autre, d'une langue à un langage, d'une langue à une autre. Notre corpus comprend des données discursives (citations de notre journal d'enseignante, transcriptions d'extraits de séquences de cours que nous avons enregistrées de manière audio) et des données vidéo (réalisées par un vidéaste professionnel) pour la seconde partie du protocole (travail à partir du ballet *Cendrillon* de Thierry Malandain).

Concernant notre démarche pédagogique, nous avons fait le choix de demander aux apprenants des deux groupes de s'attacher aux gestes perçus dans un court extrait de ballet, avant de les verbaliser – et de les rejouer dans certains cas – afin d'en devenir les médiateurs. Ils avaient pour tâche de prendre des notes dans un premier temps. Dans le cours consacré au texte de Marcel Proust et à sa réécriture par Roland Petit, nous avons amené les étudiants lors du premier visionnage à observer les mouvements des interprètes d'un extrait de pas de deux, puis dans un second temps, à écrire en français ou dans une de leurs langues premières des phrases ou des mots liés à leur expérience de ressenti (ceci comme travail préparatoire des interactions verbales). Lors du second visionnage, nous avons demandé aux étudiants de se focaliser sur les mouvements des deux danseurs (bras et jambes) et sur leurs regards. Le fait d'écrire, avant d'interagir sur le plan verbal, devait leur permettre de prendre le temps de regarder, d'associer progressivement aux signes visuels qu'ils avaient devant les yeux des mots empruntés à la langue cible ou dans d'autres langues. Puis, nous avons enregistré les interactions verbales à la fois entre enseignante et étudiants et fait passer notre enregistreur que chacun des apprenants a saisi pour communiquer la manière dont il a perçu et interprété les gestes des danseurs. Notre visée consistait à aider les étudiants à appréhender les différences perceptuelles d'autrui et à entrer dans une expérience intersubjective du sentir.

Dans le groupe de français langue étrangère de niveau intermédiaire pour lequel nous disposions d'une salle spacieuse avec mobilier scolaire modulable (ce qui n'était pas le cas pour l'autre cours), nous avons demandé aux étudiants de regarder un court passage du ballet de *Cendrillon* (2013) de Thierry Malandain, avant de prendre quelques notes et de rejouer la scène devant la classe, en interprétant au sens corporel les personnages de Cendrillon, de la belle-mère et des deux demi-sœurs.

Difficultés épistémologiques

Mener des recherches sur la médiation langagière des œuvres d'art pose des questions épistémologiques certaines, surtout lorsqu'on s'attache à la perception des gestes et à des phénomènes qui ne sont pas verbaux. Comment les retranscrire? Nous avons décidé de privilégier des outils empruntés à l'analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé (AFCMD) qui vise à relier le vécu kinesthésique du danseur (et par un processus de cause à effet, d'empathie kinésique, celui du spectateur) au mouvement. «L'analyse du mouvement se fonde sur un ensemble de savoirs pratiques et théoriques et surtout sur des prémisses éthiques qui lui imposent d'inclure la question de l'expérience – celle du spectateur et celle du danseur – comme condition de tout acte d'interprétation» (Ginot & Roquet, 2003 : 8). L'analyse implique le recours à des outils d'écriture, mais s'intéresse également aux processus de composition et de construction du parcours de l'espace.

Le problème est que nous travaillons sur des vidéos qui sont des supports de lecture lacunaires, car ils ne permettent pas de voir tous les éléments du ballet représenté sur scène. Julia Beauquel (2015 : 15) montre que « voir une captation filmée d'un spectacle ne donne pas accès à l'œuvre chorégraphique » et que le vidéaste choisit d'alterner des gros plans et des plans d'ensemble qui tronquent l'espace « en imposant certaines

perspectives visuelles au spectateur ». De plus, il est difficile dans une classe de se rendre compte de la manière dont les apprenants perçoivent un geste. Comme le fait remarquer Hubert Godard :

« Le mouvement de l'autre met en jeu l'expérience propre du mouvement de l'observateur. L'information visuelle génère chez le spectateur une expérience kinesthésique immédiate (sensation interne des mouvements de son propre corps), les modifications et intensités de l'espace corporel du danseur trouvant résonance dans le corps du spectateur » (1995 : 227).

Il est difficile de déconstruire ces processus, surtout lorsque la chercheuse est aussi enseignante du dispositif mis en œuvre. Nous sommes conscientes que la qualité de ces données ne peut être entièrement fiable, mais nous avons fait le choix de nous appuyer sur les dimensions sensorielle, émotionnelle et culturelle du protocole mené.

Analyse des données recueillies

Regarder un geste ou comment entrer en corps-à-corps avec la langue

Dans le tableau intitulé « La regarder dormir ou la réalité ennemie » du ballet *Proust ou Les Intermittences du cœur* de Roland Petit (1974), inspiré par le roman *La Prisonnière* de Marcel Proust, le spectateur voit d'abord un solo, puis un pas de deux qui retranscrit le passage du sommeil et du réveil d'Albertine décrits par le narrateur. Nous avons choisi de faire découvrir aux étudiants un bref extrait de ce moment. Ce qui nous a intéressées est le rapport entre le visible et l'invisible, entre ce qui est donné à lire de manière presque immédiate et ce qui est suggéré de manière « impressionniste » et qui affleure dans notre corps de lecteurs pour constituer une expérience sensible « interprétable » sur le plan verbal. Maurice Merleau-Ponty, qui évoque l'œuvre de Marcel Proust à la fin de son essai *Le visible et l'invisible* (1964), écrit : « Personne n'a été

plus loin que Proust dans la fixation des rapports entre le visible et l'invisible » (*ibid.* : 195). C'est par l'expérience sensible du corps et par la perception et l'interprétation de ces microgestes que cette dimension invisible chorégraphiée par Roland Petit devient accessible, d'où l'intérêt de l'aborder, même brièvement, dans un cours de langue.

À la fin de la séance, nous avons ramassé quelques prises de note au hasard et voici ce qui a émergé : on constate à la lumière du corpus que percevoir chez certains apprenants signifie interpréter, à savoir s'inscrire dans une approche évaluative de ce qui est donné à voir comme les énoncés suivants en témoignent : « la composition du ballet montre l'intensité de la passion entre les deux », « on sent la férocité de l'homme et la fragilité de la femme », « je souffre, je ressens l'obsession de l'homme », « elle veut être libre et lui veut la dominer ». Ce résultat s'explique sans doute par le fait que les étudiants n'ont pas l'habitude de décrire leurs impressions et leur ressenti. On note deux éléments frappants : d'une part, sur le plan discursif, les énoncés sont construits, voire structurés pour des notes (ce qui nous a beaucoup étonnées en comparaison avec ce que nous avons l'habitude de lire), d'autre part, sur le plan du contenu, de nombreux étudiants, s'ils interprètent psychologiquement les mouvements et si certains s'attachent à la dimension de l'espace, indiquent une forme d'empathie kinésique : « je ressens l'obsession de l'homme », « je sens l'attachement des corps ». En demandant aux étudiants de focaliser leur attention sur ce qu'ils voient, nous les amenons à évoquer leur propre ressenti. Une étudiante va jusqu'à sentir « l'attachement des corps » et l'incorporer dans son propre vécu kinesthésique. Hubert Godard (1995) souligne ainsi le fait que « le visible et le kinesthésique étant totalement indissociables, la production du sens lors d'un événement visuel ne saurait laisser intact l'état de corps de l'observateur : ce que je vois produit ce que je ressens, et réciproquement mon état corporel travaille à mon insu l'interprétation de ce que je vois » (*ibid.* : 227). Regarder

attentivement ce qui se produit sur la scène, par le biais d'une vidéo, permet aux apprenants, en déclenchant les mécanismes miroirs par lesquels celui qui observe simule mentalement les gestes et mouvements des danseurs, d'entrer en résonance avec eux-mêmes et, à travers les corps des danseurs, avec les personnages du roman. Nous rappelons qu'ils ont lu les textes littéraires qui ont inspiré les chorégraphes.

Nous ne pourrions dans le format de cet article retranscrire l'ensemble des échanges, mais nous allons développer ci-dessous un échange entre les apprenants et l'enseignante au moment de l'enregistrement du cours pour montrer l'articulation entre geste et discours.

Prof. Quels sont les mouvements qui montrent la résistance ?

S. Euh les bras. Elle pousse les bras, elle pousse l'homme. Elle l'écarte.

Prof. Elle repousse Marcel avec les bras.

V. Elle résiste à Marcel.

T. Elle lève la jambe pour se mettre à l'écart avec Marcel. C'est une forme de résistance.

P. oui la verticalité.

Prof. C'est le réveil. Quoi d'autre ?

M. Marcel utilise ses bras pour arrêter Albertine. Il a envie de la garder pour lui euh.

Prof. Pour la ?

X. Pour l'embrasser.

E. Pour l'empêcher.

O. Pour la posséder.

T. Pour l'enfermer

Lors de la description des mouvements et des regards, on constate chez les étudiants un désir de trouver le verbe juste pour évoquer la relation corporelle entre les deux danseurs. Les apprenants (de niveau avancé) montrent ici une connaissance lexicale étendue. Certes, la médiation verbale de l'enseignante qui assume une fonction d'étayage et de maïeutique joue un rôle essentiel. Elle introduit ainsi la collocation « repousser avec les bras ». Les simulations perceptives et les échantillons langagiers que l'enseignante déclenche aident les apprenants

à incorporer la dimension sémantique de ce qu'ils ont vu à travers les sensations-motrices de leur corps. En écoutant à tête reposée les productions verbales des apprenants, nous avons eu l'impression de la mise en œuvre d'un chœur : les voix répondaient aux autres voix dans un processus de résonance. De plus, les verbes « résister », « repousser », « garder », « posséder » qui émergent permettent de mieux relier ce qui est perçu à travers les mouvements des danseurs à ce qui est en jeu dans le texte emprunté à *La Prisonnière* de Marcel Proust.

Gestualité performative et construction des sens des œuvres chorégraphiques et littéraires

Dans l'extrait suivant, on observe d'une part, les gestes d'une apprenante qui « translangage » pour combler le manque de connaissance de certains termes en langue cible, et, d'autre part, les gestes de l'enseignante qui assument une visée pédagogique.

B. On n'a pas beaucoup parlé de la*³⁵ mime qui est dans la danse. Mais lui avait toujours ses mains formées comme ça (montre le geste de serrer les mains et les mettre derrière elle) et comme ça (montre un geste d'enlacement sur elle-même). C'est important qu'il *enceint et elle qui couvre ses yeux.

Prof. Elle ne veut pas le regarder.

B. Elle ne peut pas. Elle ne veut pas. Elle (s'interrompt).

Prof. Allez-y B. Je vous fais le mouvement (la prof cherche à mimer le fait de détourner le regard). Aucun étudiant ne réagit.

Prof. Elle détourne le regard. Elle fait « non non, je ne veux pas vous voir ».

L'étudiante B., qui s'est intéressée aux mouvements des bras et des mains du danseur et qui a identifié ses intentions kinésiques, mime ses gestes, tels qu'elle les a perçus. Si on s'inscrivait dans une conception traditionnelle de l'apprentissage des langues, on pourrait immédiatement penser que son répertoire lexical est insuffisant pour retranscrire son

35 Le symbole* indique un problème de correction langagière.

cheminement perceptuel. Or, ce qui se produit est autre : à partir du moment où l'enseignante aide l'étudiante à intégrer à ce qu'elle connaît de nouvelles formes langagières et donc à translangager, l'étudiante incorpore les savoirs au fur et à mesure, en s'appuyant sur un « déjà là ». On peut souligner à cet égard une créativité à la fois lexicale et kinésique tout à fait manifeste, qui génère un dialogue verbal et gestuel avec l'enseignante. Celle-ci cherche alors à traduire ce que B. tente d'exprimer et essaie d'introduire la collocation « détourner le regard ». Comme on peut le constater, le langage gestuel de l'apprenante agit sur la perception de l'enseignante et sur sa manière d'intervenir sur le plan pédagogique. Toutefois, voyant que le geste qu'elle a réalisé n'a pas aidé les apprenants, l'enseignante a alors recours à une paraphrase et donc à des échantillons verbaux. Dans les deux cas, aussi bien dans celui de l'apprenante B. que dans celui de l'enseignante, on note un recours à une dimension translangagière, fondée sur une approche sensible et holistique, qui vise à co-construire les sens de l'extrait chorégraphique montré. Certes, nous aurions pu demander aux étudiants de créer des mots plus simples pour retranscrire le mouvement, en leur faisant imaginer un dialogue, par exemple : « S'il te plaît, reste ! » « Non, laisse-moi », etc.

Dans un échange dans l'autre groupe jaillit le dialogue suivant :

Prof. Est-ce que Roland Petit suit bien le texte de Marcel Proust ?

E. Oui parce que dans le texte on parle de la possession. Il est capable d'une certaine manière de la posséder quand elle dort. Il peut la voir, c'est une manière de la saisir.

Prof. Tout le monde est d'accord avec E ?

Plusieurs voix : oui

HS. Je trouve que c'est vrai dans la chorégraphie.

X. Oui Albertine est dans ses songes.

D. Je ne trouve pas. Il y a des détails dans les cheveux et dans la poitrine que le chorégraphe n'a pas mis. Il y a des petits détails qu'il a complètement écartés et je pense qu'à la place de réveiller

Albertine et de la faire danser, cela aurait pu être différent par exemple le danseur aurait pu faire beaucoup plus de choses autour d'Albertine parce qu'il était trop éloigné d'elle et ça fait partie de l'esthétique de la pièce, mais quand même Albertine c'était le centre et il devait être autour d'elle comme s'il était à la chasse un peu.

Ce que l'on remarque c'est que les étudiants, à la suite de la question de l'enseignante, sont engagés ici dans une phase de reconnaissance du texte littéraire et de résonance artistique avec le chorégraphe (ils se mettent à sa place pour imaginer la manière dont il a lu l'œuvre). La réflexion de l'étudiante E. « il peut la voir, donc c'est une manière de saisir », au moment où le personnage masculin contemple avec insistance Albertine, constitue une mise en abyme de ce qui s'opère dans le dispositif pédagogique. L'élève, qui comprend que regarder quelqu'un qui dort, c'est pénétrer son espace intime sans son accord, se met au diapason des intentions du chorégraphe et navigue avec aisance entre le texte littéraire et l'œuvre chorégraphique. Comme l'indique Roland Barthes dans son court essai « Droit dans les yeux » (1977 : 353), le regard, outre ses fonctions « optiques » (*ibid.*) et « linguistiques » (*ibid.*), permet la possession (« par le regard, je touche, j'atteins, je saisis et je suis saisi ») (*ibid.*). Cette fonction « haptique » (*ibid.*) du regard est bien mise en exergue dans le texte littéraire de Proust. D'autre part, l'analyse de l'œuvre chorégraphique génère une forme d'empathie fonctionnelle : l'étudiante D. endosse le rôle du chorégraphe. Pour elle, le danseur est trop éloigné du corps d'Albertine. Elle aurait aimé que le danseur danse autour d'Albertine. Elle imagine ainsi d'autres mouvements et cherche à se mettre en position de création chorégraphique. Dans tous les cas, les apprenants font surgir l'œuvre littéraire et se positionnent à partir de l'hypotexte. Ils entrent dans une lecture plus fine du texte en rassemblant différents détails. Le visionnage de l'extrait du ballet leur permet de mieux comprendre les intentions kinésiques du

narrateur et provoque des simulations perceptives du texte littéraire. Les étudiants l'incorporent dans leur répertoire langagier par l'attention, qui peut se définir comme une forme de disponibilité les amenant à développer une plus grande réceptivité par rapport au roman. En bref, ils « translangent ».

Le passage suivant qui a été filmé est assez éloquent pour montrer comment s'attacher aux mouvements perçus non seulement développe la mémoire kinesthésique, mais peut être catalyseur des interactions verbales, vecteurs de co-construction du sens, même si le sens d'une œuvre chorégraphique ne peut être que polysémique. Il s'agit de la découverte d'un court extrait du ballet *Cendrillon* de Thierry Malandain que les étudiants doivent mémoriser et rejouer.

D. Elle (la belle-mère de Cendrillon) touche par ici avec ses jambes (vient frôler une étudiante asiatique qui éclate de rire. Rires des autres étudiants). Touche par ici (touche l'épaule de l'étudiante qui tourne pour suivre le mouvement de son camarade).

Cette compréhension du geste a lieu grâce à un phénomène d'interdiscursivité verbale, de dialogue kinesthésique et du rôle essentiel de ce que Joëlle Aden (2013 : 7) nomme *le translangager*, c'est-à-dire « l'acte dynamique de reliance à soi, aux autres et à l'environnement » à partir duquel il est possible de s'exprimer à l'aide de différentes formes de langage et de résonner avec les autres sur les plans verbal et kinesthésique, émotionnel et culturel. De plus, cette expérience de mise en mouvement des corps abolit les frontières, les notions d'appartenance et d'identité culturelles, comme l'atteste le très court moment de mise en mouvement entre un étudiant russe et une étudiante japonaise, qui ne peut avoir lieu que dans le cadre d'une performance et grâce à un climat de confiance, comme l'attestent les rires des étudiants et de l'étudiante qui performe le rôle de Cendrillon. En se frôlant, les apprenants accèdent à la dimension multisensorielle très présente dans le ballet. Le toucher, comme le met en lumière

Luca Greco dans son séminaire sur la performance au prisme du genre et du langage³⁶ en novembre 2017 (Département ILPGA, Université Sorbonne Nouvelle), ne renvoie pas seulement à une expérience esthétique, mais au fondement de l'intersubjectivité et de l'intercorporalité. La mise en place d'un nouveau cadre créé avec l'expérience de mise en geste de l'extrait de ballet rend possible cette performance.

Dans l'extrait suivant, la fonction des mouvements et des mimiques remplit un rôle distinct.

Prof. Alors comment est-ce que cette folie est exprimée avec les gestes? Est-ce qu'il y a des gestes qui montrent qu'elles sont un peu bizarres?

Da. Elles sont chauves. Elles n'ont pas de cheveux.

Prof. C'est ça qui montre qu'elles sont un peu bizarres?

Rires des étudiants.

Me. Ce sont les expressions avec la bouche.

Prof. Les expressions avec la bouche. Faites voir?

Me (ouvre très grand la bouche et secoue la tête en faisant du bruit).

La prof réplique le mouvement fait par Me.

Prof. oui, vous avez bien retenu. Est-ce qu'il y a d'autres gestes des sœurs D.?

D. ne répond pas.

Prof. Est-ce que vous pourriez aider D.?

S. Oui.

Prof : oui venez (fait un geste pour inciter l'étudiante à venir)

S. elle fait claquer à* Cendrillon.

Prof (qui saisit une bouteille d'eau et fait le mouvement de claquer l'objet). Je ne vais pas claquer M.

S. Je claque comme ça, délicatement, pour avoir le plaisir de mon geste (claque en l'air).

La visée ici est d'aider les apprenants à appréhender, à la fois sur le plan cognitif et sensoriel, le registre du burlesque employé par le chorégraphe et à incorporer la férocité présente dans le texte littéraire des personnages que sont la belle-mère et ses deux filles. Cette noirceur atteint

36 Séminaire de master et de doctorat en sciences du langage à l'ILPGA, université Sorbonne Nouvelle.

d'ailleurs une dimension caricaturale dans la proposition chorégraphique de Thierry Malandain. On sent le plaisir des étudiants de pouvoir être debout, de translanguager, en ayant recours aussi bien à des gestes qu'à des mots empruntés à la langue cible, voire à des rires et de devenir pleinement médiateurs de l'œuvre d'art. La médiation gestuelle et verbale de l'enseignante consiste à se mettre en position d'écoute et à utiliser un répertoire singulier pour translanguager, afin d'aider les étudiants à trouver l'expression la plus précise en langue cible. Les gestes employés par la professeure, qui reprend la mimique de M. et effectue le mouvement de claquer « une bouteille d'eau », font écho aux fondements mêmes de la théorie des neurones-miroirs : pour comprendre l'étudiante, l'enseignante imite le geste de celle-ci et s'adaptant ainsi à son répertoire langagier (qui précède ici le verbal), crée un espace partagé. En outre, elle entre dans le processus de performance gestuelle et accepte de s'engager pleinement dans une forme de « déritualisation », au cours de laquelle la frontière entre le rôle d'enseignante et d'apprenant devient ténue. Certes, les interventions verbales de l'enseignante catalysent la performance gestuelle. On peut noter dans chacune de ses interventions un ton interrogatif qui cherche à exhorter les apprenants à effectuer des mouvements. Le geste co-verbal associé au verbe « venir » adressé à l'étudiante S. est tout à fait éloquent. Lorsqu'on observe les regards des étudiants dans la vidéo, on remarque que ceux-ci et leur manière de rendre compte verbalement du ballet sont autant influencés par ce qu'ils ont perçu que par les interventions des autres locuteurs. Si une forme de dialogue, consistant à faire écho au discours et aux mouvements de l'Autre émerge, on peut constater – et c'est là un des fondements du paradigme énonctif – que tous les acteurs du dispositif translanguagent, à savoir s'engagent avec toutes les modalités à leur disposition dans une « chorégraphie » permanente de co-construction de

sens partagé, pour reprendre les idées que développe Joëlle Aden dans un grand nombre de ses travaux.

Conclusion

Nous avons pu, lors de la mise en place de ce dispositif pédagogique, assister à un grand nombre d'interactions verbales, mais aussi, à l'intérieur de ces interactions, à la mise en œuvre de gestes, qui a révélé une envie de communiquer, non au sens de transmettre une information, mais au sens de créer un espace-temps commun dans lequel émerge du sens partagé. Comme l'écrit Stefano Genetti :

« Même là où il y a interaction du verbal et du gestuel, la parole littéraire une fois qu'elle est reproduite et performée sur le plateau, ou qu'elle participe du paysage sonore d'une pièce dansée, change d'ailleurs de statut, apportant à l'expression corporelle, et en dehors de tout textocentrisme des significations supplémentaires, ayant valeur de support, de contrepoint conceptuel, émotionnel ou rythmique » (2015 : 10).

Lors du croisement d'œuvres littéraire/chorégraphique, on se rend compte que la représentation chorégraphique fonctionne d'une certaine manière comme un miroir en faisant réfléchir certains éléments, parfois indicibles et implicites, empruntés au texte littéraire. Ce qui nous a agréablement surprises est le degré d'investissement dans le travail de perception et de performance des gestes. En outre, en translangageant, les apprenants ont « médié » les œuvres de manière sensible pour faire émerger à la fois les langages corporel et verbal. Nous pouvons parler ici d'une véritable expérience intercorporelle et kinésique de l'œuvre chorégraphique fondée sur une expérience du sentir et de l'imaginaire du geste, au cours de laquelle les apprenants sont devenus pleinement **médiateurs** des textes littéraires qu'ils ont incorporés dans leurs bibliothèques mentales et surtout davantage **locuteurs** en langue cible.

Bibliographie

ADEN, Joëlle, 2013. « Apprendre les langues par corps », dans Abdelkader, Y. Bazile, S & Fertat, O., *Pour un théâtre-monde. Plurilinguisme, interculturalité, transmission*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, p. 109-123.

BARTHES, Roland, 1977. « Droit dans les yeux » dans Roland Barthes, *Ceuvres complètes*, volume V, Paris, Seuil, 2002, p. 353-357.

BEAUQUEL, Julia, 2015. *Esthétique de la danse. Le danseur, le réel et l'expression*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

BERNARD, Michel, 2001. *De la création chorégraphique*, Paris, Éditions Centre National de Danse.

ESCHENAUER, Sandrine, 2018. « Créativité et empathie dans les apprentissages performatifs : vivre et incorporer ses langues », *Recherches & éducations*, Société Binet Simon.

ESCHENAUER, Sandrine, 2017. *Médiations langagières dans une pédagogie énaïve au collège. Étude longitudinale des liens entre les phénomènes de translangageance, d'empathie et d'expérience esthétique et leur impact cognitif dans un enseignement performatif des langues vivantes*, thèse de doctorat sous la direction de Joëlle Aden, Paris, université Paris Est.

GENETTI, Stefano, 2015. « Projections chorégraphiques beckettienne : pour un corpus en danse », *Recherches en danse* [En ligne], Focus, mis en ligne le 15 décembre 2015, consulté le 19 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/danse/121>.

GODFROY, Alice, 2013. *Écrire, danser : prendre corps et langue. Étude pour une dansité de l'écriture poétique*, thèse de doctorat en littérature générale et comparée, sous la direction de Michèle Finck, université de Strasbourg.

GINOT, Isabelle, MICHEL, Marcelle, 1995. *La danse au XX^e siècle*, Paris, Larousse.

GINOT, Isabelle, ROQUET, Christine, 2003. « Une structure opaque : les accumulations de Trisha Brown » dans *Être*

ensemble, dirigé par Claire Rosier, Pantin, Centre national de la danse, p. 252-271.

GODARD, Hubert, 2002. « Le geste et sa perception », Postface de l'ouvrage *La Danse au XX^e siècle* dirigé par Isabelle Ginot et Marcelle Michel, Paris, Larousse, p. 236-241.

MATURANA, Humberto et VARELA, Francisco, 1994. *L'arbre de la connaissance*, Paris, Éditions Addison-Wensley.

MERLEAU-PONTY, Maurice, 1964. *Le visible et l'invisible*, Paris, Gallimard.

ROQUET, Christine, 2002. *La scène amoureuse en danse*, thèse de doctorat dirigée par Philippe Tancelin et Hubert Godard, Université Paris 8.

VARELA, Francisco, THOMSON, Evan, ROSCH, Eleanor, 1993. *L'inscription corporelle de l'esprit, sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Éditions Le Seuil.

Présentation de l'auteure

Nathalie Borgé est maître de conférences en sciences du langage et agrégée de lettres modernes dans le département de didactique du français langue étrangère à l'université Sorbonne Nouvelle. Elle est titulaire d'un Master 2 arts, option danse et d'un doctorat de didactique des langues et des cultures. Elle mène des recherches sur l'expérience et la médiation esthétiques des œuvres d'art (textes littéraires, arts plastiques et chorégraphiques) en classe de langue.

Formes et représentations de la médiation dans un dispositif universitaire d'accompagnement linguistique

Vera Delorme et Laura Nicolas

Résumé

Cet article poursuit les tentatives de modélisation, déjà engagées (Delorme et Nicolas, 2022), au sujet des notions d'« interaction » et de « médiation », dans leurs dimensions intra et interlinguistiques et au sein d'un cadre d'échanges dits « interculturels ». On s'attache ici à décrire les différentes traces linguistiques indiquant les médiations d'apprenant·es francophones à destination d'interlocuteurs allophones, dans le cadre d'un dispositif d'accompagnement linguistique en université française. En filigrane des traces décrites, qui permettent déjà en soi d'extraire quelques caractéristiques dominantes de la médiation langagière, ce sont les représentations des locuteurs eux-mêmes au sujet de leurs propres médiations, qui vont être soumises à une analyse qui relève définitivement du paradigme socio-interactionniste.

Introduction

Le dispositif d'accompagnement linguistique, qui constitue le terrain de la présente recherche, est mis en place dans le cadre d'un cours optionnel intitulé « Formation à l'accompagnement linguistique des étudiants internationaux », proposé aux étudiants de Licence (L1, L2 et L3), toutes filières confondues, de l'université Paris Est Créteil. Dans le cadre de cette UE, les étudiants sont amenés à offrir un accompagnement linguistique aux étudiants étrangers de l'établissement, inscrits en formation de français langue étrangère. Les séances d'accompagnement ont lieu chaque semaine et peuvent être réalisées soit en tant que discussions libres, soit à travers des échanges autour d'un sujet et/ou d'une activité spécifique.

Nous sommes donc dans une situation de communication exolingue (Porquier et Py, 2004), où les différences de maîtrise de la langue de communication par les participants à l'échange peuvent créer des obstacles à l'interaction. Cette situation d'interaction peut également être qualifiée comme ayant une visée didactique : en effet, même si l'accompagnement linguistique n'est pas un cours de langue, l'objectif des échanges est avant tout de contribuer à l'apprentissage du français par les étudiants allophones.

Dans cette configuration, les étudiants qui assurent l'accompagnement sont amenés à procéder à une médiation linguistique à double objectif : ils doivent permettre aux étudiants allophones de comprendre les échanges, mais aussi d'apprendre une langue – ici le français – dans et par cette interaction³⁷.

³⁷ Ici, le terme de « médiation linguistique » diffère de celui utilisé dans le CECR où la médiation linguistique se présente comme un des quatre types de médiation : « Si on considère les différents aspects de la médiation présents dans le CECR, on peut dire qu'il y a essentiellement quatre types de médiation : linguistique, culturelle, sociale et pédagogique » (North, B. & Piccardo, 2016 : 13). Dans le cadre de la présente recherche,

Quelle(s) médiation(s) pour un accompagnement linguistique ?

La notion de médiation est entendue ici comme une action réalisée lors d'un échange entre deux ou plusieurs participants. Comme dans toute communication exolingue, la médiation vise avant tout la résolution des obstacles linguistiques et discursifs auxquels sont confrontés les participants. Dans ce sens, la médiation vise « à réduire la distance entre deux pôles distants » (Coste et Cavalli, 2018, en ligne). Toutefois, dans la mesure où tous les participants sont, normalement, engagés dans les interactions d'accompagnement linguistique, aucun d'entre eux n'a « le rôle de médiateur efficace et neutre, celui d'un “moyenneur” au milieu de deux parties opposées » (Springer et Longuet, 2021 : 169). Au contraire, chaque étudiant, lorsqu'il devient « médiateur » pendant la séance, contribue à une co-construction du sens : « Le membre d'un groupe ne transpose pas un sens donné, mais participe à l'élaboration d'un sens partagé et situé à un moment donné de l'action » (*ibid.*).

Les étudiants-médiateurs cherchent ainsi à créer un espace partagé, c'est-à-dire, « un espace qui fonde la possibilité d'une interaction, offre des affordances que chacun peut potentialiser de façon plus ou moins efficace » (Aden, 2012 : 276). De façon relativement similaire à l'enseignant dans une interaction en classe de langue, ils procèdent à une « médiation du sens » (Leclère, 2018, en ligne) qui vise à anticiper et résoudre « des difficultés de construction du sens (...) à des fins non seulement communicationnelles, mais aussi d'apprentissage » (*ibid.*).

Il est à souligner cependant qu'il ne s'agit pas ici de médiation professionnelle. Les étudiants qui participent au

le terme est utilisé en fonction de la distance linguistique entre les interlocuteurs. Il est à préciser également que, dans le cadre du dispositif, les participants procèdent également à la médiation interculturelle. Nous avons fait le choix de ne pas aborder ce point dans cette contribution.

dispositif ne sont ni enseignants ni traducteurs. Ils mobilisent ce que l'on peut appeler des compétences de médiation « ordinaires » : des stratégies d'étayage anticipatrices ou réparatrices mises en place par un locuteur natif pour guider un locuteur non natif dans les échanges exolingues (Vasseur, 1993). Ce sont donc des actions de médiation linguistique spontanée qui se produisent dans le cadre de ce dispositif.

Présentation du corpus

Le corpus est constitué de 36 productions écrites réalisées par les étudiants inscrits en 2019-2020 dans l'Unité d'enseignement d'ouverture « Formation à l'accompagnement linguistique des étudiants internationaux », proposée aux étudiants de Licence 1, 2 et 3 – toutes filières confondues – de l'Université Paris-Est Créteil. Les écrits constituant notre corpus sont des rapports d'activité produits par les étudiants pour l'évaluation. Les consignes proposées aux étudiants pour la rédaction du dossier sont libres : elles comportent des indications sur la mise en forme et proposent des questions et des points sur lesquels les étudiants peuvent s'appuyer pour décrire les séances d'accompagnement qu'ils ont réalisées au cours de la formation. Il leur a également été demandé de produire, dans le cadre du dossier, un retour réflexif sur l'expérience d'accompagnement. De plus, au début du dossier, les étudiants devaient présenter les langues et les cultures de leur propre répertoire. Pour cette partie, les étudiants pouvaient s'appuyer sur leur « portrait de langues », réalisé dans le cadre de la formation.

Les productions écrites du corpus comportent donc un type de discours narratif et descriptif – déroulement des séances, présentation des participants, etc. – ainsi qu'un discours d'analyse des pratiques. Les deux volets ne sont pas toujours séparés, les commentaires de type réflexif s'imbriquent parfois dans les récits des rencontres. On y

retrouve également des traces de discours autobiographique dans la partie consacrée à la présentation de l'auteur.

Si les séances d'accompagnement ont été souvent effectuées en binômes ou en petits groupes, la rédaction du rapport final est un travail individuel. Dans les écrits de notre corpus, on retrouve ainsi le pronom « nous » qui désigne les étudiants-accompagnateurs participant aux séances, et le pronom « je » qui renvoie à l'auteur du rapport³⁸.

Les données du corpus ont été soumises à l'analyse du contenu à travers laquelle on vise à identifier les formes et les représentations de la médiation linguistique verbalisées par les étudiants. Précisons que les représentations qui font l'objet de notre étude ne sont pas formulées explicitement dans les écrits mais apparaissent sous forme de traces discursives qui évoquent des sous-entendus et des présupposés. Ce sont ces traces dont nous allons, ci-dessous, interroger le potentiel médiateur.

Quelles formes de médiation linguistique ?

Les médiations numériques

Parmi toutes les ressources dont disposent les étudiants-accompagnateurs au moment de l'échange, ce sont les outils de traduction en ligne qui sont mentionnés par la majorité des étudiants. Ces derniers ont recours à des applications ou des sites de traduction pour traduire un mot ou une expression dont la compréhension par leur interlocuteur leur semble nécessaire pour maintenir l'échange ou encore lorsqu'ils considèrent que la bonne compréhension de tel ou tel élément langagier leur sera utile dans leur apprentissage de français :

Il a parfois été nécessaire d'avoir recours à des outils de traductions pour s'assurer que les étudiants avaient bien compris un mot,

38 Dans certaines productions, on retrouve toutefois le pronom « nous » aussi bien pour désigner le groupe que l'auteur.

ou justement lorsqu'ils n'avaient pas compris le sens d'un mot, j'ai donc utilisé le site de traduction en ligne « *Reverso* », que j'ai par exemple utilisé pour traduire le mot « bœuf » lorsque nous parlions de cuisine avec V. (Laura-Extrait 1)

S. parle français, mais son niveau reste intermédiaire. Ses phrases ne sont pas toujours bien construites et la compréhension fut compliquée par moment. Nous avons dû utiliser Google traduction par moment (Alicia-Extrait 2).

Pour toutes les rencontres le dictionnaire français [en ligne] a été utilisé afin de donner la définition exacte de certains mots (Louna-Extrait 3)

Le recours à des outils de traduction en ligne n'est ni ponctuel ni « en marge » de la discussion exolingue.

Même si j'ai dû utiliser une application de traduction plusieurs fois, ça n'a pour autant pas perturbé la conversation (Sabrina-Extrait 4)

Les outils numériques s'intègrent ainsi fluidement à la conversation, remplissant par là même leur rôle médiateur déjà largement circonscrit par la littérature portant sur l'usage des TICE dans les classes de langues (Azaoui et al., 2019).

Les médiations interlinguistiques

Mais les outils numériques ne sont pas le seul moyen de rapprocher les langues des locuteurs afin d'assurer le bon déroulement de l'interaction. Les étudiants font également appel à leur répertoire langagier, constitué des langues apprises dans le cadre scolaire, privé ou familial³⁹. L'utilisation de l'anglais semble la plus fréquente :

Durant mes entretiens les connaissances que j'avais déjà et qui m'ont été utiles étaient le fait que je sache parler anglais. J'ai pu grâce à cela, pouvoir traduire des mots en français aux étudiants pour qu'ils ne restent pas bloqués sur un mot (Léni-Extrait 5).

Elle avait un niveau A2 en français nous avons donc du mal à se comprendre, pour expliquer des mots qu'elle ne connaissait pas en

39 Les répertoires langagiers des étudiants ont été présentés par eux-mêmes au début du dossier. Nous avons donc pu identifier les langues de chaque étudiant ainsi que les contextes dans lesquels ces langues ont été apprises.

français je lui ai parlé donc en anglais, une langue qu'elle maîtrisait (Valentin-Extrait 6)
(...) lorsqu'elle ne connaissait pas la traduction d'un mot, elle le disait en anglais. Je me chargeais donc de lui donner la traduction des mots qui lui posaient problème en français comme le mot « habitude » (Bilal-Extrait 7).

L'utilisation de l'anglais et celle des outils de traduction en ligne sont souvent combinées :

Nous avons dû utiliser des traducteurs en ligne, voire même passer à l'anglais (puisqu'elle et moi sommes bilingues) afin de mieux se comprendre (Alil-Extrait 8)

Je me suis aussi servie de Google traduction, comme elle parlait anglais, nous communiquons aussi en anglais, puis, je lui disais la traduction française afin qu'elle apprenne le français et qu'on ne parle pas qu'en anglais (Zelinda-Extrait 9)

On observe que le rapport entre les deux outils – répertoire langagier de l'apprenant et outil numérique – n'est pas identique. En extrait 8, on voit que le traducteur en ligne est choisi volontairement en premier lieu. Même si l'utilisation de l'anglais paraît plus aisée pour les interactantes (*elle et moi sommes bilingues*), elles ne l'utilisent qu'en complément de l'outil numérique. On peut supposer que ce choix de n'utiliser l'anglais qu'en dernier recours s'explique par la peur de faire « basculer » l'ensemble de la conversation en anglais. Le témoignage de l'Extrait 9 nous semble aller dans le même sens : l'étudiante mentionne tout d'abord le traducteur en ligne, elle parle ensuite de l'usage de l'anglais dans la communication, elle propose enfin une traduction en français permettant ainsi de préserver l'objectif de l'échange (« *afin qu'elle apprenne le français et qu'on ne parle pas qu'en anglais* »). Ces usages préférentiels des médiations à disposition des locuteurs peuvent également indiquer l'intégration des normes du cours de langue universitaire où la communication doit s'effectuer en langue cible uniquement (cf. Nicolas, 2012).

Dans l'extrait suivant, l'étudiant·e fait mention de l'usage différencié de l'anglais (*lui apprendre de nombreux mots*) et de la traduction en ligne (*exprimer certaines idées*).

Nous sommes, tout de même, parvenus à lui apprendre de nombreux mots en utilisant par exemple l'anglais. De même pour exprimer certaines idées, nous avons eu recours à des sites de traduction en ligne (Nadia-Extrait 10).

Enfin, les deux moyens de médiation peuvent être considérés comme équivalents par d'autres étudiants :

Et aussi lorsqu'il ne connaissait pas un mot ce qui était rare soit il nous le disait en anglais et je lui traduais en français soit on allait directement sur un site spécialisé qui se nomme « *linguee* » (Amel-Extrait 11)

Face à la difficulté de communiquer avec Salmaz, nous avons essayé avec des mots anglais, mais son niveau n'était pas plus élevé. Dans sa tête, le français avait remplacé l'anglais, alors nous avons dessiné les données les plus importantes (Ben-Extrait 12).

Concernant d'autres langues étrangères du répertoire des étudiants, nous avons relevé également l'utilisation de l'espagnol, combinée à celle de l'anglais :

Je n'ai pas eu de grandes difficultés avec elle, on se comprenait très facilement, quand elle ne trouvait pas comment s'exprimer en français nous parlions espagnol ou en anglais et inversement. Notamment pour l'expression « mettre un coup d'épée dans l'eau », elle ne comprenait pas le mot « épée » donc je lui ai traduit en espagnol le mot « espada », mais elle ne comprenait toujours le sens de l'expression alors je lui ai expliqué en anglais en lui disant « It means that it's pointless » (Julia-Extrait 13).

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, les répertoires langagiers de nos étudiants comprennent non seulement les langues étrangères – langues apprises dans le cadre scolaire ou privé – mais aussi les langues familiales, autres que le français. Les données de notre corpus montrent que ces langues ont été également mobilisées par les étudiants pour la médiation linguistique :

Je n'ai pas eu de mal à comprendre E., elle nous posait des questions lorsqu'elle ne comprenait pas quelque chose et le fait que je parle turc m'a aidé à lui traduire certains mots lorsqu'elle n'en saisissait pas la nuance (Ayfer-Extrait 14)

(...) lorsqu'il ne comprenait pas ce que les autres lui disaient je lui traduais directement en espagnol (Salía – Extrait 15)

Lors de notre échange, elle utilisait l'arabe écrit et oral afin de se faire comprendre par ma camarade [nom et prénom de l'étudiante] qui parle l'arabe et qui donc le comprend (Lucie – Extrait 16)

À travers ces extraits, nous pouvons relever trois différentes modalités de médiation linguistique par la langue familiale⁴⁰. Dans l'Extrait 14, la langue familiale de l'étudiante – ici le turc – est utilisée de la même façon que l'anglais et l'espagnol dans les extraits déjà cités : il s'agit d'une traduction ponctuelle d'un élément langagier lorsque l'interlocuteur allophone n'en saisissait pas la nuance. En revanche, dans l'Extrait 15, on voit que l'étudiante prend le rôle de médiatrice en se positionnant en tant qu'interprète français-espagnol. Enfin, dans l'Extrait 16, on observe un troisième cas de figure : l'étudiante arabophone est identifiée par l'ensemble du groupe comme une médiatrice potentielle. Toutefois elle ne se lance pas dans la traduction⁴¹ pour faciliter la communication entre les participants, mais offre uniquement la possibilité d'utiliser l'arabe en tant que deuxième langue de l'échange, ainsi que l'illustre l'extrait suivant rédigé par l'étudiante en question :

Elle est plutôt réservée et avait des difficultés à s'exprimer : lorsqu'elle n'arrivait pas à trouver un mot, elle l'écrivait sur un

40 À ce stade de notre étude, nous pouvons formuler l'hypothèse que ces différentes modalités proviennent des biographies langagières des locuteurs, de la maîtrise de la langue et de la place qu'occupe la langue familiale dans leur répertoire langagier. Cette hypothèse reste toutefois à confirmer sur un corpus plus large.

41 On le voit dans la suite de l'Extrait 16 : « J'ai également rencontré quelques difficultés, puisque comme énoncé plus tôt, lorsqu'elle ne savait pas répondre elle utilisait l'arabe et comme je ne comprends pas, c'était difficile pour moi d'interpréter ce qu'elle voulait me dire »

papier en langue arabe pour que je puisse comprendre (Nina – Extrait 17)

Dans certains cas, c'est la non-utilisation de la langue familiale pour la médiation qui est mentionnée par l'étudiant. Par exemple dans l'extrait suivant, l'étudiante explique que le choix de sa langue familiale a été abandonné car elle considère que sa maîtrise de cette langue est insuffisante et son usage est donc peu efficace pour la médiation :

Nous avons dû utiliser des traducteurs en ligne voire même passer à l'anglais (puisqu'elle et moi sommes bilingues) afin de mieux se comprendre. Bien qu'elle et moi partageons une culture assez proche (elle est syrienne tandis que mes parents sont algériens), je ne parle pas couramment arabe qui est sa langue d'origine donc ce fut assez compliqué pour dialoguer fluidement (Amina – Extrait 18).

Les médiations intralinguistiques

Après avoir exposé les formes de médiation interlinguistique rapportées dans les productions écrites des étudiants, on s'intéresse à présent aux formes intralinguistiques où l'étudiant-médiateur utilise la langue de communication – ici le français – afin de faciliter l'accès au sens partagé avec l'étudiant allophone. La dimension intralinguistique de la médiation se traduit dans notre corpus par une grande variété de procédés : reformulation, recherche de synonymes, changement de registre de langue, mise en contexte et passage par l'écrit. Les extraits suivants illustrent ces procédés :

J'ai eu du mal à lui faire comprendre quelques phrases, car j'avais utilisé des mots compliqués. En utilisant des mots plus simples, elle m'avait comprise. Par exemple, lorsque j'ai employé le terme « virement » elle n'avait pas compris, mais lorsque j'ai répété la phrase en disant « transfert d'argent » elle m'avait comprise (Cynthia – Extrait 19).

J'ai eu des difficultés à lui faire comprendre certains vocabulaires que j'emploie dans la vie de tous les jours par exemple, « c'est

naze » finalement j'ai dû m'adapter et employer un langage formel pour lui faciliter la compréhension. (...) Pour expliquer certaines incompréhensions, j'ai procédé de différente manière, par exemple « être hautain » pour cela, j'ai réalisé des recherches de synonymes de mots comme « égoïste », mais encore « arrogant » et si elle ne comprenait toujours pas, j'ai effectué des mises en situation (Anne-Lise-Extrait 20).

Par exemple, pour l'expression « poser un lapin » nous avons choisi la mise en situation suivante : S. et A.⁴² avaient prévu un rendez-vous, elle l'attendait au lieu convenu, mais ce dernier « lui avait posé un lapin » à la dernière minute en ne venant pas. C. a instantanément compris le sens de cette expression (Elisa-Extrait 21).

Ainsi avec J. qui avait un niveau A1-2, ceci n'était pas facile, car je devais adapter ma façon de parler, c'est-à-dire parler moins vite et plus fort. Il ne comprenait pas certains mots et je devais donc les répéter plusieurs fois ou les écrire sur un papier pour qu'il puisse les comprendre. Ou alors je remplaçais certains mots par d'autres mots plus simples pour qu'il puisse comprendre (Nelly-Extrait 22).

Ces extraits exemplifient la gamme des médiations intralinguistiques classiques de la classe de langue étrangère, qu'elles soient émises par les enseignant·es ou les apprenant·es (Nicolas, 2019). L'Extrait 19 offre un exemple d'une reformulation du mot « virement » par « transfert d'argent ». Dans l'Extrait 20, on observe la recherche de synonymes (« hautain », « arrogant », « égoïste ») ainsi que le changement de registre (*j'ai dû m'adapter et employer un langage formel pour lui faciliter la compréhension*). Ce même extrait mentionne également « des mises en situation », dont on retrouve un exemple dans l'Extrait 21. Enfin l'Extrait 22 évoque l'usage des synonymes et/ou des reformulations (*je remplaçais certains mots par d'autres mots plus simples pour qu'il puisse comprendre*) ainsi que le recours à l'écrit (*les écrire sur un papier pour qu'il puisse les comprendre*).

42 Ici « S. » et « A. » renvoient aux étudiants qui participent à la séance en cours.

Certains étudiants semblent privilégier la médiation intralinguistique par rapport à la médiation interlinguistique, ainsi que l'illustre l'extrait suivant :

Nous avons eu des difficultés pour se faire comprendre par S. par exemple. Pour y remédier, nous avons réfléchi à utiliser des synonymes, du vocabulaire plus simple. Dans certains cas, nous n'avons pas eu d'autres choix que d'utiliser Google traduction (Riad – Extrait 23).

Cette hiérarchie, établie par certains étudiants entre les ressources dont ils disposent pour effectuer la médiation, semble refléter la façon dont ils conçoivent leur rôle d'étudiant-médiateur et d'accompagnateur linguistique dans l'interaction. Nous reviendrons sur cette question dans la partie suivante.

La dernière forme de médiation qui apparaît dans le corpus est celle réalisée par les étudiants à l'aide des moyens paralinguistiques et non linguistiques. Parmi ces moyens, se trouvent les photos, les dessins, le recours à la mimo-gestuelle ainsi que l'adaptation de la parole :

Nous n'avons eu que très peu d'échanges, mais nous nous sommes aisément compris à part quelques manques de vocabulaire. Mais à l'aide de synonyme ou même d'image, nous trouvions des solutions pour se comprendre (Jennyfer- Extrait 24).

Ma plus grosse difficulté lors de cette rencontre était d'expliquer certaines expressions françaises à Issa. Il est un peu compliqué d'enseigner des notions assez subtiles et implicites à une personne étrangère. Pour y remédier, nous avons mimé les expressions afin qu'il comprenne, et cela a fonctionné (Abdel – Extrait 25).

Par exemple, pour l'expression « avoir le coup de foudre », j'ai eu beaucoup de mal à expliquer la métaphore avec la foudre, car elle ne savait même pas ce que voulait dire le mot « foudre ». J'ai dû lui montrer la photo sur internet afin qu'elle comprenne (Célia – Extrait 26).

(...) si l'étudiant ne comprenait pas certains mots, je prenais une feuille où je faisais des dessins pour lui faire comprendre le mot (Anna – Extrait 27)

En conclusion de cette – trop brève – analyse d’occurrences médiatrices, on posera le constat suivant, qui converge vers les résultats posés par nos précédentes recherches (Delorme et Nicolas, 2022 ; Nicolas, 2019) : la diversité et la variété des traces de médiations inter et intralinguistiques observées dans le corpus amènent à considérer l’acte médiateur, en particulier dans le cadre d’un cours de langue étrangère, en tant que démarche intrinsèquement multiforme :

« Médié, c’est, entre autres, reformuler, transcoder, altérer linguistiquement et/ou sémiotiquement en rephrasant dans une même langue, en alternant les langues, en passant de l’oral à l’écrit ou inversement, en changeant de genre discursif, en combinant texte et autres modes de représentation, en prenant appui sur les ressources – tant humaines que techniques – présentes dans l’environnement. La médiation fait feu de tout bois et c’est bien ce qui intéresse l’apprentissage des langues et le développement des compétences discursives plurielles » (Coste et Cavalli, 2015 : 67).

La question de la forme des médiations linguistiques, de leurs modalités et caractéristiques d’occurrences, qui renvoie finalement au « Comment médié ? », s’articule nécessairement avec celle des représentations des locuteurs au sujet de leurs médiations. En effet, seule cette plongée dans les « cartes du monde » mentales et sociales des apprenant·es peut éclairer leurs choix et leurs préférences en termes de médiation et, ce faisant, expliquer les traces observées au sein des corpus présentés ci-dessus.

Représentations des étudiants autour de la médiation linguistique

Les représentations des étudiants, que nous avons relevées dans notre corpus et qui nous semblent pertinentes pour notre étude, concernent principalement trois aspects : les représentations sur les ressources – ou les outils – auxquelles les étudiants font appel lors de la médiation, les représentations sur leurs compétences de médiation et son évolution, et enfin

les représentations de la médiation en tant que construction d'un espace partagé.

Préférence pour une médiation intralinguistique

Comme nous l'avons déjà observé dans la partie précédente, les ressources potentiellement utilisables pour la médiation lors des séances d'accompagnement linguistique ne sont pas considérées de manière identique et unilatérale par tous les étudiants. Nous avons noté, par exemple, l'usage privilégié d'un outil de traduction en ligne par rapport à l'anglais, ainsi que la priorité accordée à la médiation intralinguistique comparée à la médiation interlinguistique. Concernant ce dernier point, il semble que pour certains étudiants la médiation par traduction est considérée comme un obstacle à l'apprentissage. Nous l'observons clairement dans l'extrait suivant :

L'ambiance de la discussion était plutôt marrante même si je sais que j'ai fait l'erreur personnelle de lui parler que dans notre langue, lorsqu'il ne comprenait pas ce que les autres lui disaient je lui traduais directement en espagnol et je pense que je n'aurais pas dû, car cela ne l'a sûrement pas aidé à s'améliorer et je m'en rends compte seulement aujourd'hui que je n'aurais pas dû faire cette erreur (Salía- Extrait 28⁴³)

La médiation que l'étudiante en question avait assurée pendant la séance est considérée par celle-ci comme une « erreur ». L'espagnol étant sa langue première et la langue maternelle de l'étudiant allophone (*notre langue*), la médiation par la traduction semble s'être imposée plus ou moins spontanément (*je m'en rends compte seulement aujourd'hui*). Même si cette médiation a permis de créer un espace interactionnel partagé et un climat favorable à l'échange (*ambiance de la discussion était plutôt marrante*), dans les représentations de l'étudiante, son intervention est jugée comme défavorable

43 Une partie de ce passage a été déjà citée dans l'Extrait 15.

au développement des compétences langagières du locuteur allophone (*cela ne l'a sûrement pas aidé à s'améliorer*).

On retrouve dans ce témoignage le reflet d'une préférence donnée à la conservation de l'usage de la langue cible par rapport au passage à la traduction-médiation, dans l'enseignement/apprentissage des langues (Castellotti, 2018). Les représentations véhiculées en didactique des langues – à travers des supports et des pratiques en classe – se transforment ainsi en représentations sociales suite à l'expérience d'apprentissage des individus.

La médiation, une démarche évolutive

Le terme de « compétence de médiation » est envisagé ici en lien avec notre terrain et, de ce fait, entendu dans la conception plus large que celle proposée par le CECR⁴⁴. Dans le cadre de la présente étude, il s'agit de la capacité des étudiants à sélectionner et à utiliser des ressources disponibles au moment de l'interaction afin d'assurer l'intercompréhension en créant un espace partagé de co-construction du sens.

Les étudiants participant aux séances d'accompagnement linguistiques ne sont ni traducteurs ni enseignants de langue. L'action de médiation qu'ils mettent en œuvre dans l'interaction est à considérer comme une activité humaine qui, sur le plan pratique, « permet aux locuteurs d'entrer en contact » (De Carlo, 2012 : 300). Toutefois, on observe dans notre corpus que certains étudiants ne se lancent pas spontanément dans l'activité de médiation, mais préfèrent plutôt restreindre leur participation à l'échange :

44 « Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de médiation, permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers, une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés » (Conseil de l'Europe, 2018 : 33).

Je n'ai pas beaucoup parlé. Je n'ai pas eu de grande difficulté. Je ne savais juste pas comment lui définir les termes qu'elle ne comprenait pas (Mia – Extrait 29).

Cet exemple confirme que l'accès aux ressources disponibles – traducteur en ligne, support (icôno)graphique, répertoire langagier, etc. – ne déclenche pas systématiquement l'action de médiation lorsque survient un problème de compréhension. L'étudiante témoigne ici de son manque de compétence de médiation (*Je ne savais juste pas comment*) qui lui empêche de s'engager dans l'échange (*Je n'ai pas beaucoup parlé*).

Les témoignages des étudiants de la prise de conscience de leur propre compétence de médiation sont assez récurrents dans notre corpus, dont voici un exemple :

Les principales difficultés rencontrées étaient principalement liées à mon expression en français. En effet il a été dur pour moi de ralentir ma parole et de m'adapter à ses quelques lacunes en vocabulaire. (...) Il a fallu un temps d'adaptation pour cette première rencontre afin de mettre en place des moyens de communication efficaces avec les étudiants internationaux. Employer différents synonymes, varier les temps pour se faire comprendre, ajuster son langage et employer du vocabulaire soutenu font partie du processus d'accueil (John – Extrait 30).

On observe ici une description des difficultés de l'étudiant à procéder à la médiation intralinguistique lors de la première séance d'accompagnement. La mise en place « *des moyens de communication efficaces avec les étudiants internationaux* » ne se fait pas automatiquement, mais demande « *un temps d'adaptation* ». On voit également émerger une représentation de la médiation linguistique comme faisant « *partie du processus d'accueil* », ce qui montre non seulement la prise de conscience de la nécessité de développer la compétence de médiation, mais aussi la vision précise du rôle de la médiation dans l'échange.

Dans la suite de la production de ce même étudiant, lorsqu'il décrit sa deuxième séance, nous pouvons observer

un processus de développement de sa compétence de médiation, basé sur la première expérience :

Cet entretien a permis de mettre en application les observations du premier entretien. J'ai pris des automatismes en ralentissant mon expression, en parlant d'une voix claire et en séparant bien chaque mot de la phrase, ce qui a permis une meilleure communication avec l'étudiante (John – Extrait 31).

La compétence de médiation apparaît ici sous forme d'« *automatismes* » ce qui indique que, suite à l'expérience de la rencontre, l'activité de médiation devient effectivement spontanée. Il est à noter que si dans cet extrait les « *automatismes* » concernent uniquement l'adaptation de la parole, le témoignage d'un autre étudiant montre que d'autres moyens de médiation intralinguistique peuvent également en faire partie :

Au fur et à mesure des discussions, nous avons acquis des automatismes afin de mieux nous faire comprendre. Pour ma part, j'ai dû faire attention à articuler les mots et ralentir mon flux de parole. Ensuite j'ai beaucoup utilisé des synonymes pour me faire comprendre ainsi que des tournures de phrases simples et précises (Sarah-Extrait 32).

Certains étudiants découvrent la médiation linguistique pour la première fois dans le cadre de la formation :

Les rencontres achevées, j'ai fait une sorte de point sur toutes ces rencontres. J'en ai déduit de façon générale que la principale difficulté que j'ai rencontrée était au niveau de la communication, je pense que je n'articulais pas assez et que je parlais beaucoup trop vite au début. Je trouve ça plutôt normal puisque je dois avouer que c'était la première fois que j'ai été confrontée à une pareille situation.

Mon manque d'expérience s'est tout de suite ressenti puisqu'il y'a eu de nombreux blancs, mais je dois dire que ma principale réussite a été de réagir au plus vite, de prendre conscience de mes erreurs et de les corriger (Louna – Extrait 33)

C'est donc la découverte de ce « *manque d'expérience* », dont l'étudiante observe l'effet immédiat dans la communication

(mon manque d'expérience s'est tout de suite ressenti puisqu'il y'a eu de nombreux blancs), qui provoque la prise de conscience de la nécessité de développer la compétence de médiation.

Pour certains étudiants, l'usage de ce type de stratégies ne va pas de soi et se développe progressivement dans et par leur expérience des rencontres :

Au fur et à mesure des échanges, j'ai appris comment relancer les conversations ainsi que m'intéresser au parcours des étudiants (Waliha-Extrait 34)

La dimension évolutive de la démarche médiatrice a ainsi posé aux didacticiens la question du rapport à ce « savoir-être-médiateur ». L'apprentissage d'une « compétence de médiation » vient ainsi s'inscrire – au risque d'en perdre son caractère spontané et universel – au sein des programmes d'enseignement du FLE (cf. Conseil de l'Europe, 2018). Cette reconnaissance didactique de la compétence de médiation ne vient pas pour autant en effacer l'ancrage proprement individuel, et en particulier dans ses dimensions biographiques et psychoaffectives :

Les rencontres ont évolué au fil des séances en effet, car à la première je ne savais pas trop quoi demander, ni comment m'y prendre et à la dernière je savais parfaitement quelles questions il fallait que je lui pose ou encore comment m'y prendre. Cependant je pense vraiment que mon expérience personnelle m'a beaucoup aidé dans ces rencontres, car je me suis vraiment mise à leur place et je me suis même revue à l'âge de mes 12 ans. C'est ce qui m'a permis de mieux les guider ou encore de mieux les conseiller même si je pense que j'aurais pu m'améliorer sur certains points. Cette expérience m'a beaucoup apporté surtout sur le fait que je me suis rendu compte finalement que nous avons tous les mêmes difficultés, j'ai eu exactement les mêmes difficultés lors de mon apprentissage du français et je les aurais sûrement encore si je vais dans un autre pays. Ce qui veut dire que peu importe d'où l'on vient dès que nous quittons notre pays, notre culture, notre environnement en soi... nous sommes en quelque sorte perdus et traversons les mêmes difficultés que ces étudiants (Lucia – Extrait 35).

Souvent, la compétence de médiation prend ainsi racine dans le vécu des locuteurs, qui viennent puiser dans leur histoire les ressources psychoaffectives qui rendront possible la création d'un espace partagé avec leurs interlocuteurs.

La médiation, créatrice d'un espace partagé

En effet, quel qu'en soit le domaine d'occurrence, l'entreprise de médiation vise l'accès à un espace – juridique, politique, linguistique, émotionnel, social – qui puisse être rendu commun aux interlocuteurs. La fonction des médiations mises en place par les étudiants vient exemplifier cette recherche d'espace partagé :

Selon moi, les difficultés rencontrées ont été mineures lors des rencontres et j'ai pu les surmonter, nous avons toujours pu trouver un moyen de se comprendre soit en traduisant, en mimant ou en montrant une photo. Le plus important est d'être compréhensif et de ne pas juger, ne pas se moquer des étudiants apprenant le français, car apprendre une langue est très difficile. Il ne faut pas détruire leur confiance en eux, s'ils font des erreurs, c'est normal, il suffit de les corriger. Il faut que l'étudiant soit à l'aise afin qu'il y ait un vrai échange lors de la rencontre (Mia – Extrait 36).

Dans cet extrait, on observe que les difficultés liées à l'asymétrie dans la maîtrise de la langue de communication sont qualifiées par l'étudiante comme « mineures ». L'accent est mis davantage (*le plus important*) sur la représentation de la médiation comme un processus de construction d'un espace partagé (*un vrai échange lors de la rencontre*). Dans cette conception de la médiation, la compétence de l'étudiant-médiateur est envisagée moins du point de vue linguistique, relationnel : « être compréhensif », « ne pas juger, ne pas se moquer des étudiants apprenant le français », ne pas « détruire leur confiance en eux », mettre l'interlocuteur « à l'aise ».

Cette vision de la médiation est partagée par une grande partie des participants aux séances d'accompagnement. Les étudiants-médiateurs mettent en place des stratégies diverses pour se rapprocher – « réduire la distance » – de

leur interlocuteur allophone, ils dépassent ainsi le cadre de la médiation du sens d'un élément langagier :

Concernant mes difficultés, les seules contraintes que j'ai eues étaient qu'elle était assez timide, elle ne parlait pas beaucoup, je pense qu'elle ne comprenait pas toutes mes questions et avait donc peur de poser des questions. Pour remédier à cela, j'ai essayé tout d'abord de faire des blagues faciles, de plaisanter avec elle pour la mettre en confiance, puis d'essayer de tourner la discussion vers elle pour ne pas qu'elle se sente à l'écart. Cela a plutôt été efficace puisque j'ai senti qu'elle était moins stressée et qu'elle participait de plus en plus (Malika-Extrait 37).

L'extrait cité donne un exemple de quelques stratégies de « *mise en confiance* » employées par l'étudiante lors d'une séance qui consiste à « *faire des blagues faciles* », « *plaisanter* » avec l'interlocutrice allophone et « *essayer de tourner la discussion vers elle pour ne pas qu'elle se sente à l'écart* ». Ce qui nous semble intéressant dans cet extrait, c'est le fait que la mise en œuvre de ces stratégies se produit en réponse aux problèmes de compréhension (« *je pense qu'elle ne comprenait pas toutes mes questions* »). Comme dans l'extrait précédent (Extrait 35), la priorité semble accordée à la création d'un espace partagé qui arrive avant l'intervention sur la signification linguistique (*pour remédier à cela, j'ai essayé tout d'abord...*).

Une autre stratégie de ce type, rapportée dans les écrits de notre corpus, consiste à introduire dans l'échange des éléments personnels dans la discussion :

Nous avons dû écrire quelques fois des noms de villes pour se comprendre. Je lui ai aussi montré sur une carte où se situait ma ville d'origine (Laura-Extrait 38).

S. nous a confié avoir une bonne situation financière en Iran. En évoquant son pays, je lui ai parlé d'une de mes connaissances iraniennes. Je lui ai montré son compte Instagram à sa demande. Elle a eu l'air émue de revoir des photos de son pays et a gardé le compte (Sarah – Extrait 39).

Dans les deux extraits cités, les étudiants introduisent des informations personnelles (ville d'origine et compte

Instagram d'une amie) dans l'espace commun de l'interaction afin de le renforcer, de le rendre effectivement partagé, de le remplir de souvenirs et d'émotions.

Ces derniers extraits viennent compléter l'analyse des traces et des représentations sur les médiations en les intégrant pleinement dans le paradigme didactique nommé par Joëlle Aden (2012) celui de la « reliance », qui définit la médiation en tant que « dynamique du lien [le] processus qui permet de jeter des ponts entre la pluralité des cultures et l'universel qui traverse notre humanité » (2012 : 281).

Conclusion

L'analyse qui a été proposée à partir de l'observation des traces linguistiques de médiation « en miroir » des représentations des étudiants producteurs de ces traces, amène à considérer la médiation dans la lignée proposée par Joëlle Aden :

« Elle est à la fois le produit (le sens émergent), le moyen (catalyseur) et le résultat (la réussite de l'interaction) et prend des formes variées, écrites, orales, non verbales, multimodales selon les interlangues des sujets en interaction » (2012 : 270).

À la lumière conjointe des présentes analyses et de celles que nous avons posées précédemment (Nicolas, 2019 ; Delorme & Nicolas, 2022), les médiations étudiantes qui émergent au sein de rencontres d'accompagnement linguistique entre étudiants francophones et allophones répondent donc aux caractéristiques suivantes :

- **Autorégulation** : les dispositifs d'accompagnement ou de tandems linguistiques constituent un lieu d'autorégulation langagière qui favorise particulièrement la mise en autonomie des apprenants, dans la mesure où il y a absence d'intervention de la part de l'enseignant·e et une – toujours relative – disparition du cadre didactique. Cette montée en autonomie concerne non seulement l'appropriation

des dimensions linguistiques de la langue cible, puisqu'on a vu qu'elle reste la langue premièrement visée par l'échange et utilisée en son sein, mais également des modalités de médiation linguistiques et culturelles afférentes à la communication exolingue.

- Création d'un espace partagé : les étudiants francophones s'autorégulent dans leurs usages de médiations multiformes et variées (outils numériques, usage d'une langue-médium, reformulations, etc.) en fonction des signes qu'expriment leur interlocuteur allophone. L'ajustement interactionnel continu et autorégulé qui a été observé dans les corpus manifeste la dimension tridimensionnelle (produit, moyen et résultat) de la médiation, telle que définie par Aden (2012). L'atteinte d'un espace partagé, celui de l'intercompréhension, constitue l'objectif pragmatique premièrement visé par les médiations multiformes des apprenants, un objectif dont on a souligné la dimension psychoaffective à plusieurs reprises.
- Une compétence individuelle et évolutive : les « compétences » de médiation, indissociables donc des connaissances langagières et culturelles qui font advenir le sens médiateur, ne se résument pas à ces connaissances. On a pu observer la tonalité, toujours personnelle, avec laquelle les apprenant·es savaient et pouvaient mettre en place, mettre en mots et en geste, leurs médiations respectives, chacun·e à des degrés distincts et sous des formats différents. La dimension proprement personnelle et subjective des médiations amène forcément à la réfléchir dans ses opportunités d'évolution, là encore, toutes individuelles. Si certain·es étudiant·es semblent médier spontanément, d'autres, au-delà de la maîtrise des mots, peuvent se sentir bloqué·es dans la médiation du sens recherché par leur interlocuteur. D'autres encore mesurent, à l'issue

du dispositif, les obstacles rencontrés et contournés qui les ont finalement rendus plus à l'aise dans leurs compétences médiatrices en contexte interlinguistique et interculturel.

Les résultats exposés ici constituent les prémisses d'une modélisation de la médiation en interaction interlinguistique et interculturelle déjà engagée (Delorme et Nicolas, 2022). Nous souhaitons poursuivre ces travaux d'élaboration d'une théorie didactique de la médiation, élaboration qui ne pourra se passer de l'intégration, dans ses modèles, de l'un des concepts clés de la psychologie : l'empathie. On rejoint ici pleinement les constats posés par Aden (2012), selon lesquels l'empathie, « à l'interface des subjectivités, constitue un socle pour l'interaction » (2012 : 277). Comme indiqué par l'analyse des extraits de corpus précédemment exposés, la compétence de médiation s'enracine, en parallèle de compétences linguistiques nécessaires à l'intercompréhension, dans les interstices subjectifs permis par le vécu sensible des individus. En d'autres termes, l'empathie constituerait l'un des leviers d'occurrence des médiations, dans le sens qu'elle les motiverait, d'une part, et qu'elle fournirait le répertoire émotionnel nécessaire à l'émergence des médiations linguistiques. Ces hypothèses constituent ainsi un prolongement du travail de modélisation psychodidactique des médiations linguistiques et interculturelles qu'il nous semble pertinent de poursuivre.

Bibliographie

ADEN, Joëlle, 2012. « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'énonciation en didactique des langues », *Éla. Études de linguistique appliquée*, vol. 167, n° 3, p. 267-284.

AZAOU, Brahim, COMBE CELIK, Christelle, CAPPELLINI, Marco, 2019. « Usages et représentations des tablettes dans les foyers et à l'école : quelle continuité? », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 21, n° 3, p. 75-97.

DELORME, Vera et NICOLAS, Laura, 2022. « Définir “l’interaction interculturelle” en contexte universitaire : proposition d’un modèle descriptif » in Bretegnier, Aude, Delorme, Vera et Nicolas, Laura, 2022, *La formation à l’interculturel dans l’enseignement supérieur*, Paris, Éditions des Archives contemporaines.

CASTELLOTTI, Véronique, 2018. *La réception – compréhension – traduction en didactologie-didactique des langues : quelles conceptions, pour quelles orientations ? Penser les diversités linguistiques et culturelles. Francophonies, formations à distance, migrations*, Paris, Lambert Lucas.

CONSEIL DE L’EUROPE, 2018. *Cadre européen commun de Références pour les Langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, disponible à : <https://www.coe.int/fr>

COSTE, Daniel et CAVALLI, Marisa, 2018. « Retour sur un parcours autour de la médiation », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-2 | mis en ligne le 2 juin 2018, consulté le 25 septembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2975>

COSTE, Daniel et CAVALLI, Marisa, 2015. *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l’école*, Strasbourg : Conseil de l’Europe.

DE CARLO, Maddalena, 2012. « Traduction et médiation dans l’enseignement-apprentissage linguistique ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, vol.167, n° 3, p. 299-311.

LECLÈRE, Malory, 2018. « Matérialité de la médiation du sens en classe de langue pour enfants », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-3 | 2018, mis en ligne le 1er septembre 2018, consulté le 30 septembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/3480>

NICOLAS, Laura, 2019. « La médiation linguistique en cours de FLE : des tâches prescrites aux pratiques réelles », *Fremdsprachen Lehren und lernen*, n°48, p. 102-114.

NICOLAS, Laura, 2012. « L'apprenant-médiateur : enjeux et perspectives des traductions spontanées en classe de français langue étrangère », *Ela, Études de linguistique appliquée*, n° 167, pp. 369-380.

NORTH, Brian et PICCARDO, Enrica, 2016. *Elaborer des descripteurs illustrant des aspects de la médiation pour le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

PORQUIER, Rémi et PY, Bernard, 2004. *Apprentissage d'une langue étrangère, contextes et discours*, Paris, Didier.

SPRINGER, Claude et LONGUET, Frédérique, 2018. *Autour du CECR – Volume complémentaire : médiation et collaboration*. Éditions des archives contemporaines, France, 2021.

VASSEUR, Marie-Thérèse, 1993. « Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, mis en ligne le 12 janvier 2012, consulté le 30 septembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/4855>

Présentation des auteurs

Vera Delorme et Laura Nicolas sont maîtres de conférences en didactique des langues et des cultures à l'Université Paris Est Créteil. Elles travaillent conjointement sur la modélisation des interactions dites « interculturelles » dans le cadre de dispositifs d'enseignement du Français langue étrangère et d'accompagnement linguistique entre étudiants et sur la formation des enseignants.

Une approche esthétique et performative de la médiation transculturelle en école d'ingénieur⁴⁵

Joëlle Aden, Caroline Preller

« Les élèves que nous accompagnons aujourd'hui seront demain les citoyens d'une planète, devenue un village global dont la survie dépendra de l'intercompréhension transculturelle, condition *sine qua non* pour dépasser les actes de barbarie humaine ». Plaidoyer pour une éducation du XXI^e siècle, Edgar Morin, 1999.

« C'est en enseignant que j'ai découvert que le corps sait des choses que la tête ne sait pas encore ! » Jacques Lecoq, 1997 : 22.

Résumé

Cet article présente les prémices d'une recherche qui se propose d'étudier l'impact d'une approche performative de la médiation transculturelle dans un atelier conçu pour un groupe d'étudiants ingénieurs à l'École Nationale des Ponts ParisTech.

45 La version originale de ce texte a été publiée en anglais « Towards an aesthetic and Performative Approach to Transcultural Mediation » p.182 à 202, dans la Revue en ligne *Horizonte*. Neue Serie, Ausgabe 5 (2020). <https://horizonte-zeitschrift.de/de/ausgabe-5/> [Consulté le 30/10/2022].

Nous y décrivons les principes énoncés qui président à l'expérience du théâtre de masque qui est, par essence, transculturelle car en modifiant les perceptions visuelles, auditives et tactiles, cette démarche impose un changement de perspective radicale dans les interactions. Nous y décrivons quelques exercices significatifs qui ont amené les étudiants à expérimenter la communication non plus comme un échange d'informations, mais comme la capacité à collaborer pour créer un spectacle.

Introduction

Depuis la seconde moitié du vingtième siècle, de nombreux philosophes et chercheurs ont proposé des changements dans le paradigme éducatif pour répondre à la complexité croissante du monde. Pour Edgar Morin (1999), il est devenu indispensable d'enseigner l'identité terrienne et l'éthique du genre humain (p.33-34). Aujourd'hui, de nombreux scientifiques nous alertent sur la nécessité de changer radicalement notre rapport au monde face à la raréfaction des ressources planétaires. Confrontés à la finitude de leur écosystème, les terriens du XXI^e siècle doivent apprendre à dialoguer « entre, à travers et au-delà »⁴⁶ des cultures. Dès lors, la connaissance n'a de sens que si elle permet cette reliance (Aden, Grimshaw, Penz, 2010). Dans son *Invitation aux sciences cognitives*, le neuro-phénoménologue Francisco Varela avance l'idée que l'intelligence humaine ne peut plus se définir comme une capacité à résoudre des problèmes, mais comme « la faculté de pénétrer un monde partagé » (Varela, 1989 : 113), ce qui place la capacité à se relier, au monde, aux autres et à soi, au cœur de la connaissance.

Vus sous cet angle, les systèmes éducatifs ne peuvent plus faire l'économie d'une réflexion sur l'hybridation des langues et les médiations transculturelles. Comment préparer au mieux les futurs ingénieurs à naviguer entre les langues et les cultures

46 Référence à la définition de la transdisciplinarité de Basarab Nicolescu dans son *Manifeste*, 1996, p. xxvii.

tout en œuvrant à une communauté de destin planétaire? Dans cet article, nous partageons les résultats d'un module de langue conçu pour apporter des éléments de réponse à cette question. Nous avons créé un atelier de théâtre en anglais dans le but de faire prendre conscience à de futurs ingénieurs que la capacité à communiquer s'enracine dans la corporéité, qu'elle nécessite une écoute empathique de soi et des autres, que les langues émergent d'un pré-langage sensible qui se trouve être au fondement même des processus d'empathie. Notre dispositif est adossé au référentiel cognitif d'Hélène Trocmé-Fabre, « L'arbre du savoir apprendre » (2003; 2022) et s'inspire de l'approche phénoménologique du théâtre de mouvement de Jacques Lecoq (1997).

Changer de perspective, translangager

De même que la complexité du monde nous apprend que l'on ne peut construire un pont entre deux rives sans prendre en compte l'ensemble du réseau fluvial, il n'est plus envisageable de réduire la médiation culturelle à une série de compétences ciblées permettant d'établir des liens entre deux langues ou entre des points de vue limités à deux cultures. Être médiateur exige de prendre du recul pour gagner en perspective, d'apprendre à adopter des perspectives multiples, d'éclairer nos angles morts, de questionner nos évidences et de prendre conscience de nos préjugés. Ce n'est qu'à ces conditions que nous serons capables d'agir ensemble au-delà des langues et des différences culturelles, sans pour autant renoncer à nos ancrages identitaires. Pour nous, le terme médiation culturelle fait référence à la capacité à suspendre ses propres jugements et à inhiber certains filtres culturels et émotionnels. Cela soulève d'épineuses questions éthiques et sociétales, notamment sur la variabilité des normes et sur les relations de domination sociale. Cela requiert également la capacité à négocier pour réconcilier les différents regards que les cultures et leurs langues portent sur le réel.

Pour Walther, Miller, Kellam (2012), il est indispensable que les futurs ingénieurs développent des compétences empathiques afin de s'engager de manière authentique et personnelle dans leurs relations professionnelles et de relever les défis de « l'informationnel-mondial » (Demorgon, 1999)⁴⁷. C'est également la position défendue par les concepteurs du référentiel de compétences Développement durable et responsabilité sociétale (DD&Rs, 2016 ; 2021)⁴⁸ qui proposent d'adosser les connaissances scientifiques et techniques à une approche éducative systémique, collective et écologiquement responsable.

Notre expérimentation s'adresse à de futurs ingénieurs de plusieurs nationalités de l'École des Ponts et Chaussées qui ont un niveau d'utilisateurs indépendants en anglais⁴⁹ et à qui nous avons proposé un module optionnel d'anglais par le théâtre de masques. Nous sommes parties d'une enquête par questionnaire auprès de plusieurs groupes d'étudiants et nous avons fait un constat récurrent : bien que ces étudiants maîtrisent correctement les structures syntaxiques de l'anglais et qu'ils connaissent des techniques de base en communication, ils les utilisent bien souvent de façon mécanique et stéréotypée. Derrière une rhétorique convenue et souvent désincarnée, ils défendent les points de vue institutionnels. Beaucoup manquent de confiance en leurs capacités orales en anglais et pour eux, l'interaction se résume

47 DEMORGON, Jacques, 1999. *Complexité des cultures et de l'interculturel*, Paris, Éd. Anthropos. « (...) l'information est devenue globalement plus structurante et plus décisive non seulement dans le domaine stratégique économique mais encore dans le domaine des cultures et de l'interculturel » (1999, p. 308).

48 Le guide/référentiel est une initiative de la Conférence des Grandes Écoles et de la Conférence des Présidents d'universités auxquelles se sont associés des acteurs du monde socio-économique. La version de 2012 été modifiée en 2021 <https://www.cge.asso.fr/liste-actualites/version-2021-du-referentiel-ddrs/> [Consulté le 30/10/2022].

49 Niveaux B2 ou C1 du CECRL.

à la maîtrise des aspects verbaux du langage. S'ils connaissent l'importance du langage corporel, celui-ci reste accessoire dans les objectifs qu'ils se fixent dans leur apprentissage des langues vivantes. Enfin, ils sont conscients de l'importance de la communication interculturelle, mais ils l'envisagent comme la capacité à « transmettre des informations » en tenant compte de leurs connaissances sur les cultures des interlocuteurs. Ils ont souvent une approche comparatiste, peu réflexive des cultures, ce qui favorise la permanence de stéréotypes souterrains et ils n'ont pas été entraînés à entrer en résonance kinesthésique et émotionnelle avec leurs interlocuteurs. Ils ont une représentation fonctionnelle des langues et ils n'ont pas ou peu de stratégies pour gérer les effets des émotions portées par le corps dans les interactions. C'est pourquoi la première étape du module que nous leur proposons consiste à les amener à une prise de conscience des changements de points de vue et de « points de sentir »⁵⁰ (Berthoz, 2004) qui s'opèrent dans la triple relation à soi, autrui et l'environnement dans toute interaction.

Lorsqu'ils s'inscrivent au module, leur objectif principal est d'améliorer leurs compétences orales, ce qui correspond à la représentation qu'ils ont du théâtre comme un art du texte oralisé. Mais le fait d'apprendre à entrer en relation avec un masque neutre dès les premiers exercices constitue une expérience radicale et déstabilisante puisque le masque est vocalement muet. Les premiers ateliers, consacrés au travail de masque font émerger des prises de conscience comme l'illustrent ces premiers verbatim : « Quand je mets mon masque, je m'oublie et j'entre dans le personnage que je suis censé incarner » ; « J'ai choisi un masque triste et quand j'ai joué, j'ai vraiment eu l'impression d'être triste ! » ; « C'était surprenant de voir avec quelle précision on peut connaître la direction que

50 « (...) le 'changement de point de sentir' (c'est) éprouver, simuler mentalement en intégrant dans le flux de son vécu l'expérience de l'autre, et non pas une simple théorie de l'esprit de l'autre. » (Berthoz, 2004 : 266).

l'autre personne veut prendre sans rien dire »; « Ce qui m'a frappé, c'est que, même sans parler, certains groupes ont réussi à décrire une scène de façon très éloquente »⁵¹.

Le rôle du masque dans l'entraînement à l'empathie

Au théâtre, l'acteur est conscient de l'illusion qu'il crée, il peut incorporer un personnage qui lui est totalement étranger et ressentir à sa place tout en restant conscient qu'il joue un rôle. Le spectateur, quant à lui, sait qu'il partage le point de vue d'un ou plusieurs personnages, pourtant les émotions qui le traversent sont fictives et authentiques à la fois. C'est le paradoxe qu'Antonio Damasio a modélisé et appelé : « la boucle corporelle du comme-si » :

[...] en certaines circonstances, par exemple lorsqu'une émotion se déroule, le cerveau construit rapidement des cartes du corps comparables à celles qui seraient apparues dans le corps s'il avait réellement été modifié par une émotion. Cette construction peut intervenir avant les changements émotionnels survenant dans le corps ou même à leur place. En d'autres termes le cerveau peut simuler, au sein des régions somatosensorielles, certains états du corps comme si ces derniers se produisaient. Et puisque notre perception de n'importe quel état du corps est enracinée dans les cartes corporelles des régions somatosensorielles, nous percevons cet état comme s'il se produisait alors que ce n'est pas le cas. (Damasio, 2010 : 128)

Ainsi, « les perceptions somatosensorielles [donc préconscientes] qui sous-tendent les dimensions pragmatique et culturelle des langues dévoilent également la puissance des mécanismes d'empathie et de sympathie sur lesquels reposent les techniques du jeu d'acteur. » (Aden, 2014 : 6).

Le travail avec les masques de théâtre nous est apparu comme un chemin incontournable, car il suscite des situations complexes de prise de distance avec soi-même, avec les autres acteurs et avec le public. Les étudiants ayant

51 Notre traduction. Les étudiants rédigent leurs écrits phénoménologiques en anglais.

déjà une expérience théâtrale sont généralement déstabilisés par le masque, tandis que ceux qui n'en ont jamais fait sont, dans un premier temps, rassurés par le masque qui leur permet de s'exposer tout en se sentant protégés. Dans les deux cas, il s'agit d'obstacles à surmonter, car le masque de théâtre renvoie l'apprenant à son corps propre et l'oblige à se défaire de « son masque intérieur ». Si le corps n'est pas engagé, s'il ne dialogue pas avec son environnement, l'illusion théâtrale du masque ne fonctionne pas. Pour Erhard Stiefel, fabricant de masques pour le Théâtre du Soleil, « un vrai masque ne cache pas, il rend visible »⁵². En effet, le masque aide à se sentir différent tout en restant conscient de l'étrangeté de la transformation, il est médiateur dans la relation à soi et au monde. Pour Ariane Mnouchkine, le masque est un guide :

Pour moi, un vrai masque est un objet magique, « sacré », un objet d'incarnation. Si tu l'écoutes, il te guide vers lui. C'est un professeur. C'est un personnage qui, si tu l'écoutes bien, peut être ton maître. Je crois qu'un comédien qui veut que son « moi » continue à exister sous le masque est fichu... Il peut, par contre, lui accorder le plaisir suprême du comédien, qui est celui de devenir un autre⁵³.

Devenir autre, adopter un point de vue sensoriellement différent constitue un entraînement à l'empathie et c'est le point de départ de notre atelier. En faisant corps avec un masque, la perspective visuelle est transformée. En effet, sous le masque, le champ de vision est considérablement réduit, il faut apprendre à bouger la tête différemment, penser à regarder son interlocuteur et reconstruire constamment le lien avec le public en le regardant pour l'intégrer dans l'histoire : « Le professeur ne disait pas simplement : 'regardez le public', mais 'PARTAGEZ AVEC le public' » (étudiant Vi.). Avec

52 Voir l'interview <https://www.theatre-du-soleil.fr/fr/a-lire/un-vrai-masque-ne-cache-pas-il-rend-visible-4147> [Consulté le 30/10/2022].

53 Idem.

le masque, les perceptions auditives et tactiles changent également, obligeant les apprenants à mobiliser et intensifier leurs autres sens pour se connecter de façon plus globale à l'environnement, ce qui amène l'acteur à créer de nouvelles cartes somatosensorielles (Damasio, 2010).

Pour Jacques Lecoq (1997), la valeur d'un masque réside dans la gamme de jeux qu'il génère de manière préconscient. Les étudiants éprouvent des sensations physiques différentes et doivent trouver un nouvel équilibre intérieur :

(Sous le masque) j'ai commencé à avoir trop chaud et j'avais du mal à respirer [...] J'ai vraiment eu l'impression que je devais me mettre totalement à nu pour faire vivre le masque, sauf que je ne le voulais pas [...] c'est difficile de parler et d'être conscient des gens et de l'environnement [...] on ne se soucie plus de l'expression de notre visage et c'est ce qui nous aide à travailler sur le langage corporel et sur le ton de notre voix. (Étudiant Va)

Le masque « déplace » l'acteur par rapport à son partenaire de scène, au public et à lui-même. Il oblige à essentialiser les gestes, car trop de mouvement brouille le sens. Pour que les intentions soient claires et lisibles, chaque geste requiert une grande précision. Le masque impose des choix aux étudiants : laisser tomber les détails anecdotiques de manière à ce que chaque geste, chaque mouvement, chaque son et chaque mot fasse sens pour le public.

Le travail avec les masques place la boucle perception-action au cœur du langage humain, il rejoint donc la notion de couplage structural de Francisco Varela (1993) dans son paradigme de l'énaction ainsi que les intuitions de nombreux artistes comme notamment Valère Novarina pour qui « (...) parler, ce n'est pas avoir quelque chose à dire et savoir s'exprimer, mais c'est attendre la parole. La parole est toujours comme une danse d'attente qui attendrait la parole. Non quelque chose qui émet, mais quelque chose qui reçoit. » (Novarina, 2010 : 25-26).

Enfin, l'expérience du masque est par essence transculturelle puisqu'elle se fonde sur ce qui nous relie au-delà des langues et des cultures, au travers du fonds poétique commun sur lequel Jacques Lecoq adosse sa pédagogie : « une dimension abstraite, faite d'espace, de lumière, de couleurs, de matières, de sons qui se retrouvent en chacun de nous. Ces éléments sont déposés en nous, à partir de nos diverses expériences, de nos sensations, de tout ce que nous avons regardé, écouté, touché, goûté » (Lecoq, 2000 : 57). Nous avons donc choisi et adapté plusieurs des exercices emblématiques de Lecoq et de quelques autres pédagogues du théâtre pour aider les étudiants à connecter leurs expériences vécues à des mouvements et des émotions universelles pour les réinventer, les revivre, dans le moment présent dans une démarche phénoménologique.

Afin de susciter une prise de conscience de cette dimension sensible de la communication, nous avons instauré des temps d'évocation à la fin de chaque atelier : les étudiants ont été invités à laisser revenir un moment vécu pendant les activités puis à écrire une courte auto-explicitation (Vermersch, 2012), durant environ cinq minutes. Chaque moment d'introspection était suivi de dix minutes de partage collectif. Ces écrits et les transcriptions des discussions constituent un corpus en cours d'analyse qui nous permettra de répondre à cette double question de recherche : en quoi une expérience des masques intégrée à l'apprentissage d'une langue étrangère permet-elle aux étudiants de prendre conscience des strates invisibles, préverbales et préconscientes, de la communication et d'interagir plus efficacement dans des contextes professionnels pluriculturels ?



Figure 1 : atelier d'auto-explicitation



Figure 2 : temps d'échange sur le vécu de l'atelier

Un référentiel cognitif éactif

Pour mettre en œuvre une pédagogie éactive des langues (Aden, 2017), nous nous sommes appuyées sur le référentiel cognitif « L'arbre du savoir-apprendre » (Trocmé-Fabre, 2022) qui organise les gestes cognitifs dans une perspective phénoménologique et éactive de la connaissance. Ce référentiel prend en compte l'équilibre entre les trois relations (soi, autrui et environnement) et propose un accompagnement vers l'autonomie, le « Savoir communiquer » qui, pour Trocmé-Fabre, consiste à construire ou créer ensemble.

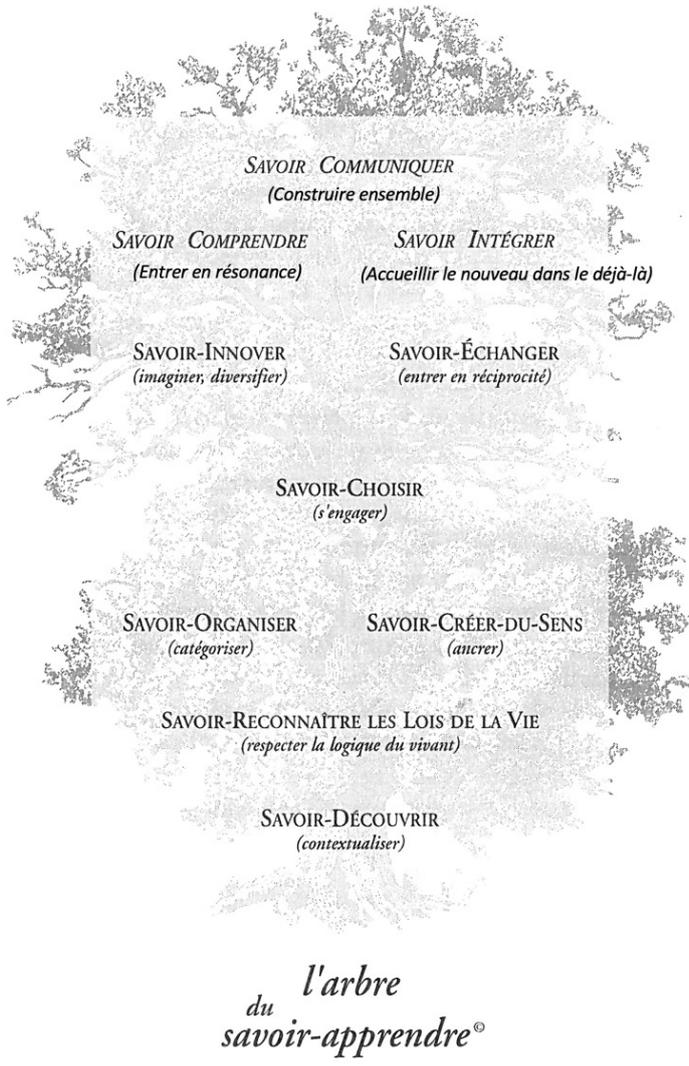


Figure 3 : L'arbre du savoir-apprendre, les 10 actes cognitifs de base. *Hélène Trocmé-Fabre (édition 2003)*

La progression du référentiel se lit de bas en haut dans une dynamique organique et s'organise en trois temps pédagogiques :

- **Temps de l'exploration sensible** des relations à son environnement et aux autres (Découvrir et reconnaître les lois de la vie). L'enseignant prépare des activités qui invitent chaque étudiant, à son rythme et à son niveau, à revenir à des expériences sensorielles souvent oubliées et découvrir à nouveau des sensations connues, mais enfouies. Les masques jouent ici un rôle essentiel.
- **Temps de l'accompagnement pédagogique.** L'enseignant crée les conditions, définit les objectifs et choisit les supports et une progression d'exercices pour que les étudiants puissent s'organiser ensemble, trouver du sens, prendre des décisions, échanger et innover. Des temps réflexifs ponctuent les activités collectives pour susciter le questionnement et ouvrir des pistes et établir des liens entre le sensible et le cognitif.
- **Le temps de l'autonomie.** L'enseignant laisse la place aux étudiants qui décident entre eux, font l'effort de se comprendre mutuellement (ils entrent en résonance) et construisent une histoire ensemble. Pour Hélène Trocmé-Fabre, c'est l'acte de « créer quelque chose de nouveau ensemble dans un contexte » qui constitue la définition de la communication. Communiquer n'est pas un point de départ, mais un aboutissement cognitif.

Il est important de préciser que le flux de ces actes cognitifs ne correspond pas à une montée de sève linéaire, régulière et à sens unique. Chaque nouvel apprentissage, chaque nouveau projet ou création collective redémarre à la racine, là où le langage trouve ses origines, dans les corps et les affects. Voici comment nous avons adapté notre démarche à ce référentiel :

ÉTAPES		ACTES COGNITIFS
8	La représentation finale pour un public	Communiquer et cocréer
7	Se mettre d'accord, finaliser la scène, la répéter et la jouer devant un public.	Entrer en résonance
6	Réfléchir et partager des émotions, des pensées, des questions pour créer une scène.	Partager
5	Choisir un thème : créer le cadre pédagogique qui permet aux étudiants de faire des choix raisonnés	Organiser/ choisir/ innover/créer ensemble
4	Rendre l'imagination visible : exercices qui touchent, résonnent et suscitent l'émotion chez le spectateur.	Créer du sens
3	Utiliser la mémoire et l'expérience comme un chemin vers l'imagination afin de créer.	Intégrer le nouveau dans le déjà-là
2	Découvrir la boucle perception-action avec le masque. Improvisations guidées, individuelles et collectives, en lien avec l'imaginaire ; prise de conscience des règles du masque ; partage avec le public.	Reconnaître les lois du vivant
1	Créer l'espace et le groupe : exercices sensoriels et kinesthésiques permettant aux étudiants de se connecter à eux-mêmes et aux autres, de manière non verbale, d'établir une relation de confiance et de développer des capacités d'écoute multisensorielles.	Découvrir/ observer

Description des activités

Dans cette partie, nous décrivons quelques activités correspondant aux gestes cognitifs du référentiel. Nous les

avons sélectionnées en fonction de leur fort impact sur la prise de conscience des étudiants⁵⁴.

Étape 1. Savoir découvrir sensoriellement, contextualiser

À cette étape, nous créons les conditions d'une redécouverte sensorielle de son environnement en sortant les étudiants du mode « pilotage automatique » pour les ramener à un état de présence dans l'ici et le maintenant. C'est le rôle de l'échauffement corporel et vocal qui vise à lâcher des tensions corporelles et mentales afin de se connecter avec soi-même dans un climat de confiance. Ce temps est crucial, il s'agit de quelques minutes ritualisées en début de séance qui marquent l'entrée dans l'espace-temps du module. Les échauffements se déploient en une progression raisonnée et proposent des entraînements progressifs d'éveil sensoriel permettant de devenir pleinement présent.

Nous décrivons ici « L'exercice des bâtons » qui remplit cet objectif : les étudiants se saisissent à deux d'un fin bâton en bambou, ils le maintiennent ensemble d'un seul doigt, avec le toucher le plus léger possible et ils évoluent silencieusement dans l'espace. Dans cet exercice l'écoute se situe à plusieurs niveaux : le toucher, l'ouïe, le regard, le mouvement, la gestion de l'espace périphérique. Le silence les oblige à écouter les mouvements de l'autre pour anticiper ses intentions, car c'est la pression exercée conjointement qui tient le bâton. L'attention corporelle, très fine, est à la fois ciblée et périphérique. Cet exercice crée les conditions d'un dialogue corporel improvisé dans lequel un observateur extérieur ne doit pas savoir qui guide. Lorsque les binômes sont à l'aise avec les bambous et ne les font plus tomber, le professeur ajoute des contraintes : se mettre à trois, se déplacer les yeux

54 Voir le blog sur Carnet de recherche Hypothèses 2019. <https://masks.hypotheses.org/>: Embodying languages using theatrical masks. A sensory and empathic approach to interaction. <https://masks.hypotheses.org/> [Consulté le 30/10/2022].

fermés, explorer des niveaux et des rythmes différents. Nous avons également intégré un élément d'improvisation vocale en proposant à tous d'apprendre ce dialogue en plusieurs langues et de l'intégrer au dialogue corporel :

- *Who ?*
- *Me!*
- *You ?*
- *Yes !*
- *No!*



Figure 5 : l'exercice des bâtons

Pour terminer, l'animateur demande aux étudiants de créer un cercle unique relié par des bambous puis il invite la chaîne à se déplacer, les yeux fermés, en resserrant et en élargissant le cercle toujours sans que les bambous tombent. Lorsque les étudiants concentrent leur attention sur les mouvements des corps et les tensions entre les bâtons, un véritable dialogue prend vie. Ils sont eux-mêmes surpris par la qualité de leur expérience et l'intensité de la présence et de la résonance en eux-mêmes et avec les autres. L'étudiant T dira dans la discussion de groupe en fin d'atelier : c'est « le meilleur exercice de communication que j'ai jamais fait ».

Étape 2 : Savoir reconnaître les lois de la nature (respecter la logique du vivant)

Pour Hélène Trocmé-Fabre cette étape vise « à savoir lire la complexité (...) éviter d'appliquer la même norme, le même outil, le même code à des situations ou des contextes différents, et à savoir reconnaître la diversité » (2022 : 56). Nous illustrons cette étape par un exercice de masque neutre qui s'inspire d'une combinaison de deux exercices de Jacques Lecoq : « Le Premier Jour » et « Le Voyage fondamental ». Il s'agit d'une improvisation guidée que tous les étudiants font individuellement, mais simultanément. Nous leur demandons de se concentrer sur leur monde intérieur.

Chaque étudiant porte un masque neutre. Ils ont déjà travaillé le corps « neutre », en apprenant à marcher comme si un fil imaginaire les tirait légèrement par le sommet de la tête vers le plafond, tandis qu'un autre fil invisible tirait doucement leur sternum vers l'avant, les pieds s'enfonçant vers le sol sans faire de bruit. Le corps est léger et la respiration est abdominale. Ils suivent les instructions de l'enseignant en anglais. Au début, chacun trouve une position confortable, allongée ou assise, totalement détendue puis, chacun à son rythme, se réveille comme s'il découvrait ce qui l'entoure pour la première fois. Progressivement, les étudiants entrent en contact avec l'air, la lumière, le sol et ils commencent à se déplacer dans l'espace. L'enseignant les guide dans un voyage imaginaire, dans un environnement naturel – un espace sauvage, ouvert aux éléments, ils entrent dans une forêt. Jacques Lecoq mentionne la symbolique de la forêt, qui est propre à chacun et qui fait partie de ce qu'il nomme « le fonds poétique commun » (1997 : 57). Il s'agit d'un exercice phénoménologique dans la mesure où son but n'est pas de montrer que l'on traverse une forêt, mais de faire l'expérience sensible de la traversée de la forêt : sentir les odeurs, entendre les sons, percevoir la lumière qui pénètre les feuilles. Grâce à leurs cartes somatosensorielles (Damasio,

2010), les étudiants se connectent à leurs imaginaires : l'un est dans une forêt de pins enneigée, un autre dans une forêt tropicale ou une forêt de chênes centenaires. Le spectateur peut repérer très facilement les étudiants qui cherchent à « montrer » le voyage et ceux qui en font l'expérience sensible. La prise de conscience de cette diversité de vécus se fait au moment des échanges à la fin des ateliers.

Après avoir traversé la forêt, les étudiants débouchent sur une vaste plaine, qu'ils traversent en escaladant des blocs rocheux pour atteindre la mer. Une fois sur la plage, ils marchent sur le sable, ramassent un caillou, le jettent dans la mer et restent debout à regarder l'endroit où il est tombé. L'enseignant leur demande alors d'enlever leurs masques, de se regarder les uns les autres et de partager s'ils le souhaitent. Leurs visages sont plus doux, différents. Les étudiants vivent cet exercice comme un moment de profond bien-être et ils ont l'impression d'avoir voyagé « ailleurs ». Ils sont parfois frappés par la vivacité avec laquelle leur imagination les transporte dans un endroit qui n'existe pas.



Figure 6 : Lancer un caillou dans la mer

Au terme de cet atelier, une étudiante a écrit ces mots dans son auto-explicitation : « Fin des vacances ; cet exercice me fait penser à la mer ; beaux souvenirs ; ça me manque ; mais je suis heureuse maintenant ».

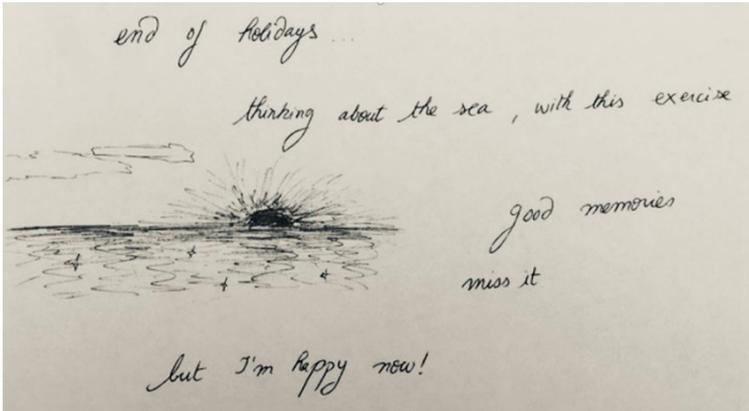


Figure 7 : Extrait d'un texte d'auto-explicitation

Étape 3 : savoir créer du sens, s'ancrer

À cette étape, il s'agit de savoir créer du sens et le partager avec les autres. Nous utilisons pour cela un exercice fondamental dans la formation d'acteur, développé par Jacques Lecoq et ensuite adapté par de nombreux praticiens du théâtre : « Les sept niveaux de tension », il consiste à s'entraîner à ressentir des états de corps différents. Cet exercice qui engage la tension du corps tout entier unifie l'état intérieur et l'expression extérieure, et rend les intentions et les émotions de l'acteur clairement visibles pour les spectateurs. Nous l'avons pratiqué dans le cadre de l'échauffement physique en début de session. Une fois que les étudiants ont exploré chaque niveau et qu'ils sont à l'aise avec les différents états, ils peuvent passer rapidement de l'un à l'autre, en suivant les instructions de l'enseignant. Le niveau 1 correspond à un état catatonique, une inertie totale, le corps

est semblable à celui d'une méduse. Le niveau 2 correspond à la démarche détendue et chaloupée d'un promeneur nonchalant. Le niveau 3 est neutre et les mouvements sont économiques, ni détendus ni tendus. Le niveau 4 est un état de corps alerte et curieux, c'est un niveau courant dans le jeu d'acteur. Le niveau 5 est plus intense, le rythme est accéléré, les réactions et les mouvements sont plus amples. Le niveau 6 est le niveau du mélodrame, les émotions sont amplifiées. Le niveau 7 est celui de la tension extrême – c'est l'état de la tragédie (Le Roi Lear); les mouvements sont si intenses et extrêmes qu'une paralysie pourrait survenir. Cet exercice est essentiel, car il commence par une prise de conscience et conduit à l'autonomie. Plus tard, nous encourageons les étudiants à s'inspirer de ces niveaux lorsqu'ils construisent des personnages. Les niveaux de tension créent une complexité dans les interactions dramatiques entre les personnages et des états de corps reconnaissables dans toutes les langues et toutes les cultures, ils constituent une véritable médiation transculturelle.

Nous continuons notre atelier avec un exercice qui permet d'ancrer les apprentissages dans son histoire. Il s'agit de l'exercice « La chambre d'enfant » (Lecoq, 1997 : 30) qui se pratique avec un masque neutre et dont les étudiants disent avoir énormément appris. L'étudiant-acteur entre sur scène, ouvre la porte de sa chambre d'enfant dans laquelle tout est resté intact et laisse revenir des souvenirs qui sont déclenchés par un jouet, un livre, une odeur, une sensation... Il voyage dans le temps et dans son imagination, il recrée sa chambre, par ses mouvements dans l'espace, ses gestes, ses regards, ses réactions aux choses qui surgissent de sa mémoire et qui l'entourent dans ce moment présent. Dans le même temps, il fait partager cette expérience au public. Tout en vivant pleinement la scène par ses sens, il est conscient des codes théâtraux (le masque a une amplitude de mouvement limitée et chaque action doit être ponctuée de regards vers

le public). Il organise la complexité en reliant le passé et le présent, l'espace scénique et son monde intérieur dans une relation triangulaire : 1) le jeu du comédien sur scène guidé par le masque 2) l'évocation sensorielle des souvenirs et des objets de son enfance et 3) le jeu entre le vécu de ses souvenirs et le public qui devient témoin de sa narration phénoménologique dans le présent. L'écriture sur cette expérience en fin d'atelier est particulièrement riche. Au-delà du fait qu'elle permet aux étudiants de prendre conscience du jeu complexe de l'imaginaire et du sensible dans un langage incorporé, elle constitue un exercice réflexif qui répond au besoin d'autostructuration dans le référentiel cognitif qui relie l'apprentissage à l'histoire biographique de chacun (Trocmé-Fabre, 2022 : 62).

Je soupire, et je décide de m'asseoir sur mon lit. J'ai l'impression d'avoir 15 ans à nouveau, avec tous mes problèmes et mes insécurités. Mais ai-je changé? J'ai des problèmes différents, des insécurités différentes, mais au fond, je suis toujours la même gamine effrayée qui ne pouvait pas dormir la nuit. Je feuillette le premier manga, mais je n'ai pas envie de lire. Je me sens légèrement irritée, et je pose le livre. Je me lève et je ramasse l'espèce de nid en paille posé sur ma vieille malle blanche. Il contient des coquillages que j'ai ramassés un jour sur une plage en Bretagne. J'en cherche un en particulier. Quand je le trouve, je commence à l'examiner à la lumière. Je l'ai peint avec du vernis à ongles. Je me souris à moi-même. Je me sens nostalgique et chaude de l'intérieur, mais je n'ai plus tellement envie de pleurer. (Étudiant G).

Cet exercice peut être oppressant pour des débutants, c'est pourquoi nous le décomposons en deux étapes : chacun fait l'exercice individuellement et simultanément (comme dans l'exercice « Le premier jour »). Ensuite, ceux qui le souhaitent peuvent refaire l'exercice devant un public. Cet exercice génère souvent de fortes émotions chez les acteurs et les spectateurs.

Étape 4 : Savoir choisir, s'engager

Progressivement, après avoir expérimenté les masques neutres, les étudiants sont amenés à exercer des choix, notamment dans les exercices avec les masques expressifs. La première fois que les étudiants découvrent les masques expressifs, ils sont encouragés à choisir soigneusement celui avec lequel ils aimeraient jouer parmi ceux qui sont exposés. Inspirées par la tradition balinaise, nous demandons à chacun de prendre le masque, de l'observer et d'en imiter l'expression dans un face-à-face jusqu'à ce que l'étudiant résonne avec la même expression et la même énergie que le masque qu'il regarde. C'est seulement à ce moment-là que l'étudiant met le masque. Nous lui suggérons de ressentir l'effet de cette expression sur l'ensemble de son corps. L'exercice est purement physique, il s'agit de devenir le miroir du masque. Puis, lorsqu'il entre en scène face au public, l'acteur respire profondément et permet au masque de le guider et même de parler. Cela peut sembler paradoxal, mais on peut choisir de se laisser guider par le masque, de s'ouvrir à lui. La mimésis engage le corps et déclenche des changements physiologiques dans l'état intérieur de l'acteur. Quand l'étudiant est face au public, nous lui demandons de faire un geste et d'émettre un son. Certains sentent que le masque les guide et leur fait faire des mouvements, ce qui suscite un sentiment d'étrangeté vis-à-vis de soi-même. D'autres affirment mener le jeu et décider des mouvements et des sons, mais, même dans ce cas, une sensation de trouble peut advenir, car le soi est intriqué avec le masque.

Ensuite, nous amenons graduellement les étudiants à proposer de courtes improvisations en groupes. Il leur revient de décider d'un thème, de la durée, de l'espace, du nombre d'acteurs et des masques parmi ceux à leur disposition. Nous multiplions ces microprojets collectifs dès lors que la confiance mutuelle est instaurée et que la dynamique du groupe offre un espace sécurisé. En reliant les étudiants à

leurs biographies et en leur permettant de faire entendre une parole négociée dans de courtes créations, nous traçons les fondations d'une autonomie assumée.

Étapes 5 à 7 : Le temps de l'autonomie

Ces étapes correspondent aux trois derniers gestes cognitifs du référentiel (-se- comprendre, créer et construire ensemble) que nous introduisons simultanément dans nos ateliers. Nous décrivons ici le dernier exercice préparant la création collective en totale autonomie. Nous avons proposé le thème d'un voyage sur une île inconnue à partir duquel les étudiants improvisent une narration. Après le jeu, ils se questionnent sur leur réception personnelle et collective et vérifient si l'histoire qu'ils ont jouée est la même que celle que les autres ont vécue. Ceci les amène à croiser et déplacer leurs points de vue et à comprendre comment émerge une narration nourrie de ces réseaux multimodaux d'intercompréhension. Pour Viola Spolin (1963), experte de l'improvisation théâtrale, il s'agit de se dépasser et de trouver un moment de transcendance. Voici les modalités de ce travail :

La classe est divisée en deux groupes. Un groupe joue un peuple natif qui vit sur une île, l'autre choisit son identité (pirates/touristes/explorateurs, etc.) et se dirige vers l'île dans un bateau. Les deux groupes ont des masques différents. Les natifs décident de l'aspect de leur île dans l'espace, et ils choisissent collectivement une identité commune à travers un rythme, des mouvements, des actions⁵⁵ et un langage (gromelot)⁵⁶. Le groupe en mer développe son identité de la même façon et doit créer l'illusion du bateau par le mouvement. Chaque

55 Chaque groupe choisit trois actions et trois gestes qui constituent leur identité collective pour le jeu.

56 Le gromelot en classe de langue est un moyen puissant de comprendre les intentions en s'appuyant sur le langage corporel et permet d'entraîner l'interaction. Il peut également libérer les étudiants de la pression cognitive du mot juste ou de la structure grammaticalement correcte.

groupe dispose de dix minutes pour se préparer. Lorsque l'improvisation commence, le professeur peut figer à tour de rôle l'un des groupes pour qu'il puisse prendre le temps d'observer les choix des autres. Les groupes se rapprochent et l'action se développe jusqu'à la rencontre. Dans la mesure où les points de vue des protagonistes sont extrêmement différents, les scénarios possibles sont nombreux pouvant aller de la confrontation à la guerre, au cannibalisme, à la fuite ou bien sûr à des tentatives d'intercompréhension, de négociation et de médiation... L'éventail des stratégies envisagées, grégaires, individualistes ou humanistes, constitue un terreau réflexif pour une exploration de la médiation transculturelle. L'improvisation collaborative dans un cadre clairement défini amène les étudiants à comprendre en acte qu'ils ont la liberté de proposer et de se conformer. Après l'exercice, les groupes vivent souvent un moment d'euphorie qu'ils attribuent au plaisir qu'ils ont eu à se sentir en sympathie au sein d'une communauté éphémère. Ils soulignent qu'être tous en scène, à la fois acteurs et spectateurs, atténue considérablement la pression ressentie lorsqu'il faut jouer seul à un public.



Fig. 8 : voyage du bateau vers l'île



Fig. 9 : rencontre sur l'île

La dernière partie de cet atelier est consacrée à l'écriture phénoménologique qui permet individuellement de revivre un moment précis de l'expérience et de le décrire sensoriellement. C'est un point de départ pour les échanges collectifs où chacun évoque son expérience et la confronte avec celles des autres. Le croisement des processus d'écriture et d'échanges fait émerger de nouvelles questions et développe la prise de conscience des transformations individuelles et collectives. C'est ce qu'exprime l'étudiant A dans son bilan : « Cet atelier d'anglais m'a fait devenir quelqu'un d'autre... nous avons appris à écouter, à prendre en compte l'opinion des autres et à ne pas penser que seule notre façon de faire les choses est la bonne ». Mieux se connaître et mieux se comprendre, prendre conscience qu'il est possible de négocier des points de vue pour coconstruire un monde commun sont des conditions *sine qua non* pour développer des attitudes d'empathie et des compétences liées à la médiation interculturelle.

Conclusion : vers une approche esthétique et performative de la médiation transculturelle ?

Le paradigme éenactif que nous mettons en pratique à travers une approche performative de la médiation transculturelle s'inscrit dans un courant qui explore les

dimensions sensibles et culturelles de la communication (Aden, Eschenauer, 2020; Aden, Potapushkina, Clark, 2019; Lapaire, 2019; Schewe, Crutchfield, 2017). Les premiers résultats de cette étude en cours sont cohérents avec l'hypothèse neuro-phénoménologique que notre groupe de recherche teste actuellement, à savoir que les activités motrices (par les arts de la scène), les attitudes prosociales (notamment l'empathie, la confiance mutuelle) et la plasticité du langage sont corrélées. Selon Thirioux et al. (2014), ces processus sont sous-tendus par des réseaux neuro-anatomiques et neuro-fonctionnels qui se chevauchent partiellement et font partie du système moteur. Dans cette étude, l'utilisation de masques nous permet d'explorer les couches phénoménologiques, préconscientes et préverbales de la communication dans la maîtrise du langage, mais d'autres recherches appliquées seront nécessaires, notamment sur l'équilibre entre l'utilisation d'activités esthétiques et la plasticité langagière, pour intégrer les recherches les plus récentes sur ces phénomènes à la didactique des langues.

Bibliographie

ADEN, Joëlle et ESCHENAUER, Sandrine, 2020. « Translanguaging: An enactive-performative approach to language education », in: Emilee Moore, Jessica Bradley, James. Simpson (eds): *Translanguaging as transformation : The collaborative construction of new linguistic realities*. Clevedon: Multilingual Matters.

ADEN, Joëlle, CLARK Stephen, POTAPUSHKINA-DELFOSE Marie, 2019. « Éveiller le corps sensible pour entrer dans l'oralité des langues : une approche énaactive de l'enseignement de l'oral », in: *Lidil* [Online], 59/2019. <https://journals.openedition.org/lidil/> [consulté le 30/10/2022].

ADEN, Joëlle, 2017. « Langues et langage dans un paradigme énaactif », in: *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures*,

volume 14, numéro 1. <http://rdlc.revues.org/1085> [consulté le 30/10/2022].

ADEN, Joëlle, 2014. « Résonance émotionnelle et empathie : synergie entre pratiques théâtrales et langagières », in Joëlle Aden, Andy Arleo (dir.) : *Languages in motion/ Langues en mouvement. Les cahiers du CRINI*, Université de Nantes. <https://crini.univ-nantes.fr/publications-crini/e-crini/actes-de-colloque-langues-en-mouvement-didactique-des-langues-et-pratiques-artistiques> [consulté le 30/10/2022].

ADEN, Joëlle, GRIMSHAW, Trevor, HERMINE, Penz (eds.), 2010. *Teaching Language and Culture in an Era of Complexity: Interdisciplinary Approaches for an Interrelated World*. Brussels: Peter Lang.

BERTHOZ, Alain et JORLAND, Gérard, 2004. *L'empathie*. Paris : Éditions Odile Jacob.

DAMASIO, Antonio, 2010. *Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain*. New York: Pantheon Books/ Random House.

LAPAIRE, Jean-Remi, 2019. «Engaging the «Learning Body» in Language Education», *English and American Studies*, n° 1.

LECOQ, Jacques, 2000. *Le Corps poétique : Un Enseignement de la création théâtrale*. Paris : Actes Sud -Papier. 1997. Édition en anglais : *The Moving Body: Teaching Creative Theatre*. English translation by David Bradby, Great Britain Methuen Publishing Limited.

MNOUCHKINE, Ariane, 2004. *Un vrai masque ne cache pas, il rend visible. Erhart Stiefel and Ariane Mnouchkine interviewed by Beatrice Picon-Vallon*. <https://www.theatre-du-soleil.fr/fr/actualite/un-vrai-masque-ne-cache-pas-il-rend-visible-4147>. (Last retrieved 06/07/2020.)

MORIN, Edgar, 2001. *Seven complex lessons in education for the future*. UNESDOC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000123074>. [Consulté le 30/10/2022].

NOVARINA, Valère, 2007. *Devant la parole*. Paris : P.O.L.

SCHEWE, Manfred, CRUTCHFIELD, John (eds.), 2017. *Going performative in intercultural education. International contexts – theoretical perspectives – models of practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

SPOLIN, Viola, 1963. *Improvisation for the Theater*. Evanston (IL) : Northwestern University Press.

THIRIOUX, Bérangère, MERCIER Manuel, BLANKE Olaf and Berthoz Alain, 2014. «The cognitive and neural Time Course of Empathy and Sympathy: an electrical neuroimaging study of self—other interaction», in: *Neuroscience*, numéro 267, p.286–306.

TROCMÉ-FABRE, Hélène, 2022. *L'arbre du savoir apprendre. Vers un référentiel cognitive/The Art of Learning and the Knowledge Tree. Toward a Cognitive Framework*. Paris : Édition le Manuscrit Savoirs. 1re édition : Éditions Être et Connaître 2003.

VARELA, Francisco, 1989. *Invitation aux sciences cognitives*. Paris : Seuil.

VARELA, Francisco, Thompson, Evan and Rosch, Eleanor, 2017. *The Embodied Mind*, revised edition: *Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge : The MIT Press (1st Edition 1993).

VERMERSCH, Pierre, 2012. *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.

WALTHER, Joachim, MILLER, Shari, KELLAM Nadia, 2012. “Exploring the role of empathy in engineering communication through a transdisciplinary dialogue”, *119th ASEE Annual Conference and Exposition American Society for Engineering Education*.

Présentation des auteures

Joëlle Aden est professeure des universités en sciences du langage à l'université Paris-Est Créteil et membre du laboratoire IMAGER (EA3958) où elle coordonne l'équipe Languenact depuis 2019. Dans ses travaux sur l'éducation aux et par les langues, elle explore une approche performative

adossée au paradigme de l'énonciation de Francisco Varela. Actuellement, elle transpose son cadre théorique à la formation des enseignants et des artistes. Avec une équipe transdisciplinaire, elle a mis en place un dispositif de recherche appliquée au travers du Master de recherche professionnel Art'Enact.

Caroline Preller est maître de conférences à l'École nationale des Ponts ParisTech où elle enseigne l'anglais par l'improvisation, le théâtre et la créativité. Elle est doctorante à l'ED Cultures et Sociétés, Paris-Est et membre du laboratoire IMAGER (EA3958) Languenact. Elle est également comédienne. Diplômée de l'université de Cambridge, elle a suivi une formation de théâtre corporel à Paris avec Philippe Gaulier, Monika Pagneux et Jacques Lecoq. Elle a travaillé dans le théâtre d'objet, de marionnettes et de rue en Europe, en Australie, au Canada et au Mexique. À Paris, elle a collaboré avec les compagnies anglophones ACT et Drama Ties en tant que comédienne. Elle est intervenante dans le master Art'Enact.

**Médiation théâtrale en classe de FLE à
l'Université de Brasilia : L'histoire des enfants-
soldats de Gustave Akakpo dans la pièce *La
mère trop tôt***

Maria da Glória Magalhães dos Reis

Résumé

Cet article présente un dispositif de médiation théâtrale en FLE adossé à une recherche-crédation menée avec un groupe d'étudiants de français à l'université de Brasilia. Par leur travail d'identification aux personnages et de réflexion sur leurs choix artistiques, les étudiants deviennent médiateurs des intentions du dramaturge et, grâce à des « rondes de conversation » après les représentations, ils suscitent chez les spectateurs une réflexion sur les questions sociales contemporaines posées par la pièce et partagent ainsi un théâtre politique et émancipateur.

Introduction

Cet article décrit une recherche-crédation du groupe de théâtre « En classe et en scène »⁵⁷ créé en 2010 à l'Institut de Lettres de l'université de Brasília.

Après avoir présenté les présupposés théoriques de notre approche pédagogique, nous décrivons le travail que nous avons mené autour de la pièce du dramaturge togolais Gustave Akakpo : *La mère trop tôt*⁵⁸, publiée en 2004, qui a été mise en scène par les étudiants du groupe le 13 avril 2016, au Théâtre Newton Rossi (SESC Ceilândia), dans le Distrito Federal, au Brésil. L'objectif est de décrire le processus de travail du groupe et de discuter quelques principes théoriques qui guident nos recherches quant à la nature des médiations entre enseignants, étudiants et spectateurs.

Les principes du travail théâtral universitaire

Le travail théâtral est toujours un acte collectif et c'est ainsi que nous l'envisageons : un acte dans lequel le dialogue, dans une perspective bakhtinienne, qui comprend l'écoute attentive et *responsive*, fait intégralement partie du processus. À chaque étape, depuis les premières émissions vocales, le dialogue se présente comme une ligne maîtresse de nos pratiques : dans des interrelations entre les personnages dans la pluralité de leurs contextes et des circonstances, dans les relations entre les participants du groupe, entre les acteurs-apprenants et le professeur-coordonateur, dans le croisement des dialogues multiples qui s'établissent dans le montage d'une pièce de théâtre avec des étudiants qui ne sont pas professionnels de la scène. C'est cette approche dialogique qui a présidé à la création du collectif « En classe et en

57 Pour plus d'information, voir : https://www.youtube.com/watch?v=Tj7Fp8Le_Nw&t=35s [Consulté le 11/09/2022].

58 Pour plus d'information sur la pièce, voir la thèse de Rosana Correia soutenue à l'Universisté de Brasília.

scène » composé par des étudiants de Lettres de l'Université de Brasília qui, depuis 2011, monte et présente chaque année des spectacles en français et en portugais. Ce collectif travaille à partir de thématiques en lien avec l'Afrique : les guerres dans des régions de l'Afrique Centrale et de l'Ouest comme le Congo ou de l'Afrique de l'Est comme le Soudan, la Somalie ou l'Ouganda. Les thématiques portent, par exemple, sur la lapidation des femmes, comme celle qui a eu lieu au Nigéria ou encore sur les questions de genre. Il s'agit de sujets sociétaux qui, de façon générale, concernent d'autres régions de la planète.

Déroulement du projet

Gustave Akakpo est un auteur que nous avons mis en scène à plusieurs reprises dans notre répertoire. Le dramaturge, né en 1974, dans la ville de Aného, au Togo, est écrivain, illustrateur, conteur, acteur et membre de l'Association togolaise Escalade d'écritures. Il a participé à de nombreuses résidences et chantiers d'écritures au Togo, en France, en Belgique, en Tunisie et en Syrie. En 2004, il a remporté le prix SACD de dramaturgie francophone avec la pièce *La mère trop tôt*, qui fera l'objet de cet article, ainsi que le sixième Prix d'écriture théâtrale de Guérande, en 2006, avec la pièce *À petites pierres*, mise en scène par le groupe « En classe et en scène » en 2013.

C'est en août 2015 que nous avons commencé le travail de mise en scène de la pièce *La mère trop tôt*. Deux étudiants travaillaient dans notre collectif depuis 2010, toutefois, cette année-là, la plupart des étudiants étaient novices dans la pratique théâtrale. Initialement, notre travail s'organise à partir de deux axes : a) la matérialité du texte – en marchant dans l'espace pour expérimenter le texte et par la mise en voix en diversifiant les intonations – et b) les jeux théâtraux et dramatiques. Ces deux pratiques, inspirées par Jean-Pierre Ryngaert, Viola Spolin, Augusto Boal et d'autres, se

trouvent décrites dans ma thèse de doctorat (Magalhaes dos Reis, 2008) et dans le livre *En classe et en scène : dez anos de uma trajetória coletiva* (Magalhaes dos Reis, 2021). Tout en gardant cette approche, nous avons débuté un travail de recherche d'images, de films et de livres qui traitaient de la thématique des enfants soldats, au cœur de la pièce.

Notre cadre théorique

Il nous faut souligner que, tout au long du processus de recherche-création, notre cadre théorique sur la pratique théâtrale en contexte éducatif est étroitement lié à une recherche sur le rôle social de notre action au sein de l'université. Nous partons du présupposé que la connaissance se construit continuellement avec l'autre et nécessite une écoute mutuelle dans les échanges, ce qui demande la pratique constante de l'écoute de la part de toutes et tous. Notre objectif consiste à donner une voix aux apprenants et à transformer notre lieu d'interaction en un espace ouvert de production et de construction de la connaissance. Nous considérons que les relations dans le groupe se construisent collectivement dans un tissage dialectique et dialogique selon un processus dans lequel enseigner et apprendre sont en résonance. Dans ce travail, nous visons l'autonomie et nous cherchons à ce que les acteurs-apprenants s'affranchissent de mots d'autrui pour construire les leurs.

Nous nous appuyons sur la philosophie de Bakhtine pour qui le dialogue est l'une des conditions fondamentales dans la formation d'une conscience critique. Nous partons de l'hypothèse que la construction d'un discours critique favorise le développement des singularités et des individualités des acteurs-apprenants ainsi que leur agentivité en tant que membres de la société. Il s'agit d'un processus dans lequel l'individualité implique la reconnaissance d'autrui avec ses valeurs et son histoire. Dans nos réflexions et pratiques, nous nous basons également sur la philosophie de Freire,

notamment son principe d'une éducation émancipatrice dans laquelle l'apprenant construit son propre discours et se libère du discours d'autrui. Mais, pour atteindre ces objectifs, il est nécessaire que l'acteur-apprenant soit exposé aux différents discours en les vivant au travers du jeu théâtral et qu'il soit capable de les analyser de façon critique ; il les comprend en établissant des liens entre le travail sur les personnages de la pièce et sa propre expérience.

Pour Bakhtine, vivre signifie participer à un dialogue de façon intégrale : avec ses yeux, ses lèvres, ses mains, son âme et son esprit, avec son corps entier et avec tous ses sens. Pour lui, il est nécessaire d'investir son être tout entier dans le discours pour que ce discours pénètre le tissu dialogique de la vie humaine. Le texte de Gustave Akakpo, comme les autres textes que nous choisissons dans nos projets, porte une force intrinsèque capable d'interpeller les apprenants avec tout leur être et leur sensibilité et non uniquement de façon rationnelle et intellectuelle. Dans notre approche théâtrale, cette capacité à vivre et à prendre part à tous les niveaux de dialogue (les personnages entre eux, les personnages et les acteurs, les personnages et les auteurs, les enseignants/comédiens, etc.) à travers les corps, les yeux, les mains et les paroles des personnages déclenche des réflexions et des actions sur les thématiques abordées, sur les questions sociales contemporaines qui nous impliquent, qu'il s'agisse, par exemple, de l'exploitation des femmes et des enfants ou des intérêts économiques de pays hégémoniques qui, pour vendre des armes, soutiennent des guerres dans le monde.

Le sujet de la pièce

La mère trop tôt est une tragédie-farce moderne aussi bien par sa thématique que par son potentiel tragi-comique. La pièce présente de nombreux thèmes que nos étudiants peuvent explorer et des questions sociales auxquelles ils arrivent facilement à s'identifier. Le projet de Gustave Akakpo, dans

cette pièce, était de faire entrer les spectateurs dans l'histoire de ces enfants africains, et, à travers eux, dans l'histoire des enfants du monde entier dont l'enfance a été volée par la guerre. Pour souligner cela, il met en scène deux chœurs qui commentent et contextualisent ce drame humain : le **Chœur de la mère trop tôt** (l'enfant victime) et celui de **Machin-Chose** (le mercenaire-capitaliste).

L'action commence, après une intervention du Chœur, avec le personnage éponyme, **La mère trop tôt**, fille de 13 ans, qui discute avec **Kobogo**, adolescent pacifiste de 15 ans, amoureux d'elle. Dans la première scène, ces deux personnages sont en train d'enterrer des sacs remplis de nourriture tout en polémiqueant sur une définition de l'amour et sur les façons de le prouver à l'autre, quand surgissent les deux grands frères jumeaux de **La mère trop tôt** : **Pas-d'tête** et **L'autre**. Tous les deux ont 16 ans et, bien qu'ils soient jumeaux, ils possèdent des caractères et des apparences complètement différents : **L'autre** imite tout ce que fait son frère **Pas-d'tête**, plus téméraire. Soudain, **P'tit gars**, le plus jeune frère de 10 ans, entre en scène affolé, essoufflé et effrayé. Il les avertit de l'arrivée des mercenaires, appelés **Cobras**. Tous se cachent pour observer. Les **Cobras** sont représentés dans la pièce par **L'enfant-soldat** de onze ans à peine, entraîné pour tuer, et **Le boucher-mille visages**, un mercenaire qui arbore fièrement son trophée de guerre : trois cent une couilles. **Les Cobras** repèrent l'odeur de nourriture et commencent à creuser pour la retrouver. C'est alors que **Pas-d'tête** sort de sa cachette et, pour détourner leur attention, il leur propose de s'engager dans leur faction, mais il est fait prisonnier et **les Cobras** l'emmenent.

La mère trop tôt, furieuse que **Kobogo** ne les ait pas défendus et qu'il n'ait pas été capable de tuer pour eux, débute une nouvelle querelle et lui demande de partir. Alors qu'elle continue son chemin avec **P'tit gars** et **L'autre**, l'auteur introduit un flash-back où l'on découvre que **Pas-**

d'tête, pour sauver son frère cadet d'un viol, avait tué le chef des Cobras nommé **Le vrai-faux mercenaire** qui se trouvait être le héros de **L'enfant-soldat**. Dans la scène suivante, un nouveau personnage entre en scène : **Machin-Chose**, une figure de dictateur véreux représentant les intérêts économiques mondiaux, qui surgit comme une vision fantomatique que seule **La mère trop tôt** peut voir. **Machin-Chose** lui propose un marché : il peut la protéger, elle et sa famille, pour leur permettre de s'enfuir si, en échange, elle fait un faux témoignage : elle devrait dire avoir vu « les pires atrocités commises par les rebelles contre les gens de leur propre ethnie » (Akakpo, 2004, p. 30). À peine **Machin-chose** a-t-il quitté la scène qu'arrive **Le médecin**, nouveau personnage qui essaie de la convaincre qu'elle n'est encore qu'une enfant et qu'elle a le droit de vivre une vie dans l'innocence sans violence ni abus.

À ce moment de la pièce, les spectateurs découvrent un secret que **La mère trop tôt** ne voulait pas révéler : **P'tit gars** est en réalité une fille, il vient d'avoir ses premières règles, mais sa sœur la fait passer pour un garçon afin de lui éviter l'expérience des violences sexuelles qu'elle a elle-même vécues. Lorsque, plus tard, les **Cobras** reviennent, nous découvrons que **L'enfant-soldat** est amoureux de **La mère trop tôt**. Après bien d'autres péripéties, **La mère trop tôt** est rongée par la douleur et les doutes. Avec l'aide de **P'tit gars** et de son **Chœur**, elle tue **Machin-Chose**, le dictateur-capitaliste.

L'œuvre, entre acteur et spectateur

Nous avons commencé à jouer cette pièce en français en 2011 et chacune de nos représentations était suivie d'un débat avec le public que l'on appelle au Brésil une *roda de conversa* [une ronde de conversation]. Lors de la représentation du 13 avril 2016, les acteurs, dont je faisais partie dans le rôle du personnage **Machin-Chose**, ont ressenti une joie intense

lorsque les lumières se sont allumées sur un public composé de plus de cent étudiants de français langue étrangère. On comptait parmi les spectateurs des étudiants des *Centro Interescolares de Línguas*⁵⁹ du Gama et de Taguatinga du District fédéral de Brasília au Brésil.

Raconter cette histoire à des adolescents de 14 à 18 ans a été une expérience inoubliable. Dans la *roda de conversa*, les étudiants nous ont posé, comme souvent, des questions sur le processus de travail et sur le choix du texte. Cette dernière question est l'occasion pour nous de défendre les expressions du français en dehors des canons sur le territoire français et de susciter un intérêt pour d'autres pays d'expression française notamment dans les Amériques et en Afrique, ce qui nous permet de sortir des choix hégémoniques des œuvres de dramaturges européens. Par ailleurs, les étudiants brésiliens s'identifient aisément avec la culture africaine par les liens que la colonisation a tissés entre ces continents.

Ces moments de discussion avec le public sont cruciaux puisque l'un des objectifs de notre groupe est de susciter le questionnement et la réflexion. Sur cet aspect, nous avons adopté une perspective brechtienne qui, pour Jameson :

(...) nous offre un monde dans lequel cette pratique est dotée d'un caractère de divertissement, et dans laquelle sa propre pédagogie devient un élément de la classe représentée par elle : l'enseignement de la pratique est aussi, en soi même, une pratique légitime, et, ainsi, « participe » des satisfactions données aux apprenants. Dans cette circonstance, au moins deux éléments de la célèbre triade de Cicéron (émouvoir, enseigner, amuser) peu à peu se déploient autrement : « enseigner » récupère son rapport avec l'injonction d'« amuser », et le côté didactique encore une fois reprend petit à petit la respectabilité sociale qui, depuis longtemps admet (à peine secondairement et marginalement) la fonction sociale de l'art en tant qu'embellissement de la vie.⁶⁰ (Jameson, 2013, p. 16).

59 Centres publiques de langues du Distrito Federal.

60 Notre traduction à partir de la traduction de l'anglais vers le portugais du Brésil : “Brecht nos oferece um mundo no qual essa prática é

Les échanges et les commentaires des étudiants montrent que cette pièce tragi-comique a rempli sa fonction de divertissement, l'un des éléments de la triade de Cicéron. Nous pouvons affirmer qu'elle a ému, mais elle nous a aussi permis d'atteindre notre objectif principal, celui de faire émerger une réflexion sur les questions posées par la pièce et, ainsi, de susciter des apprentissages tant pour les étudiants lors de la phase de mise en scène que pour les spectateurs lors de la découverte de l'œuvre.

Le préambule du texte de Gustave Akakpo fait par le **Chœur de la Mère trop tôt**, développe une longue argumentation sur le bien et le mal dans ces guerres interminables, un thème repris par l'auteur dans une autre pièce, *Catharsis* (2006). La voix du chœur affirme que l'on ne sait plus qui est le gentil et qui est le vilain, car en réalité, le gentil devient vilain et vice-versa :

Ce que je disais – Tu m'écoutes? – dans les films, tu as les gentils d'un côté et les vilains de l'autre; avant même la fin, tu sais que les gentils vont gagner et les vilains, ils seront prisonniers; c'est pourquoi les gentils, au début, ils laissent les vilains gagner un peu. Mais ici, le temps qui passe te dit un beau jour que les vilains d'hier, ils sont devenus gentils. Et que les anciens gentils sont les nouveaux vilains.

Alors, toi, tu refais tes comptes, pour savoir qui va bientôt gagner. Et un autre beau jour du temps qui passe, tu apprends que les anciens gentils devenus vilains sont de nouveau gentils... et tu refais tes comptes avec ton « bientôt » que tu te fixes solidement dans la tête. (Akakpo, 2004, p. 5)

dotada de um caráter de entretenimento, e em que sua própria pedagogia se torna um elemento da classe por ela representada: o ensino da prática é, em si, uma prática legítima, e, assim, “participa” das próprias satisfações proporcionadas a seus aprendizes. Nessas circunstâncias, pelo menos dois elementos da famosa tríade de Cícero (comover, ensinar, divertir) pouco a pouco desdobram-se em um outro: “ensinar” recupera sua relação com a obrigatoriedade de “divertir”, e o didático mais uma vez reconquista gradativamente a respeitabilidade social que há muito tempo admite (apenas secundária e marginalmente) a função social da arte enquanto embelezamento da vida.”

Le mouvement dialectique du texte balance comme dans un continuum entre des opposés, sans jamais abolir l'ambiguïté. Il est important de souligner que la présence du chœur, qui s'adresse directement au public, crée un effet de *Verfremdungseffekt*, d'éloignement et d'étrangeté comme l'affirme Jameson et cela provoque les conditions d'émergence de l'empathie avec une situation que l'on peut éprouver tout en gardant une distance nécessaire à l'analyse :

Rendre quelque chose étrange, nous faire la regarder avec de nouveaux yeux, implique l'existence d'une familiarité générale, d'une habitude qui nous empêche de vraiment regarder les choses, une espèce d'endormissement de la perception (...) ⁶¹ (Jameson, 2013 p. 64).

Le texte de Gustavo Akakpo nous amène à reconsidérer nos perceptions de la réalité et à nous éloigner de l'émotion pour interroger notre lecture du monde. Dans ce processus, les acteurs-apprenants prêtent leurs corps pour rendre présents des êtres absents ; cela élargit leur référentiel et leur conscience des relations. Connaître mieux l'autre pour se connaître soi-même.

Dans ce processus de mise en scène encore inspiré par Brecht, où l'on prête les corps pour que les personnages vivent, nous travaillons à partir de

(...) nombreuses répétitions dans lesquelles, de façon vraiment brechtienne, toutes les alternatives peuvent être testées et interminablement débattues. Dans cet intervalle, le passage des différents acteurs par tous les rôles crée forcément une multidimensionnalisé qui est l'essence même du théâtre. ⁶² (Jameson, 2013, p. 97).

61 Notre traduction à partir de la traduction de l'anglais vers le portugais du Brésil : "Tornar algo estranho, fazer-nos olhar para isso com novos olhos, implica a existência de uma familiaridade geral, de um hábito que nos impede de realmente olhar para as coisas, uma forma de dormência perceptiva."

62 Notre traduction à partir de la traduction de l'anglais vers le portugais du Brésil : "realizar infundáveis ensaios nos quais, de modo verda-

Ainsi, chaque acteur travaille tous les personnages mais ce n'est que dans les derniers mois que nous distribuons les rôles, au sein d'une discussion collective où chacun révèle le personnage avec lequel il ou elle s'est le plus identifié-e et également quel personnage chacun attribue aux autres acteurs.

Le lecteur aura compris que notre travail au sein du groupe « En classe et en scène » est sous-tendu par la dimension « nécessairement politique » du théâtre (Boal, 2013, p. 13) et que nous l'envisageons en tant que transformation et mouvement. Ainsi, notre expérience de l'œuvre *La mère trop tôt*, comme toute expérience artistique, a été unique. C'est pourquoi chercher à la partager dans un court écrit nous donne le sentiment de la vider un peu de sa substance. Finalement, les huit mois qu'aura duré le processus de mise en scène de cette pièce sont impossibles à décrire de façon succincte, pas plus que les dix années de projets du groupe « En classe et en scène ».

Cependant, l'analyse des enregistrements vidéo et les témoignages recueillis tant auprès des acteurs-apprenants que des spectateurs et de tous ceux et toutes celles qui ont participé directement ou indirectement au travail de mise-en-scène nous amènent à cette certitude : celle que tout théâtre est politique, tout théâtre est transformation et mouvement.

En tant que chercheuse, comédienne et enseignante de Lettres, de théâtre et de Français langue étrangère, je suis convaincue que de cette expérience émergeront d'autres réflexions, d'autres articles et d'autres mises en scène, car présenter au public brésilien des œuvres aussi fortes que celles de Gustave Akakpo est un défi bouleversant, infiniment

deiramente brechtiano, todas as alternativas podem ser testadas e interminavelmente debatidas. Nesse ínterim, a passagem de vários atores por todos os papéis cria necessariamente uma multidimensionalidade que é a própria essência do teatro.”

gratifiant et transformateur tant pour les élèves-comédiens que pour les spectateurs.

Références bibliographiques

АКАКРО, Gustave, 2004. *La mère trop tôt*. Belgique, Éditions Lansman.

АКАКРО, Gustave, 2004. « Tac-tic à la rue de Pingouins. » In *4 petites comédies pour une Comédie*. Belgique, Éditions Lansman.

АКАКРО, Gustave, 2006. *Catharsis*. Belgique, Éditions Lansman.

АКАКРО, Gustave, 2007. *À petites pierres*. Belgique, Éditions Lansman.

BAKHTINE, Mikhaïl & VOLOCHINOV V.N, 2010. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14ª Edição. São Paulo, HUCITEC. Primeira edição: 1929.

BAKHTINE, Mikhaïl, 2003/2010. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5ª ed. São Paulo, Martins Fontes, Primeira edição : 1979.

BAKHTINE, Mikhaïl, 1993. “A pessoa que fala no romance”. In. Bakhtine, M. *Questões de Literatura e estética*. São Paulo : UNESP.

BOAL, Augusto, 2013. *Teatro do oprimido*. São Paulo, Cosac Naify.

CORREIA, ROSANA DE Araújo, 2021. *Esthétique du camouflage : la créolisation comme procédé poétique dans l'œuvre dramaturgique de Gustave Akakpo*. Thèse de doctorat soutenue à l'Université de Brasilia en 2021. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/41146> [consulté le 05/09/2022].

FREIRE, Paulo, 1987. *A pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

JAMESON, Fredric, 2013. *Brecht e a questão do método*. Tradução de Maria Sílvia Betti. São Paulo, Cosac Naify.

MAGALHAES DOS REIS, Maria-Gloria, 2008. *O Texto teatral e os jogos dramáticos no ensino de francês língua estrangeira*. Tese

de doutorado. FFLCH – USP. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-02122008-171004/pt-br.php> [consulté le 05/09/2022].

MAGALHAES DOS REIS, Maria-Gloria, 2021. *En classe et en scène : dez anos de uma trajetória coletiva*. Campinas : Pontes.

RYNGAERT, Jean-Pierre, 1991. *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Bruxelles, De Boeck-Wesmael.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*, 2000. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo, Editora Perspectiva.

Présentation de l'auteur

Maria da Glória Magalhães dos Reis est professeure associée au Département de théorie littéraire et littérature (TEL) et coordinatrice de l'École Doctorale en Littérature de l'Université de Brasília (UnB). Elle effectue des recherches sur les dramaturgies contemporaines en Afrique subsaharienne de langue française, sur le théâtre bilingue (portugais/langue de signes brésilienne, portugais/français) et sur les thématiques interdisciplinaires impliquant les domaines de littérature, de l'éducation et du théâtre.

Les médiations corporelles et émotionnelles au profit de la construction de l'identité professionnelle des enseignants stagiaires d'anglais

Marie-Claire Lemarchand-Chauvin

Résumé

L'année de formation initiale des professeurs stagiaires (PS) est une étape cruciale, inconfortable et riche en émotions (Lemarchand-Chauvin et Tardieu, 2018). Ils doivent se forger une identité professionnelle suffisamment solide pour être autonomes dès la rentrée scolaire suivante. Dans quelle mesure des formations intégrant des pratiques corporelles et la prise en compte des émotions peuvent-elles constituer des médiations favorisant le passage de l'adolescent-étudiant à l'adulte-professionnel?

Ce compte-rendu de recherche montre, par le biais de l'analyse d'un corpus constitué des journaux de bord et de vidéos de classe de 6 stagiaires, la plus-value d'une formation

– combinant pratiques corporelles (Tellier et Cadet, 2014), mises en situation professionnelle de types saynètes (Jourdan, 2014) et jeux de situations (Duvillard, 2016), et partage des émotions (Rimé, 2005), – sur le processus de construction de l'identité professionnelle de ces enseignants.

Introduction

L'année de formation initiale des lauréats des concours de l'enseignement est une étape cruciale de leur parcours. Les professeurs stagiaires (désormais PS) découvrent la profession d'enseignant sur le terrain, tout en poursuivant leur formation universitaire dans le cadre du master Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF). Ils décrivent souvent cette phase chrysalidaire (Lemarchand-Chauvin, 2021) durant laquelle ils sont parallèlement étudiants et professeurs à mi-temps, comme une phase inconfortable et riche en émotions (Lemarchand-Chauvin et Tardieu, 2018) qui n'est pas sans rappeler la crise identitaire traversée par les adolescents. Durant ces quelques mois, l'institution attend des PS qu'ils se forment une identité professionnelle suffisamment solide pour pouvoir être titularisés et autonomes dès la rentrée scolaire suivante. Le manque de formation initiale favorisant l'apprentissage des gestes professionnels nécessaires, et notamment ceux afférant à la posture et au positionnement de l'enseignant face à ses élèves, laisse à penser que « la fée pédagogique s'étant une fois pour toutes penchée sur le berceau des futurs enseignants » (Tagliante, 2005, p.20), ces gestes seraient innés, ce qui n'est pas le cas (Tellier et Cadet, 2014).

Dans quelle mesure l'introduction de pratiques corporelles et la prise en compte des émotions dans les programmes de formation peuvent-elles constituer des médiations, ou entremises, favorisant le passage de l'adolescent-étudiant à l'adulte professionnel et ainsi contribuer à la construction de l'identité professionnelle des PS ?

Le compte-rendu de recherche présenté ici prend pour objet d'étude un groupe de six PS d'anglais formés à l'Inspé de l'académie de Créteil. Ces derniers étaient tous volontaires pour être filmés en classe, tenir un journal de bord et suivre un module de formation de 12 heures centré sur trois modalités : le partage des émotions (Rimé, 2005), les pratiques corporelles (Tellier et Cadet, 2014) et les mises en situation professionnelle via des saynètes (Jourdan, in Tellier et Cadet, 2014 ; Duvillard, 2016).

Cette étude se donne pour objectif d'observer, par le biais d'un corpus constitué des journaux de bord et de captations vidéo de cours de six PS, la plus-value éventuelle d'un module de formation – combinant pratiques corporelles et travail sur les émotions – sur le processus de construction de l'identité professionnelle de ces enseignants stagiaires.

Identité et gestes professionnels enseignants

Quelques repères

Chaque métier possède ses attitudes et ses gestes professionnels qui qualifient de façon symbolique ceux qui l'exercent et façonnent leur identité. Celui des enseignants n'y déroge pas. Construire cette identité est un processus complexe, et les émotions parfois douloureuses que connaissent les PS pour passer de l'identité d'élève-enseignant à celle d'enseignant d'élèves en attestent (Lemarchand-Chauvin et Tardieu, 2018). L'identité professionnelle enseignante relève de la maîtrise de plusieurs types de gestes et notamment ceux afférant à la pédagogie et au positionnement de l'enseignant face à ses élèves.

Plusieurs typologies des gestes des enseignants ont été élaborées. Grant et Grant Hennings (1971, cités par Tellier, 2014, p.108), à l'origine de la première classification des gestes pédagogiques, décrivent trois catégories : les gestes du chef d'orchestre, de l'acteur et du technicien. Le rôle du chef d'orchestre est de susciter la participation des élèves ainsi

que de maintenir un climat de classe propice au travail. Selon Grant et Grant Hennings (1971), « l'enseignant-acteur » utilise gestes et mimes pour s'assurer de la compréhension de tous. L'« enseignant-technicien » a une bonne maîtrise du matériel scolaire. Jorro (2006) distingue les gestes du métier des gestes professionnels. Les premiers rendent compte des codes propres au métier et les deuxièmes, plus complexes, englobent les premiers tout en intégrant un « processus d'ajustement, d'agencement, de régulation. [...] C'est un saut qualitatif » (p. 8). Quatre caractéristiques attesteraient alors du passage des gestes du métier aux gestes professionnels : la liberté d'agir, le sens de l'improvisation, le sens de l'altérité et l'adresse du geste. Alin (2010, p.93) donne une définition des gestes professionnels :

[Ce] sont des actes et des gestes qui visent des problèmes suffisamment génériques de l'action professorale. Ils sont identifiés en tant que discours, dans ou comme une classe d'action appartenant à un référentiel et à l'ethnohistoire sémiotique d'un métier. Le geste professionnel s'exécute et se réalise en fonction du but opératoire, performatif qui lui est assigné. [...] Au moment où il s'exécute, il est porteur des valeurs et des symboliques qui caractérisent et spécifient un métier et son histoire.

Il dénombre douze « actes techniques » de l'enseignant et leurs enjeux : « intervenir (le dialogue) », « apprendre (le rapport au savoir) », « (s') organiser (l'ordre) », « transmettre (le partage) », « (se) prendre en main (le contrôle) », « (s') observer (le regard) », « (se) mettre en scène (la présence) », « (s') entraîner (l'implication) », « (s') évaluer (le jugement) », « (s') autoriser (l'innovation) », « (s') écouter (l'écoute) », et « (s') adapter (l'improvisation) » (Alin 2010, p.56-58). Pour Bucheton et Soulé (2009, p32), « le terme *geste* traduit l'idée que l'action du maître est toujours adressée et inscrite dans des codes. Un geste est une action de communication inscrite dans une culture partagée, même a minima ». Ils décrivent un « multi-agenda » de cinq préoccupations

enchâssées constituant les gestes professionnels : 1) piloter et organiser l'avancée de la leçon, 2) maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive, 3) tisser le sens de ce qui se passe, 4) étayer le travail en cours, 5) tout cela avec pour cible un apprentissage de quelque nature qu'il soit.

Duvillard (2016, p.9) reprend ces définitions et s'intéresse au microgeste qui est « un ensemble de petits gestes sensori-moteurs et énonciatifs, conscients ou inconscients qui accompagnent et/ou portent la réalisation d'un geste professionnel ». Il fait la différence entre les gestes qui expliquent et ceux qui impliquent les élèves dans le cours, dont les gestes d'invitation, d'autorité, et les marqueurs d'empathie (p.89). Selon Duvillard, le « jeu de situation » est un dispositif qui permet de placer les PS dans des situations où ils peuvent « (se) mettre en scène, appréhender et progressivement apprivoiser les microgestes professionnels ». L'objectif est de « jouer et rejouer à volonté » (p.180) les gestes et microgestes afin de prendre de la distance avec soi-même pour prendre conscience de ce qu'on ne perçoit pas de ses attitudes et réactions. Jourdan (2014) recommande le recours aux « saynètes » – petites mises en scène dans lesquelles le « synopsis est construit collectivement, le plus précisément possible » – qui permettent de mettre en jeu « la dimension paraverbale de la transmission, le climat sonore que l'enseignant instaure consciemment ou à son insu en classe » (p.238). Les « jeux de rôles » – « improvisations à partir d'un thème proposé par les stagiaires ou le formateur » – sont pour Jourdan une alternative aux saynètes. Jeux de situation, saynètes et jeux de rôle permettent aux PS d'entrer dans la démarche réflexive de l'analyse de pratiques (Donnay et Charlier, 2008).

Quels que soient les auteurs et les définitions, la plupart des gestes pédagogiques décrits précédemment impliquent une nécessaire prise de conscience de son corps à des fins professionnelles.

La corporalité des gestes professionnels

La question de l'usage du corps de l'enseignant comme outil pédagogique suscite l'intérêt des sciences de l'éducation et de la didactique des langues. Certains chercheurs, à l'instar de Pujade-Renaud (1983, p.24-25), pionnière sur la question du corps de l'enseignant, marquent une différence entre le corps relevant de la sphère privée et le corps public, exposé à la classe. On voit s'esquisser ici l'importance du corps déshumanisé multifonction de l'enseignant. Pujade-Renaud décrit un corps « mise en scène » et ajoute que « la théâtralité est complémentaire de l'autorité » (1983, p.78). Cette mise en scène de l'individu enseignant n'est pas sans rappeler la théorie des représentations de Goffman (1973). Pour lui, le monde social est vu comme un théâtre, et l'interaction entre les individus comme une représentation. « L'acteur doit agir de façon à donner intentionnellement ou non une expression de lui-même et les autres à leur tour doivent en retirer une certaine impression » (p.12).

Jorro (2006, p.6) décrit deux corps chez les enseignants : le corps parlant, « vecteur de processus de sémiotisation », et le corps instituant, représentant de l'institution et de ses règles. Grant et Grant Hennings (1971, cités par Tellier, 2014, p.108) s'intéressent au langage du corps via la gestuelle. Ces auteurs classent les gestes en deux modes : le « mode éducatif » et le « mode personnel ». Le premier, conscient, interviendrait dans la transmission du sens, le deuxième, inconscient, concernerait les gestes personnels qui n'ont donc pas de valeur éducative. Jourdan (2014, dans Tellier et Cadet, 2014 p.235) insiste sur l'impact que le corps de l'enseignant a sur les élèves, car il est « le point de passage de toutes nos expériences, lieu de nos émotions ». Le corps de l'enseignant est vecteur de messages non verbaux « tout aussi visibles qu'un texte parlé » (*ibid.*) par l'intermédiaire de ses gestes, soupirs, silences, regards, haussements d'épaules ou froncements de sourcils. Ces messages vont être lus et interprétés par les élèves, ce qui

pourra parfois donner lieu à des conflits ou à une adhésion sans limite tout aussi problématique.

Duvillard (2016, p.66) montre comment les élèves lisent le corps de l'enseignant, dans sa « posture gestuée », des indices d'autorité et d'appartenance à un groupe social. Il fait la différence entre « la main qui explique » et la « main qui implique » (p.89). Pour lui, le jeu de situation permet d'« apprendre à maîtriser la posture gestuée, la voix, le regard, l'usage du mot, le positionnement dans son placement et ses déplacements » (p.181).

Les gestes de l'enseignant de langue

L'enseignant de langue, du fait de la spécificité de sa discipline, utilise des gestes professionnels supplémentaires adaptés à l'objectif d'apprentissage de la langue par les apprenants. Tellier (2014, dans Tellier et Cadet, 2014, p.101-14) s'intéresse à la dimension multimodale du corps de l'enseignant, à la gestuelle co-verbale et pédagogique. Elle classe les gestes selon trois fonctions principales : « informer » (transmission de la syntaxe, de la grammaire, explicitation du lexique), « animer » (cadre des activités, gestion de la classe) et « évaluer » (signalement d'erreur, félicitation, encouragement, approbation). Ils sont généralement accompagnés de mimiques faciales. Les gestes – notamment le mime – ont également un impact sur l'accès au sens des mots inconnus et sur le processus de mémorisation en langue étrangère (Tellier, 2014).

Les émotions

La dimension émotionnelle de cette recherche prend appui sur la théorie évolutive des émotions de Plutchik (1980) et sur le concept de partage des émotions de Rimé (2005). La notion de granularité émotionnelle (Feldman-Barrett, 2017) y a également toute sa place.

Le modèle multidimensionnel de Plutchik (1980)

La théorie dite « psycho-évolutive » de Plutchik définit huit émotions primaires que l'on peut regrouper par paires opposées : joie-tristesse, acceptation-dégoût, peur-colère, surprise et anticipation. Plutchik les représente sous la forme d'un modèle multidimensionnel (figure 1) reposant sur trois notions : l'aspect dimensionnel, la notion de persistance et la notion de pureté. L'approche dimensionnelle repose elle-même sur trois paramètres : l'intensité, la similitude et la polarité.

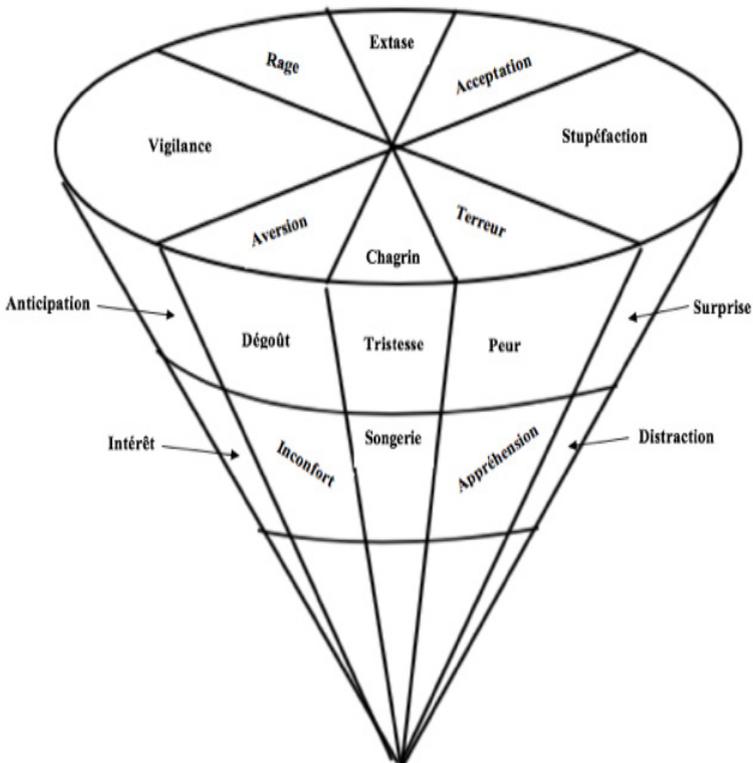


Fig. 1. Le modèle de circomplexe en 3 dimensions (cône) de Plutchik. Nos schéma et traduction.

Tout d'abord, selon Plutchik, les émotions varient en intensité sur un axe vertical, à l'instar de la colère pour laquelle

L'irritation et l'agacement sont des variantes moins intenses, et la rage ou la fureur des versions plus fortes. Les émotions les plus intenses se trouvent au sommet, sur la coupe horizontale. Plutchik considère également qu'il existe des degrés de similarité entre certaines émotions, d'où leur proximité sur le cône. Plus on descend dans le cône et plus les nuances entre les émotions sont subtiles. Plutchik définit des règles pour former des émotions mixtes et détermine des dyades d'émotions primaires, secondaires et tertiaires selon leur proximité ou leur éloignement dans le modèle. Il parvient à représenter sous la forme d'une roue (plus simple que le cône), les émotions primaires et les émotions d'intensité plus faibles et plus fortes qui en découlent, ainsi que les émotions secondaires issues de la combinaison de deux émotions. C'est la raison pour laquelle nous retiendrons cette figure dans le cadre de notre expérimentation.

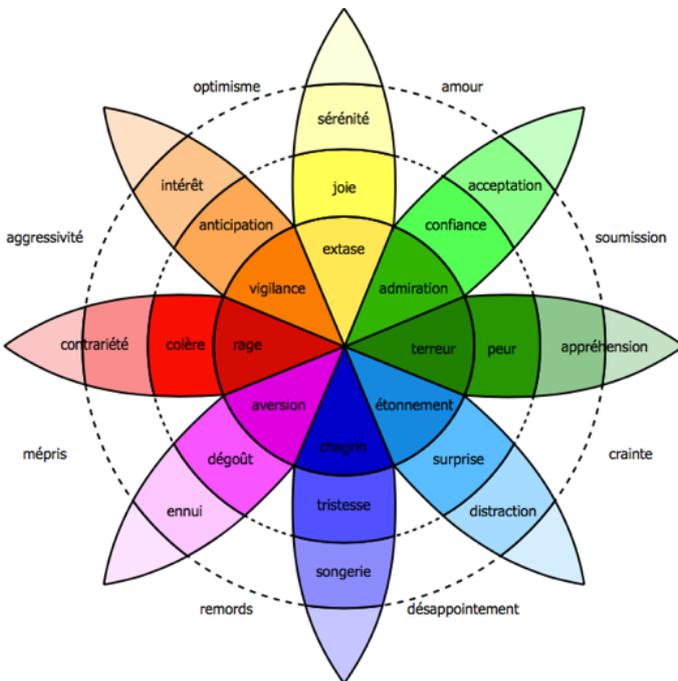


Fig. 2. Le modèle de circomplexe en 2 dimensions (roue des émotions) de Plutchik (1980)

La notion de granularité émotionnelle

Selon Feldman Barrett (2017, p.3), une vaste partie de la population a un lexique des émotions limité à celui des émotions primaires, ce qui ne leur permet pas d'exprimer leur ressenti avec précision. Elle compare cette compétence à celle d'un décorateur dont l'expertise permet de mettre un nom précis sur toutes les nuances de bleu existantes, alors que le néophyte n'ira pas au-delà du qualificatif « bleu ». Elle nomme « granularité émotionnelle⁶³ » la capacité de lire ses états émotionnels, et souligne que cela s'acquiert. Les modèles de hiérarchisation des émotions – à l'instar de la roue colorée (figure 2) de Plutchik (1980) – peuvent donc être un atout pour les PS, car ils vont leur permettre de se repérer et d'acquérir un lexique plus nuancé et approprié.

Le partage social des émotions (Rimé, 2005)

D'après Rimé (2005), quel que soit le sexe ou l'âge, quiconque traverse un épisode émotionnel ressent le besoin de partager cette expérience vécue avec une ou plusieurs personnes de son entourage qui, à leur tour, iront répéter à un ou plusieurs interlocuteurs le récit de ce qui a été partagé avec elles. Plus l'émotion ressentie est forte, au moment où elle est vécue ou au moment où elle est transmise, plus l'épisode sera relaté et répété.

Bien qu'on prête une valeur thérapeutique au partage social des émotions, Rimé rappelle qu'il ne s'agit pas d'une solution curative à un problème, contrairement à « une croyance qui a la vie dure » (p.238). En effet, la croyance populaire continue à associer émotion, expression et libération depuis la parution des *Études sur l'hystérie* de Freud et Breuer (1956)⁶⁴, bien que Freud ait abandonné cette thèse, faute de validation. On ne peut cependant nier les vertus du partage social des émotions

63 Notre traduction

64 FREUD, Sigmund et BREUER, Josef, 1956. *Études sur l'hystérie*, Paris, Presses universitaires de France.

qui permet de créer une véritable dynamique interpersonnelle (p.129). Rimé précise que lorsque les conditions optimales sont réunies, le partage social des émotions renforce ou crée les liens socio-affectifs (p.128-130), développe l'empathie entre les personnes, favorise la bienveillance, le soutien et l'entraide (p.197). Ce partage est « un puissant outil d'intégration sociale » (p.130). Il peut donc contribuer à la construction identitaire de l'enseignant.

Le choix de la personne avec laquelle s'effectue le partage varie selon le contexte de l'épisode émotionnel. Selon Rimé, si l'épisode a eu lieu dans le contexte professionnel, le partage se fait prioritairement avec les collègues (p.156) pour lesquels les lieux, les interlocuteurs et les conditions de travail sont familiers.

Pour résumer, cette recherche prend appui sur trois domaines de référence : le partage des émotions (Rimé, 2005), les pratiques corporelles (Tellier et Cadet, 2014; Duvillard, 2016) et les mises en situation professionnelle via des saynètes, jeux de rôles et jeux de situations (Jourdan, 2014, dans Tellier et Cadet, 2014; Duvillard, 2016).

Méthodologie

L'expérimentation décrite dans cette contribution a été menée en trois étapes et s'appuie sur six PS d'anglais volontaires formés dans l'académie de Créteil.

Étape 1 : mise en place des journaux de bord (JdB) et captations vidéo de cours

En novembre 2016, six PS d'anglais se sont portés volontaires pour tenir un JdB en ligne jusqu'à fin juin 2017, et pour être filmés dans leur classe au mois de décembre. L'objectif était d'effectuer un premier état des lieux de la mise en place de leurs gestes professionnels au mois de décembre, soit en fin de premier trimestre.

Les six PS devaient consigner chaque jour dans leur JdB en ligne les émotions qu'ils avaient vécues dans le cadre de leur profession et préciser ce qui les avait déclenchées. La roue des émotions de Plutchik (figure 2) était mise à leur disposition pour pallier leur manque éventuel de granularité émotionnelle (Feldman-Barrett, 2017). Ces journaux, uniquement partagés avec le chercheur, ont été soumis au mois de décembre au logiciel d'analyse sémantique automatisé Tropes⁶⁵ (Ghiglione *et al.*, 1998) et plus précisément au scénario EMOTAIX (Piolat et Bannour, 2009). Ce scénario « permet d'identifier, de catégoriser et de comptabiliser automatiquement le lexique de l'émotion contenu dans des textes produits par oral ou par écrit, quels que soient leur longueur et leur nombre de mots » (Piolat & Bannour, 2009, p. 655) selon sa dimension hédonique – plaisir *vs* déplaisir. Une relecture manuelle a permis de relever l'émotion construite sans être citée en s'appuyant sur l'atmosphère et la description de certaines situations ou cadres émotionnels (Grossman, Boch & Cavalla, 2008). Les situations/événements déclenchant des émotions positives et/ou négatives ont été recensés et classés en recourant à une typologie élaborée à partir d'une revue de littérature (cf. Lemarchand-Chauvin, 2021, p. 252-255).

Parallèlement, les six PS d'anglais ont accepté d'être filmés en cours (séance de 55 minutes).

Les captations ont été réalisées avec un iPad posé au fond de la classe en plan fixe de l'entrée des élèves à leur sortie de cours. L'analyse de ce corpus s'est focalisée sur l'usage du corps de l'enseignant comme outil pédagogique à ce stade de l'année dans le but de relever des signes de la mise en place de leur identité professionnelle (posture, voix, corps parlant et corps instituant (Jorro, 2006), corps pédagogique (Tellier et Cadet, 2014).

65 <https://tropes.fr>

Étape 2 : module de formation de 12 heures

Les six PS ont suivi en janvier 2017 une formation de 12 heures⁶⁶, soit deux journées de six heures, combinant plusieurs modalités : temps de partage des émotions, pratiques corporelles, « jeux de situation » (Duvillard, 2016) et « saynètes » (Jourdan, 2014, dans Tellier et Cadet, 2014). Le cadre éthique du module, fixé en commun accord au début de la première séance, insistait sur l'écoute empathique et la bienveillance entre pairs et l'absence d'émission de jugement.

Chaque journée a commencé par des groupes de parole durant lesquels les PS ont partagé leurs émotions et leurs expériences avec leurs pairs, sans supervision. L'objectif était qu'ils prennent conscience des bénéfices du partage social des émotions (Rimé, 2005) afin de pouvoir ensuite reproduire cette situation de partage dans d'autres contextes, et notamment avec leurs collègues en établissement et avec leurs élèves.

Les premiers ateliers de pratiques corporelles ont englobé des temps de relaxation, des exercices en lien avec la posture, le regard, la respiration ainsi que des exercices vocaux – la voix étant dépendante de la posture corporelle et de la qualité de la respiration. Ce travail avait pour objectif la prise de conscience individuelle pour affiner la capacité de chacun à lire son propre corps. Des exercices vocaux ont été proposés afin que les PS découvrent leur corps comme appareil phonatoire et qu'ils comprennent l'importance de la respiration et de la posture sur leur voix, notamment pour pouvoir la projeter et pour qu'elle puisse ainsi porter en classe (Ausseterre *et al*, 2006). Les PS ont défini leur profil prosodique (Guimbretière, in Tellier et Cadet, 2014), en français et en anglais, et travaillé pour l'optimiser. La lecture

66 Cette formation ne fait pas partie de la maquette. Les PS intéressés peuvent s'y inscrire sur la base du volontariat.

d'un texte de façon expressive (variation de rythme, de ton, utilisation de pauses, accentuation, projection de la voix) en se tenant debout leur a permis de prendre conscience de l'impact de leur prosodie sur leur auditoire.

Au tout début de cette formation, en lien avec le JdB, une réflexion sur les émotions a été menée.

Des exercices de photolangage (Vacheret, 2010) leur ont permis d'exprimer ces émotions, puis ils les ont mimées et utilisées dans leurs saynètes. Ils ont ainsi pu recenser les émotions les plus récurrentes dans le cadre de leur quotidien professionnel, et parmi elles celles qu'ils aimeraient mettre en avant ou mieux gérer. Les jeux de situation ont suivi. Afin de réfléchir sur « la fonctionnalité et l'importance du corps comme médium d'enseignement » (Tellier et Cadet, 2014 : 270), un temps a été consacré aux saynètes et jeux de situation durant lesquels les PS ont mis en scène des situations de classe qu'ils souhaitaient partager avec leurs pairs et auxquelles ils souhaitaient réfléchir collectivement, à l'instar d'un groupe d'analyse de pratiques (Donnay et Charlier, 2008). L'un des objectifs était de leur faire prendre conscience de l'image que leur corps d'enseignant renvoie aux autres pour qu'ils puissent modifier leur posture s'ils le souhaitaient. Le regard et ses fonctions ont été travaillés. Chaque PS a reçu un retour bienveillant de ses pairs et rejoué la scène présentée tant que le groupe le jugeait nécessaire.

Étape 3 : Poursuite des JdB et nouvelles captations vidéo de cours

Au mois de mai, de nouvelles captations vidéo ont été réalisées avec les mêmes classes. Ces vidéos ont été à nouveau analysées puis comparées aux premières captations en se focalisant sur les différents points travaillés en formation. Parallèlement les JdB ont été à nouveau analysés en suivant les mêmes méthodes et en recherchant les diverses mentions faites à la formation suivie.

Analyse des résultats

Résultats de l'étape 1

L'analyse des vidéos réalisées avant l'expérimentation montre des corps pas encore prêts à accepter le regard d'autrui. Tous les PS, à l'exception de PS4, ne savent pas quelle posture adopter. Certains ont les mains dans les poches, les mains dans le dos, les yeux rivés vers le sol lors des déplacements, le regard fuyant, la démarche saccadée, etc.

Les vidéos permettent de déceler un point saillant : PS2, PS3, PS5 et de PS6 ne parviennent pas à utiliser leur voix comme outil professionnel en anglais. Tous recourent au forçage vocal, car ils ne réussissent pas à projeter leur voix. Ils ne parviennent pas encore à la moduler (accentuation des informations importantes, accélération ou décélération en fonction du type d'information, usage de « parenthèses »...) et tous parlent trop vite. Les enregistrements révèlent que tous les PS ont systématiquement recours à l'alternance codique (ici passage de l'anglais au français) pour faire de la gestion de classe. On peut faire l'hypothèse qu'il s'agit à la fois d'une stratégie de régulation (Kramersch, 1984) et d'une difficulté à maîtriser leurs émotions (Lemarchand-Chauvin, 2021). PS5 et PS2 recourent aux cris pour montrer de la fermeté et n'utilisent pas suffisamment leur regard. Il semble qu'ils ne parviennent pas encore à gérer leurs émotions en classe.

L'analyse des journaux de bord montre que les PS ont des difficultés à se positionner en tant qu'adultes référents, qu'ils utilisent peu leur corps comme « medium d'enseignement » (Tellier et Cadet, 2014). Le passage d'une langue à l'autre est parfois décrit comme difficile et tend à fragiliser la bonne maîtrise de la phonologie de l'anglais. Les PS mentionnent également leur difficulté à gérer leurs émotions, ainsi que la présence en cours d'émotions à valence négative à l'instar de la peur, de la tristesse et de la colère (« c'est éprouvant »,

« on a peur de se faire dévorer », « je me suis sentie abattue, triste et en échec et énervée »). Ces émotions émergent lorsqu'il y a non-adéquation entre le script prototypique, ou représentation mentale, qu'ils ont d'une situation et sa réalisation effective en classe (Lemarchand-Chauvin, 2021). On comprend donc qu'un travail de déconstruction des représentations tant véhiculées par les médias, la salle des professeurs et leur propre parcours d'élève, sera à mettre en place dans la formation initiale.

Traces de construction de l'identité professionnelle		
	Extrait du JdB	Commentaires
PS5	« Ça fait mal au cœur, c'est difficile les heures de colle et d'appeler les parents, mais je pense que c'est nécessaire par moment. C'est quelque chose de difficile à faire, c'est éprouvant. C'est difficile aussi dans le sens où j'aime beaucoup qu'on m'apprécie. Je pense que je vais passer pour la méchante prof pendant un petit moment. »	PS5 et PS4 oscillent encore entre la posture de l'étudiante et celle de l'enseignante. Elles ne se sentent pas encore légitimes dans leur profession. Manque de confiance en soi.
PS4	« Les conseils de classe ont débuté. C'est toujours un moment un peu particulier, car en tant que jeune professeure stagiaire j'ai l'impression de ne pas être aussi qualifiée que mes collègues. Je ne suis pas d'une nature timide, mais je n'ose pas m'imposer devant les yeux de tout le monde. »	
PS2	« Une partie de la semaine, on est enseignant et l'autre on est étudiant, c'est infantilisant »	PS2 a conscience de sa posture inconfortable entre deux temps. Se retrouver en posture d'étudiant lui paraît infantilisant. Simple perception liée à l'impatience d'être enseignant à plein-temps ou réalité contre-productive?

PS2	« Enseigner c'est entrer dans l'arène, on a peur de se faire dévorer »	PS2 et PS6 ne se sentent pas encore légitimes en tant qu'enseignants. Représentation de l'enseignant en danger combattant l'élève animal sauvage souvent utilisée par les médias. Représentation de l'autorité liée à l'âge à déconstruire
PS6	« Je vais me laisser pousser la barbe, je me sentirai plus vieux comme ça »	
Non prise en compte du corps « médium d'enseignement »		
PS1	« Je me suis sentie nue sous le regard des élèves »	PS1 et PS3 ne se sentent pas encore prêts à accepter le regard d'autrui sur leur corps. Ils ne considèrent pas encore leur corps comme un médium d'enseignement. Manque de confiance en soi, manque de légitimité.
PS3	« Je ne sais pas quoi faire de mes bras. Je sais plus marcher quand on me regarde. »	
PS5	« J'ai tellement forcé sur ma voix que ça m'a fait vraiment mal, et pourtant ça faisait longtemps que je n'avais pas crié comme ça et je me suis sentie abattue, triste et en échec et énervée. » « J'ai mal à la gorge en fin de semaine ».	PS5 et PS6 ne savent pas encore projeter leur voix en classe. Recours au forçage vocal. Un travail pour établir leurs profils prosodiques dans la langue enseignée serait nécessaire. La difficulté de passer d'une langue à l'autre est soulignée.
PS6	« Mon tuteur m'a dit que ma voix en anglais était monotone, je ne comprends pas parce qu'en français je n'ai pas ce problème. » « C'est dur de passer d'une langue à l'autre »	

PS5	« J'ai tellement forcé sur ma voix que ça m'a fait vraiment mal, et pourtant ça faisait longtemps que je n'avais pas crié comme ça et je me suis sentie abattue, triste et en échec et énervée. » « J'ai mal à la gorge en fin de semaine ».	PS5 et PS6 ne savent pas encore projeter leur voix en classe. Un travail pour établir leurs profils prosodiques dans la langue enseignée serait nécessaire. La difficulté de passer d'une langue à l'autre est soulignée.
PS6	« Mon tuteur m'a dit que ma voix en anglais était monotone, je ne comprends pas parce qu'en français je n'ai pas ce problème. » « C'est dur de passer d'une langue à l'autre »	

Tableau 1. Extraits de l'analyse des journaux de bord (étape 1)

Résultats de l'étape 3

Suite au dispositif de formation, de nouvelles vidéos de cours ont été réalisées puis analysées. Les enregistrements montrent que les PS ont mis en place un certain nombre de gestes professionnels en lien avec le travail effectué en formation :

- L'utilisation du corps « medium d'enseignement » qui leur permet d'informer, d'animer et d'évaluer ;
- Le recours à une prosodie plus appropriée aux apprentissages, tant en anglais qu'en français ;
- Une meilleure gestion des émotions du registre de la colère.

On constate également qu'ils ont tenu compte de points abordés dans le cadre de l'analyse de pratiques et que le processus de construction de leur identité d'enseignant est désormais bien enclenché. Ils acceptent mieux le regard des élèves sur leur corps qu'ils ne considèrent plus comme un corps « privé » (Pujade-Renaud, 1983). En effet, ils ont appris à gérer la relation au groupe classe en définissant une

zone interactionnelle dans laquelle ils peuvent se dévoiler. Les regards de PS5 et de PS2 englobent davantage le groupe classe tout en s'arrêtant sur certains élèves individuellement. La voix des PS2, PS3, PS5 et de PS6 est maintenant projetée et elle est davantage modulée. Le passage de l'anglais au français est moins systématique dans les moments de gestion de classe. PS2 et PS5 parviennent à se montrer fermes sans crier.

L'analyse des journaux de bord dans les semaines suivant le module de formation montre une évolution positive chez tous les PS. Tous ont engagé un travail de construction de leur identité professionnelle, ce qui semble tout à fait normal à ce stade de l'année. Cependant, tant l'observation de leur cours que l'analyse de leur JdB laissent entrevoir l'impact positif de la formation suivie. On constate chez les PS une prise de conscience et une mise en place anticipée de certains gestes sur lesquels ils ont travaillé durant le module, ce qui engendre moins de souffrance au quotidien.

Certains ont désormais conscience de leur corps comme « medium d'enseignement ». Le corps n'est plus mentionné comme une entrave.

Leurs émotions ne sont plus vécues comme un fardeau. Au contraire, elles apparaissent maintenant davantage maîtrisées. Certaines émotions à valence négative sont exprimées délibérément et donc instrumentalisées (« j'ai dû jouer la sévérité, la colère »). On ressent que les émotions à valence positive, à l'instar de la satisfaction, prennent le dessus sur les émotions à valence négative. « Plaisir », « confiance » et satisfaction (« je suis contente ») sont cités, et les exclamations signalent des victoires (« ça fait plaisir ! », « mon tuteur m'a félicitée ! », « je suis contente ! »).

Contre toute attente, le partage des émotions et l'écoute empathique ont été plébiscités et sont décrits comme des modalités désinhibantes facilitant la progression et la mise en place des gestes professionnels.

Construction du corps « médium d'enseignement »		
	Extrait du JdB	Commentaires
PS5	« Maintenant je lève la voix et comme on l'a vu dans le module, je vais dans les graves et je trouve que ça marche beaucoup mieux qu'avant, donc ça fait plaisir! »	PS5 a travaillé sur son profil prosodique et tire profit de sa « voix professionnelle » pour gérer sa classe.
PS6	« Mon tuteur m'a félicitée! Il trouve que ma voix en anglais est mieux. J'ai l'impression aussi que les élèves me comprennent mieux. Je passe moins d'une langue à l'autre aussi, je fais tout en anglais, même la gestion de classe. Je suis contente! ».	PS6 tire profit de sa prosodie professionnelle en anglais. Elle pense que cela a un impact sur la compréhension des élèves.
PS2 PS4 PS5 PS1	<p>« J'ai dû jouer la sévérité, la colère » « Je mets une veste de costume, je parais plus vieux »</p> <p>« Je sens que je suis de plus en plus en confiance dans mon rôle d'enseignante. »</p> <p>« J'essaie réellement de faire la distinction entre moi "prof" et moi "individu" comme si j'endossais un rôle au théâtre, sans craindre d'être ridicule, ne prenant pas les choses personnellement »</p> <p>« C'est aussi le retour des vacances qui est un peu difficile, et de se remettre dans le mode professeur » « Je me suis sentie dans mon rôle »</p> <p>« Je mets des vêtements dans lesquels je me sens bien, et surtout pas des vêtements qui leur donnent envie de faire des commentaires »</p>	Le processus de construction de l'identité professionnelle de ces PS est en cours, ils sont dans une phase transitoire.

Construction de l'identité professionnelle via une meilleure gestion des émotions		
PS2 PS5	« Avant je criais trop » « J'ai peut-être crié une fois aujourd'hui, mais ce n'est rien comparé à avant où j'avais tendance à crier à tout va. »	PS2 et PS5 parviennent mieux à gérer leurs émotions (ici il s'agit de la colère)
Importance du partage social des émotions		
PS5 PS2 PS6 PS4	« Cela m'a permis de comprendre que mes interrogations sur le métier étaient fondées et identiques à celles des autres participants. Tout a été utile, temps de concertation avec les autres participants, partage des expériences difficiles ou non, mise à distance des situations vécues. » « Nous avons pu pratiquer sans avoir honte du regard des autres, et progresser » « Ce qui m'a le plus aidé c'est d'avoir des camarades de galère sur qui compter, avec qui échanger. » « La prise de conscience "on n'est pas tous seuls dans ce cas" » « L'ambiance de confiance et d'échange entre collègues stagiaires qui permet de partager les expériences et les différentes façons de faire. »	Le partage social des émotions est vécu comment désinhibant et facilitateur de progrès.

PS3	Les points forts sont les moments de partage d'expériences, le fait que personne n'est jugé et qu'on puisse progresser à notre rythme. Le fait d'être en petit groupe nous a permis également de créer des contacts et de profiter d'une bonne ambiance générale. On se sent en confiance et c'est pour cela que nous avons pu reproduire certaines techniques en classe, avec succès.	
-----	--	--

Tableau 2. Extraits de l'analyse des journaux de bord (étape 3)

Conclusion

Les résultats de l'expérimentation menée auprès d'un groupe de six PS d'anglais volontaires laissent entrevoir que l'introduction dans la formation de modules intégrant les pratiques corporelles et la prise en compte des émotions aurait un impact positif sur la construction de l'identité professionnelle des PS et constituerait des médiations favorisant le passage de l'adolescent-étudiant à l'adulte professionnel.

Les gestes professionnels ne sont pas innés, notamment ceux mobilisant le corps. Le travail vocal ne peut être traité à part du travail corporel, car le corps tout entier participe à la qualité de l'appareil phonatoire et une bonne qualité vocale dépend de la posture et de la détente du corps. Les PS de cette expérimentation ont pu acquérir ces gestes tant en français qu'en anglais. Le partage de leurs émotions et de leurs expériences leur a permis d'apprendre à s'écouter les uns les autres avec empathie, de bénéficier de retours bienveillants et encourageants de leurs pairs, vecteurs de progrès. Développer leur granularité émotionnelle, notamment grâce

à la roue de Plutchik, leur a permis de verbaliser plus finement leurs ressentis. Ils ont ainsi pu prendre conscience des manifestations somatiques de leurs émotions et gérer leurs réactions. Les ateliers de mise en pratique *via* des saynètes les ont amenés à comprendre ce que renvoient à autrui les différents niveaux d'intensités des émotions, tant à valence positive que négative. Les jeux de rôle et jeux de situation fondés sur des événements vécus en classe, engageant le corps et les émotions, les ont initiés aux pratiques réflexives. Ces nouvelles compétences transférables pourront être mises à profit des élèves.

Si les savoirs disciplinaires et leur didactique restent au cœur des enseignements, les modules « corps et voix » et les pratiques artistiques et enactives commencent à voir le jour dans les cursus universitaires et dans la formation initiale des PS. Cependant, ils sont généralement cantonnés au statut d'options facultatives et ne profitent donc pas à l'ensemble des stagiaires. Or, ces formations sont des atouts avérés pour tous les enseignants débutants, et encore plus pour les PS d'anglais dont le corps « médium d'enseignement » requiert une formation adaptée à la langue qu'ils enseignent.

Références bibliographiques

ALIN, Christian, 2010. *La Geste Formation : gestes professionnels et analyse des pratiques*, Paris, L'Harmattan.

AUSSETERRE, Denis, CHARPY, Nicole, CREVIER-BUCHMAN, Lise, DEJONCKERE, Philippe *et al.*, 2006. *La voix : ses troubles chez les enseignants*. INSERM.

BUCHETON, Dominique et SOULÉ, Yves, 2009. Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, vol. 3, no 3, p. 29-48.

DONNAY, Jean et CHARLIER, Evelyne, 2008. *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif*, Namur, Presses universitaires de Namur.

DUVILLARD, Jean, 2016. *Ces gestes qui parlent : l'analyse de la pratique enseignante*, Paris, ESF.

FELDMAN BARRETT, Lisa, 2017. *How emotions are made: The secret life of the brain*, New York, Houghton Mifflin Harcourt.

FREUD, Sigmund et BREUER, Josef, 1956. *Études sur l'hystérie*, Paris, Presses universitaires de France.

GHIGLIONE, Rodolphe, MOLETTE, Pierre, LANDRE, Agnès, BROMBERG, Marcel, 1998. *Le logiciel Tropes. L'analyse automatique des contenus*, Paris, Dunod.

GOFFMAN, Erwin, 1973. *La présentation de soi*, Paris, Éditions de Minuit.

GRANT, B. & GRANT HENNINGS, D., 1971. *The Teacher moves. An analysis of non-verbal activity*. New York: Teacher College Press, Columbia University.

GROSSMANN, Francis, BOCH, Françoise & CAVALLA, Cristelle, 2008. « Quand l'écriture n'empêche pas les sentiments... : Quelques propositions pour mieux intégrer la dimension lexicale », in *Les apprentissages lexicaux : Lexique et production verbale* [en ligne]. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 191.

GUIMBRETIERE, Elisabeth, 2014. « La voix de l'enseignant. » in TELLIER, Marion et Lucile CADET (dir.) *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris, Éditions Maison des langues, p. 15-28.

KRAMSCH, Claire, 1984. *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, LAL Didier.

JORRO, Anne, 2006. « L'agir professionnel de l'enseignant ». Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation, Paris, CNAM.

JOURDAN, Isabelle, 2014. « Corps en scène et voix de l'affect. » *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, dirigé par TELLIER, Marion et Lucile CADET (dir.), Paris, Éditions Maison des langues, p. 231-240.

LEMARCHAND-CHAUVIN, Marie-Claire, 2021. *L'impact de la colère et de la joie sur le discours des enseignants d'anglais novices : une*

étude longitudinale dans l'académie de Créteil à partir de questionnaires, journaux de bord, captations vidéo et entretiens d'autoconfrontation. Thèse de doctorat, Paris, Université Sorbonne-Nouvelle.

LEMARCHAND-CHAUVIN, Marie-Claire & TARDIEU, Claire, 2018. «Teachers' emotions and professional identity development: Implications for second language teacher education» In MARTINEZ AGUDO, Juan de Dios (dir.), *Emotions in Second Language Teaching: Challenges for Teacher Education.* Cham, Springer. p. 425-443.

PIOLAT, Annie et BANNOUR, Rachid, 2009. EMOTAIX : un scénario de Tropes pour l'identification automatisée du lexique émotionnel et affectif. *L'année psychologique*, 109(4), 655-698.

PLUTCHIK, Robert, 1980. *Emotion; A Psycho-Evolutionary Synthesis*, New York, Harper.

PUJADE-RENAUD, Claude, 1983. *Le corps de l'enseignant dans la classe*, Paris, L'Harmattan.

RIMÉ, Bernard, 2005. *Le partage social des émotions*, Paris, Presses universitaires de France.

TAGLIANTE, Christine, 2005. *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris, CLE international.

TELLIER, Marion, 2014. « Donner du corps à son cours » In TELLIER, Marion et Lucile CADET (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, Paris, Éditions Maison des Langues, p. 101-14.

TELLIER, Marion et CADET, Lucile, 2014. *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, Paris, Éditions Maison des Langues.

VACHERET, Claudine, 2010. « Le photolangage, une médiation thérapeutique un bref historique des théories groupales », *Le Carnet PSY*, vol. 141, no. 1, p. 39-42.

Présentation de l'auteur

Marie-Claire Lemarchand-Chauvin est docteure en linguistique anglaise et didactique des langues et chercheure

associée à l'équipe SeSyLIA du laboratoire PRISMES (EA 4398) de l'Université Sorbonne-Nouvelle. Elle assure la mission de responsable du site du second degré général de l'Inspé de Créteil/Université Paris Est Créteil. En tant que formatrice, elle intervient dans le Master MEEF anglais et anime également des modules « corps et voix » dans le cadre de la formation initiale et continue cristolienne. Ses recherches portent notamment sur l'impact de la colère et de la joie sur le discours des enseignants d'anglais novices.

Les textes comme médiateurs culturels

Marcelo Cohen dans sa littérature hybride : le métissage comme principe poétique

Ricardo Torre

Résumé

Notre travail propose d'étudier des situations multilingues et multiculturelles représentées dans l'œuvre de l'auteur argentin Marcelo Cohen (Buenos Aires, 1951) par le prisme d'approches inter- et transdisciplinaires telles que la géocritique ou la géographie littéraire, qui permettent de faire le lien entre l'espace représenté, l'espace littéraire et l'espace social dans la production cohenienne.

Introduction

Nous commencerons par un double prélude. Le premier est un jeu de réflexion sur les deux termes clés, les deux notions fortes de ce recueil. Si nous disons « métissage », le métis suggère l'idée de fusion, de rencontre, de synthèse d'au moins deux éléments. Un creuset sémantique qui convoque la chimie. Si nous disons « médiation », nous ne fusionnons pas

deux éléments, mais nous les rapprochons. Ici, ce qui compte, c'est l'idée de connexion, de lien, de passage. Une connotation ajoutée à cette notion est l'idée contraire à une appréhension et à un contact directs, immédiats, intuitifs (Montenot, 2002) : il est donc question d'un élément intermédiaire comme d'un filtre, ou d'une passoire, comme d'un écran entre deux êtres, par exemple entre nous et le monde.

Métissage et médiation posent une relation de l'« entre-deux ».

Le second prélude est une citation sur la médiation du langage, sur la médiation de la littérature. C'est en réalité un échange où une journaliste veut piéger l'écrivain Marcelo Cohen dans le jeu de ses propres paradoxes. Suivons l'échange et voyons comment Cohen se débat dans cette lutte rhétorique :

[Silvia Costa] — *Usted suele decir que con la escritura busca evitar las mediaciones. Es algo paradójico, porque si el lenguaje es mediación por excelencia, ¿cómo se llega “a las cosas mismas” a través de la literatura?*

[Marcelo Cohen] — Y... no hay manera. Desde Rimbaud, desde Nietzsche sabemos que el lenguaje es ese desgarramiento que hace que yo no pueda decir “Yo” sin convertirme en otro. Pero de eso también se puede aprender. Por ejemplo, que hay muchísimas menos palabras que cosas en el mundo. Y justamente en esa especie de pobreza hay una riqueza portentosa. Quiero decir: la gracia y la condena del hombre es la imaginación. En el momento en que el hombre dice: “¿Qué pasaría si...?” y la conciencia hace el salto imaginativo, hemos empezado por agregar cosas que el mundo no necesitaba. Si uno lo piensa un poco, es un misterio de lo más curioso. (Costa, 2001)⁶⁷

67 [SC] — *Vous dites souvent qu'à l'aide de l'écriture l'on cherche à éviter les médiations. C'est une idée paradoxale, car si le langage est médiation par excellence, comment parvient-on « aux choses elles-mêmes » à travers la littérature ?*

[MC] — Alors... il n'y a pas moyen. Depuis Rimbaud, depuis Nietzsche nous savons que le langage, c'est cette déchirure qui fait que je ne puisse pas dire « Je » sans devenir un autre. Mais l'on peut également apprendre de cette situation. Par exemple : qu'il y a beaucoup moins de mots que de choses dans le monde. Et, précisément, dans cette sorte de pauvreté, il y a une richesse prodigieuse. Je veux dire : le salut et la condamnation

Les idées dérivées du métissage et de la médiation se trouvent vraiment liées dans la production scientifique contemporaine. Dans les études des dernières décennies sur les médiations artistiques, culturelles et sociales (Müller, 2000, 2006 ; Younes & Le Roy, 2002), la notion d'hybridité a été au cœur de la réflexion théorique : tantôt associée aux idées de crise, d'incohérence et de multiplicité du sujet, reniée par certains théoriciens qui la considèrent comme étant trop vaste et qui l'écartent à la faveur, par exemple, de l'intermédialité (Müller, 2006), tantôt définie en termes culturels et de rapports entre les médias (de Toro, 2009 – de Toro l'appelle aussi transmédialité ou intertextualité au sens large), l'hybridité impliquerait un mélange caractérisé par la tension, l'instabilité, le conflit (Bhabha, 2007). Force est de constater que dans le contexte de la mondialisation, le mélange et le métissage recèlent un paradoxe : ils peuvent être célébrés ou redoutés (Turgeon, 2004). D'un côté, ces notions en appellent à l'hétérogène et à la différence, avec leur charge de clivages et d'oppositions entre les cultures et les sociétés ; d'un autre côté, elles peuvent conduire à une idéologie du faux homogène, de la mixture ou de l'amalgame qui efface utopiquement les particularités locales. Dans notre monde paradoxal, la littérature peut s'approprier les tensions caractéristiques de l'hybridité en ce sens qu'elle peut jouer sur les produits culturels auxquels elle donne naissance avec le mélange des langues, des genres, des codes artistiques et des sociétés et mondes représentés. L'un des auteurs argentins contemporains qui a revendiqué l'hybride, le métis, *l'impur* comme principe esthétique et de création littéraire est l'écrivain Marcelo Cohen.

de l'homme, c'est l'imagination. Du moment que l'homme dit : « Qu'arriverait-il si... ? » et que la conscience fait un bond en avant dans l'imagination, nous commençons à ajouter dans le monde des choses, dont le monde n'a pas besoin. Si l'on y réfléchit un peu, c'est un mystère vraiment curieux. (Notre traduction).

Né à Buenos Aires en 1951, il est traducteur, écrivain (romancier et auteur de récits et de nouvelles) et essayiste. Il se caractérise par une œuvre littéraire de plus de quatre décennies (commencée au début des années soixante-dix) et par une réflexion très poussée sur sa pratique littéraire, sur la langue et sur la littérature. Nous pouvons voir aussi bien dans ses essais que dans sa production de fiction narrative comment œuvrent les notions de métissage et de médiation.

Nous proposons d'explorer deux positions esthétiques qu'il a forgées : « le réalisme incertain » ou « peu sûr » et « la sociologie fantastique ».

Marcelo Cohen s'est toujours intéressé aux relations entre la littérature, la réalité et la fiction. Que ce soit dans ses nombreuses interviews (Saavedra, 1993 ; Speranza, 1995, pour ne citer que deux exemples), ses articles de critique littéraire, ses rares préfaces ou sa production littéraire, une position s'affirme peu à peu qui commence à être systématisée du point de vue des idées dans les années quatre-vingt-dix. À une opposition réalisme/fantastique des débuts de sa création, le dialogue et l'hybridation entre ces deux options littéraires mèneront à une esthétique singulière qu'il baptise « réalisme incertain » ou « réalisme peu sûr » (en espagnol « *realismo incierto* » o « *inseguro* »). À partir de principes et de théories scientifiques (tels que la physique quantique, le principe d'incertitude ou d'indétermination, les théories du chaos, les principes de la thermodynamique d'Ilya Prigogine), Cohen définit cette esthétique contre les fictions autoritaires de la société post-industrielle, contre l'équilibre et les subdivisions. Le réalisme incertain cherche l'évasion et le bouleversement intégral de la conscience du lecteur, et ce par le chaos, l'impertinence, l'incertitude, l'infondé, l'irrecevable. Il indique dans ses essais (Cohen, 2003b) que l'oxymore forgé par Prigogine dans le syntagme « structure dissipative » lui permet de trouver une figure idéale pour illustrer cette littérature paradoxale qui relie le chaos et l'ordre, le cosmos

et le désordre. Poétiquement, il compare les nouvelles et les romans réalistes incertains à la houle et aux incendies; concrètement, il s'agit de fictions narratives qui ignorent le climax et le dénouement inattendu, la notion de tension et d'intrigue, les descriptions précises, l'équilibre et les normes classiques. Ce sont des romans et des récits sans climax, aux descriptions et aux excursions impertinents, dont la fin est diluée par l'histoire elle-même.

Cette position esthétique est intimement liée au mélange ou à l'indistinction entre littérature réaliste et littérature fantastique. Dans les années quatre-vingt-dix, Cohen explique que l'idée du mélange des deux modalités d'écriture sera le principe, appris de Henry James, qui permettra à Cohen de progresser dans ses fictions. C'est l'incorporation du fantastique dans la tradition de lecture du roman anglo-saxon qui a fait que James a pu lui montrer le chemin vers ce mélange, cette hétérogénéité fondatrice.

Si, dix ans plus tard (juin 2003), lors de la rédaction de la préface de son recueil d'essais *¡Realmente fantástico! y otros ensayos*, l'écrivain argentin reprend de manière programmatique ce principe de neutralisation de la dichotomie « réalisme/fantastique » comme idée directrice de tout le recueil, c'est vers la même époque – à la fin du xx^e siècle et au début du xxi^e – qu'aura lieu un déplacement de dénomination : « le réalisme incertain » laisse sa place à la « sociologie fantastique » :

Dicen que mi literatura es extravagante y a veces anticipatoria. Yo no sé a qué género pertenece. Llamémoslo, por ahora, “sociología fantástica”; como si intentara pasar por alto la avara antinomia entre fantasía y realismo (Cohen, 1999)⁶⁸.

Ce syntagme surprenant qui relie la science sociale par antonomase, qui étudie la réalité, et un adjectif opposé au

68 « On dit que ma littérature est extravagante et parfois d'anticipation. Quant à moi, je ne sais pas à quel genre elle appartient. Appelons-le, pour l'instant, 'sociologie fantastique' ; comme si elle tentait de passer sur de l'avare antinomie entre fantaisie et réalisme » (Notre traduction).

réalisme et attaché à l'imagination, crée lui aussi un paradoxe. Dans sa production, Cohen résorbe cette qualité paradoxale à partir de l'utilisation de la science-fiction. Dix ans après la préface de son recueil d'essais, au cours d'un entretien, Cohen déclare que la sociologie fantastique, telle qu'il la conçoit, consiste à focaliser son regard sur certains petits détails de la vie sociale, certains éléments du fonctionnement social, et à les transposer dans un vague avenir où ils auraient pu éclore (cf. l'entretien de Cohen par Varela Pagliaro, 2014).

De l'alliance des contraires, du métissage ultime, celui du réalisme et du fantastique dans le réalisme incertain à la médiation de la littérature science-fictionnelle comme processus et résultat d'une méditation sur notre réalité sociale environnante, nous avons là le trajet singulier d'un intellectuel de la littérature. Jusque-là nous avons tenté une approche des réflexions de Cohen sur l'activité littéraire. Nous pouvons maintenant voir, à l'aide de quelques exemples tirés de sa production, ses idées en action.

Pour pouvoir étudier des catégories telles que l'espace représenté, l'espace littéraire et l'espace social dans l'œuvre cohenienne, nous nous servons d'outils d'analyse d'approches inter- et transdisciplinaires telles que la géocritique de Bertrand Westphal (2007) et la géographie littéraire de Michel Collot (2014).

Nous pouvons citer les romans de Cohen des années quatre-vingt (*El país de la dama eléctrica*, 1984⁶⁹; *Insomnio*, 1985⁷⁰; *El oído absoluto*, 1989⁷¹) afin d'explorer comment Cohen se sert des notions de métissage et de médiation dans ses fictions narratives.

Les trois romans font état de mélanges linguistiques et culturels. Tout d'abord, nous pouvons effectuer une observation ponctuelle – qui peut être étendue à pratiquement

69 Nous citerons ce roman dans sa troisième édition de 2004.

70 Nous citerons ce roman dans sa seconde édition de 1994.

71 Nous citerons ce roman dans l'édition de 1997.

toute la production de Cohen du xx^e siècle. Il s'agit de la coprésence de plusieurs langues ou d'un espagnol déformé par des personnages dont la langue maternelle n'est pas la langue de Cervantès. En réalité, ce phénomène (un espace littéraire constitué de plusieurs langues qui rentrent en concurrence) provient de l'espace social représenté : les romans de Cohen mettent en scène des sociétés multiculturelles, dans lesquelles les étrangers sont très présents. Il s'ensuit que la coexistence de variantes dialectales d'une même langue (espagnol péninsulaire ou latino-américain) ou d'un contexte diégétique « poly-glotte » se trouve clairement justifiée. À ce contexte s'ajoute un travail très précis sur une géographie imaginaire qui évolue d'une référentialité plus ou moins réaliste vers des univers fictionnels détachés d'un ancrage référentiel. Vérifions les affirmations précédentes à l'aide des romans cités.

Concernant le premier roman de Cohen, intitulé *El país de la dama eléctrica*, deux histoires parallèles sont racontées alternativement par deux narrateurs-personnages dans deux endroits différents, mais dans un écho étrange (peut-être pour rappeler le phénomène d'intrication quantique, ou sur un autre registre, l'alternance des coups du jeu d'échecs, jeu présent dans ce roman et dans d'autres de Cohen). Les chapitres impairs se déroulent à Buenos Aires, mais dans un quartier inventé appelé « Villa Canedo ». Selon la typologie spatiale proposée par la géocritique de Westphal, cette figure « mixte » est dénommée « brouillage hétérotopique » : un endroit inventé est placé dans une ville, une région ou un pays qui existe dans la réalité extralittéraire. En revanche, les chapitres impairs se passent dans une île anonyme, inventée, au milieu de la mer Méditerranée, ce qui équivaldrait à la figure géocritique d'« excursus utopique » (lieu imaginaire). C'est dans cette île que cohabitent des fantômes de musiciens, de chanteurs, de poètes qui sont les acolytes du narrateur (un jeune chanteur de rock), des paysans, des hippies, des

immigrants de toutes les nationalités : des Argentins, des Uruguayens, des Brésiliens, des Italiens, des Allemands, des Autrichiens, parmi d'autres nationalités. De sorte que le discours du jeune chanteur-narrateur comporte « un mélange [...] insolent d'états de la langue parlée » (Basualdo, 2000, p. 252, notre traduction), qui inclut un métissage linguistique majeur, avec des mots étrangers, divers registres de langue et des déformations morphologiques de toute sorte. Il est également à remarquer que les paroles des chansons en anglais vont s'immiscer dans le discours narratif également. Les citations suivantes démontrent ce qui vient d'être dit :

Y voilà la casualidad, era la isla donde vivía mi madre. (Cohen, 2004, p. 11)

Yo le decía a Jimi. Jimi Hendrix. Le decía: « Maybe hay peligro de golpe de Estado », y bluseábamos los dos en la cubierta [de un barco]. (*Ib.*, p. 12)

Ah, el Mediterráneo, piensa el hijo pródigo con el cuore exaltado pero también un poco neura. [...] Yo quería mostrarme [a mi vieja {= madre}] y decirle *Still crazy after all these years*⁷² [...]. (*Ib.*, p. 17, italiques dans l'original; nous avons souligné un néologisme [*blusear] et les mots en langue étrangère [= non espagnole] des trois citations.)

Le paroxysme du métissage linguistique, qui devient franchement du mixage translinguistique, se retrouve dans « la vulgate méditerranéenne désopilante » (Basualdo, 2000, p. 247, notre traduction) du paysan Leuteriu, qui parle comme Micol, le serveur d'un des bars de Viasó, la capitale de l'île. Martín, le chanteur-narrateur, qualifie son parler de « semi-dialecte plein de trous qu'il remplit comme ça lui chante » (Cohen, 2004, p. 75, notre traduction)⁷³. Dans le texte, le paysan, totalement ivre, s'adresse à Martín comme suit :

« Yo só chi eis tú. Eis lu figliu de la Ángela. Buena dona, la tu madre. Jo mi dig Leuteriu. » [...] « Anchi jo canto bien. Ti feró

72 Titre du quatrième album solo de Paul Simon, sorti en octobre 1975.

73 Voici l'original : « un medio idioma repleto de huecos que llena como se le da la gana ».

una demostración, una vez. Tú, si vú ch'eis profesional. Lu dig jo, y si lu dig jo, pues vale. ¿Vale? Jo, lu che pasa es che non ho podido dedicarme. Ting una chitarra. Adessi es rota. Non ho podido dedicarme par che ho tingut che remaner en la isla con la mi madre, ch'está multu vieja, povera. » (*Ib.*)

Ana Basualdo, dans sa postface de la deuxième édition (2000) du roman, interprète cette langue forgée à travers le temps « comme si un épouvantail bégayait des mots que le vent a secoués, dans l'île, des siècles durant » (Basualdo, 2000, p. 247, notre traduction)⁷⁴. Ce mélange des langues romanes (espagnol, catalan, italien) de toutes les périodes établit une médiation entre le lecteur et le monde insulaire fictif. Médiation qui est renforcée par la musique et les paroles des chansons (notamment en espagnol, mais aussi en anglais). Le rock établit une médiation dans le roman dans le sens qu'il permet à Martín, le protagoniste, d'exprimer sa folie et sa liberté. Son projet de médiation musicale et de métissage linguistique se cristallise très vite dans le roman au moyen d'une image qui évoque traditionnellement le mélange et la confusion : « Hay una sola cosa que quiero de verdad: tener un buen grupo de rock. Y un día construir la Torre de Babel de los decibelios y colgar un trapecio de un gancho en el cielo. »⁷⁵ (Cohen, 2004, p. 17).

Tous ces leitmotifs se retrouvent dans les deux romans postérieurs que nous avons cités. Dans *Insomnio*, au cours des premières trente pages du roman, le lecteur se heurte successivement au protagoniste d'origine juive (Ezequiel), à un groupe de Sud-Africains, à une douzaine de soldats américains, à un personnage dont on dira qu'il est Hongrois, mais aussi Polonais (Tadeo Farkas [Cohen, 1994, p. 9 et

74 En espagnol : « como si un espantapájaros tartamudeara palabras que zarandeo el viento, en la isla, durante siglos ».

75 « En fait, je ne veux qu'une chose : former un bon groupe de rock. Et un jour, construire la Tour de Babel des décibels et accrocher un trapèze au ciel » (Notre traduction).

p. 20]), à un concierge cambodgien, à des Asiatiques, à une Anglaise... dans le même espace, en Patagonie argentine. Il est question, encore une fois, d'un brouillage hétérotopique : l'action se déroule dans la ville inventée de Bardas de Krámer, dans le sud de l'Argentine. Le narrateur explique la situation multiculturelle de la société de Krámer par l'histoire de la découverte, dans le passé, d'un gisement de pétrole qui a attiré nombre d'immigrants de tous les pays du monde. À la suite de l'épuisement du pétrole, les habitants sont restés prisonniers dans la ville, car des hordes de chômeurs qui l'avaient quittée avaient provoqué de sérieux troubles dans de grandes villes du continent américain.

Le métissage ne se retrouve pas seulement dans l'origine des immigrants, mais à plusieurs niveaux : l'origine des marchandises et le mélange des langues. Dans l'énumération des produits vendus dans un des marchés du centre-ville, nous en trouvons qui proviennent d'Europe (des chemises italiennes), du Maghreb (des mouchoirs de Tunisie et du Maroc) ou d'Asie (des chaussettes de Hong Kong, des caleçons d'Inde). Quant à l'expression des étrangers, soit ils écorchent l'espagnol, soit ils procèdent à l'inclusion de termes ou d'expressions en langue étrangère au sein d'un énoncé ou des tours de parole en espagnol, ce qui est appelé en linguistique du nom d'alternance codique intra- ou extraphrastique. Le métissage des langues, la rencontre multiculturelle d'immigrants et de marchandises, la figure d'un exil lié à la figure de l'Ézéchiël biblique font que Bardas de Krámer est considérée comme une Babylone entropique et décadente (Bergero, 2002; Logie, 2008).

Le dernier point que nous voudrions mettre en relief au sujet de *Insomnio*, c'est le rôle de la radio et de la musique. Elles ont une fonction de médiation codée dans la mesure où un médium de masse (la radio) diffusera à plusieurs reprises la Huitième symphonie de Mahler, *Veni creator*, comme un signe du passage à l'acte d'un coup d'État contre le maire

de la ville, conspiration qui sera finalement vaincue par les forces de la Ligue interaméricaine. La musique classique joue le rôle d'une médiation subversive contre le pouvoir en place.

Quant à *El oído absoluto*, ce roman constitue un bon exemple du mélange de genres et de registres, de motifs et d'histoires, de discours et de récits. En effet, une réflexion sur la musique parcourt cet ouvrage dans lequel convergent utopie et dystopie. Des éléments de science-fiction font leur apparition pour la première fois dans un roman de Cohen, science-fiction comprise dans son lien avec des technologies futuristes. Du point de vue spatial, l'action narrative se déroule dans un endroit inventé, soit dans un « excursus utopique » pour reprendre la catégorisation de la géocritique westphalienne. Lorelei est le nom de deux îles urbanisées, dont la localisation géographique précise est inconnue, et qui est conçue comme un projet multiculturel par un chanteur de boléros milliardaire. Campomanes dirige Lorelei comme une sorte de président d'un système « totalitaire » médiatique, à l'aide de ses chansons qui sont diffusées à longueur de journée dans l'espace diégétique.

Une caractéristique centrale de Lorelei est commune aussi à Bardas de Krámer : le métissage. Tout d'abord, dans la mesure où Lorelei est un centre culturel de vacances, un premier métissage présent dans les îles est celui des diverses nationalités aussi bien des touristes que des résidents. Ensuite, un métissage commercial dans la présence d'objets en vente d'origines très différentes (l'Afrique, les Caraïbes, l'Asie). Enfin, Lorelei présente une offre de loisirs qui dépasse l'entendement en termes de métissage culturel, voire inter- ou transculturel. Voici ce à quoi pouvaient s'attendre les touristes dans le complexe Les Magnolias et dans toute l'Enceinte Latino, le centre névralgique de Lorelei :

Esa noche estrenaban una versión de *Macbeth* adaptada al quechua por el Teatro Estable de Puno; había un concierto de bebop y otro de polos margariteños, una función de danzas balinesas, la

final de un concurso de preguntas y respuestas sobre las Guerras de la Independencia Americana para estudiantes preuniversitarios, la tercera representación de *Fidelio* con Aldo Ferrati y Leda Maracópulos, un concurso relámpago de esculturas de jabón [...] (Cohen, 1997, p. 21, les italiques sont de l'auteur).

Cette accumulation de nationalités et d'objets commerciaux et culturels est, dans le roman, le reflet de l'idéologie d'un capitalisme postmoderne, hybride et kitsch. Lino, le narrateur-protagoniste, synthétise à la perfection l'essence de Lorelei : « L'illusion la plus perverse de la mentalité libérale »⁷⁶ (Cohen, 1997, p. 82, notre traduction).

Ce voyage au cœur de la production narrative de Marcelo Cohen nous a permis de découvrir comment il a mis en œuvre ses idées et sa conception de la langue, de la culture et de la littérature. Conscient des médiations possibles du langage (qu'il soit musical ou linguistique), Marcelo Cohen a forgé deux positions esthétiques qui sous-tendent ses récits et ses romans : le réalisme incertain et la sociologie fantastique. Nous avons pu esquisser dans trois de ses romans le fonctionnement de l'hybridité et du métissage comme des principes poétiques majeurs. Métissage linguistique dans le mélange des langues ; métissage transculturel dans la représentation fictionnelle de centres urbains multi-ethniques. Chez Cohen, la conclusion est claire : le métissage comme principe créateur et la littérature comme espace et outil de médiation entre le monde, l'imagination et le langage.

Bibliographie

BASUALDO, Ana, 2000. « Epílogo » in Marcelo Cohen, *El país de la dama eléctrica*, Madrid, Editorial Ópera Prima, coll. « Imperdibles », p. 239-254.

⁷⁶ En espagnol : « la más perversa ilusión de la mente liberal ». Ici, cette « mentalité » correspond aux principes du néolibéralisme économique occidental.

BERGERO, Adriana J., 2002. « Desindustrialización, espacio global y gestión colectiva en *Insomnio*, de Marcelo Cohen », *Hispanamérica*, vol. 31, n° 93, p. 35-47.

BHABHA, Homi K., 2007. *Les lieux de la culture : une théorie postcoloniale*, Paris, Payot.

COHEN, Marcelo, 1994 [1985]. *Insomnio*, Buenos Aires, Paradiso.

———, 1997 [1989]. *El oído absoluto*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.

———, 1999. « Primera Vista Libros – Cohen, Marcelo - Ficha de autor - Perfil del Autor ». En ligne : <http://web.archive.org/web/20040316204916/http://primeravistalibros.com/fichaAutor.jsp?codigo=624> [consulté le 28 novembre 2020].

———, 2003a. *La solución parcial*, Madrid, Páginas de Espuma.

———, 2003 b. *¡Realmente fantástico! y otros ensayos*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.

———, 2004 [1984]. *El país de la dama eléctrica*, Buenos Aires, Interzona editora.

COLLOT, Michel, 2014. *Pour une géographie littéraire*, Paris, Éditions Corti.

COSTA, Flavia, 2001. « Inolvidables veladas de la ficción », *Ñ. Revista de Cultura (Clarín)*. En ligne : <http://web.archive.org/web/20160304082958/http://edant.clarin.com/suplementos/cultura/2001/06/03/u-00311.htm> [consulté le 28 novembre 2020].

LOGIE, Ilse, 2008. « Avatares de un mito: manifestaciones del apocalipsis en la literatura contemporánea rioplatense: el caso de *Insomnio* de Marcelo Cohen », in Perla Petrich, Julio Premat, et Maria Llombart (dirs), *Les sujets contemporains et leurs mythes en Espagne et en Amérique latine*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

MONTENOT, Jean (dir.), 2002. *Encyclopédie de la philosophie*, Paris, Librairie Générale française.

MÜLLER, Jürgen Ernst, 2000. « L'intermédialité, une nouvelle approche interdisciplinaire : perspectives théoriques et pratiques à l'exemple de la vision de la télévision », *Cinémas : revue d'études cinématographiques/ Cinémas : Journal of Film Studies*, vol. 10, n° 2-3, p. 105-134.

———, 2006. « Vers l'intermédialité : histoires, positions et options d'un axe de pertinence », *Médiamorphoses. L'identité des médias en question*, n° 16, p. 99-110.

SAAVEDRA, Guillermo, 1993. *La curiosidad impertinente : entrevistas con narradores argentinos*, Rosario (Argentine), Beatriz Viterbo.

SPERANZA, Graciela, 1995. *Primera persona : conversaciones con quince narradores argentinos*, Buenos Aires, Norma.

DE TORO, Alfonso, 2009. *Épistémologies, le Maghreb : hybridité, transculturalité, transmédialité, transtextualité, corps, globalisation, diasporisation*, Paris, L'Harmattan.

TURGEON, Laurier, 2004. « Les mots pour dire les métissages : jeux et enjeux d'un lexique », *Revue germanique internationale*, n° 21, p. 53-69.

VARELA PAGLIARO, Nando, 2014. « Marcelo Cohen : Un futurismo sudaca », *Revista Paco*. En ligne : <https://revistapaco.com/marcelo-cohen-un-futurismo-sudaca/> [consulté le 28 novembre 2020].

VILLANUEVA, Graciela (dir.), 2010. « Littérature argentine contemporaine : l'après-Borges », *Siècle 21. Littérature & société*, n° 16, p. 5-13.

WESTPHAL, Bertrand, 2007. *La Géocritique : réel, fiction, espace*, Paris, Les Éditions de Minuit.

YOUNES, Carole et Étienne LE ROY (dirs), 2002. *Médiation et diversité culturelle : pour quelle société?* Paris, Éditions KARTHALA.

Présentation de l'auteur

Ricardo Torre est maître de conférences en didactique de l'espagnol à l'INSPE de l'académie de Créteil au sein de l'université Paris-Est Créteil. Membre de l'équipe d'accueil IMAGER depuis 2011, il est membre titulaire rattaché au groupe de travail LANGUenACT (Langues, langages et énonction).

Translation : A vector for linguistic mediation?

Eric Alvarez

Résumé

À la suite de l'étonnant succès des partis eurosceptiques aux élections du Parlement européen qui ont eu lieu en mai 2014, il a été constaté qu'il fallait repenser l'Europe comme étant « entre » - mondes, et comme étant animée par la traduction. Cet essai explore, à travers l'art théâtral, la littérature, et le projet colonial, comment, à notre époque, il est vital d'(inter)agir à travers les cultures. Nous soutenons que la connaissance n'est utile que si elle entraîne une interconnexion linguistique et culturelle, et donc de la compréhension mutuelle. Ainsi, la traduction en tant que vecteur de médiation linguistique joue un rôle dynamique dans les métissages culturels et linguistiques, car la traduction est capable de créer des passerelles dans le monde que nous partageons tous et toutes. La traduction a donc le potentiel d'améliorer notre compréhension de l'Autre et, ce faisant, de nous rapprocher de l'empathie. Il est indéniable que la

traduction est au centre de nombreuses rencontres sociales dans le monde. Si nous souhaitons mieux comprendre l'Autre, nous devons élargir nos compétences culturelles et linguistiques par le biais d'échanges dynamiques qui sont à la fois bidirectionnels et fertiles. La traduction est donc un aspect intrinsèque de la notion de médiation, car elle constitue un moyen puissant de créer et de partager du sens à travers diverses cosmovisions.

Introduction : Traduire la Nation, or Translating between Nations?

Almost a decade has passed since the article *L'identité de l'Europe, c'est la traduction* appeared in the French center-left newspaper *Le Monde*. In their brief, but poignant opinion piece, the writer Camille de Toledo, and the philologist Heinz Wismann transmitted a clear message to their largely left-wing readership: “Repenser l'Europe à partir des “entre”-mondes, autour du seul triptyque qui prépare l'avenir : traduction, migration, hybridation.”, to allow “le multiple pour l'avenir, penser les attachements et les loyautés plurielles, voilà le sens de cette langue des langues” (Toledo & Wismann, 2014). Their article was a response to the astonishing success of Eurosceptic parties at the May 2014 European Parliament elections. However, their compelling message is still of significant relevance today: to rethink Europe as being in between worlds, and as driven by three interrelated notions: translation, migration, and hybridization. The authors argue that the triptych's organic interactions may have the potential to engender a supra-language that is plural, and that allows us to create fertile links between valid, but varied *cosmovisiones*⁷⁷, or world views. This language of languages has the promise

⁷⁷ This notion is used in Literary Criticism and was originally used with reference to Mesoamerican people. It literally means vision of the world. It is the mental representation that specific cultures, or people have conceived of reality. It is a particular way of understanding the universe.

to pave the path towards cultural, and linguistic plurality, and hybridity in a context of the great, and often frenetic mobility of people and of goods. The present essay will limit its focus on the first concept. It seeks to explore the question: is translation a vector for linguistic mediation? To do so, we will briefly define linguistic mediation. Next, we will draw a link between linguistic mediation, translation, and (trans) languaging. Moreover, the tension ridden political context, or the specific zone of cultural and linguistic contact in which the article was rooted will be presented, namely the 2014 Parliamentary Elections. This aspect is critical since it has been advanced that these are sites where

Social and cultural formations enter a long term, often permanent state of crisis that cannot be resolved either by the conqueror or the conquered. Rather the relationships of the conquered/conqueror, invaded/invader, past/present, and before/after become the medium out of which culture, language, society and consciousness get constructed. That construction ... involves continuous negotiation among radically heterogeneous systems of meaning that have been brought into contact by the encounter; and within the relations of radical inequality enforced by violence. (Pratt: 1996: 6).

We argue that translation may be a vector for negotiation. It may help resolve, for better and for worse (as has been the case in the past) these radically different systems of meaning with the goal of bringing about peace, and equality. The discussion will naturally allow us to (re)consider what is the European Union (EU), and how a nation is defined. Then, to have a more concrete sense of the adverse historical impact of translation, we will see how translation was weaponized during the colonial period to disregard and/or to dominate the Other. This will give us a better understanding of how translation, when used to build bridges and not burn them, may be a powerful vector for linguistic mediation. This will be exemplified by considering examples in literature and in art, social and cultural constructs that are instrumental to

the development of empathy as exemplified by Aden (2017). Finally, our conclusion will suggest that given the previous analyses, translation is indeed a strong, and even the most powerful communicative tool for linguistic mediation. We will begin our essay with the definition of the term linguistic mediation below. But before we do so, it is perhaps necessary to briefly disclose from what perspective I write about Europe's fragmentation.

I have lived in France for nearly 13 years, and I am now a French citizen. Therefore, my questionings related to France, and its sociopolitical issues (both real and imagined), including our country's place within Europe have been omnipresent in my mind. However, before coming to France to pursue an advanced degree in French language and linguistics, I emerged out of the fusion, the push and the pull, or rather the hybridization of two languages (English and Spanish), and two cultures. I was born in Los Angeles, California to Mexican parents. As such, since as far back as I can remember I was thrust into the delicate act of "language brokering" as coined by Tse (1995). My position as a second-generation child in the Americas may be likened to the sociolinguistic, sociocultural, and sociopolitical realities of many children born not only in France, but also throughout Europe i.e., the translingual and transcultural experiences of children who are *issus de l'immigration*.

Broadly defined, language brokering in linguistics depicts the task of translating for and between distinct groups who do not speak the same language. In the term brokering we may find the past participle of the verb break, or broke. Perhaps, it points to the idea of breaking, or ending a misunderstanding through language, or rather through translation. In the notion brokering we may also find the noun broker. A broker is an individual who acts as an intermediary between two parties in an exchange. In both cases, it is through language that mutual understanding is achieved across heterogeneous systems of

meanings. Nevertheless, in these types of social encounters, child, and adult bilingual speakers through their “natural translations” as Harris (1977) describes allows for linguistic bridges to be built (and burnt) not only in formal spheres i.e., political institutions, but also in informal family contexts.

For me, translation as a vector for linguistic mediation has always underpinned my socio-political interactions transnationally. Translation as a vector for linguistic mediation has also been heightened in me now, as I search for innovative ways to merrily marry my three cultures and three languages (English, Spanish, and French) both internally, and externally. In this sense, I both embody, and advocate for the triptych proposed above: translation, migration, and hybridization.

From linguistic mediation, to (trans)linguaging and back?

In French a distinction is made between *médiation linguistique* and *médiation langagière*. The former refers to grammatical processes (i.e., lexical, morphological, syntactic etc.). For some researchers, it may even be considered a progressive, and perhaps unique form of pedagogical translation, which would be different from classic translation tasks according to Dogoriti, Iseris, and Vyzas (2018). The latter notion reaches beyond these aspects. It seeks to grasp language in its entirety, or to not just account for its oral-grammatical aspects. That is, *médiation langagière* apprehends language multimodally, and considers “Gestures, ... signs, gaze, facial expressions, postures, (which) are all part of our socially learned, communicative system.” (Benazzo & Morgenstern, 2014: 173). In English, the distinction between the two notions seems to be lost (perhaps in translation?). As such, within the framework of the present essay, the term linguistic mediation will refer to both the visual gestural and auditory modalities in the spontaneous, performed (as in theater), and even written social encounter.

To understand the notion linguistic mediation, we will begin by deconstructing the term. In its simplest definition, “mediation” is the state of being “in between”, or at the interstice. As such, through mediation one may resolve an issue (or heighten it) between two or more parties to bring about mutual understanding. In its more complex form, Trocmé-Fabre (1994) defines mediation as a state without a center, or intermediary, not in time nor in space, we may thus conceive it as a continuum of practice. Moreover, for Aden (2009) mediation opens not only a space for “*potentialisation*”, but it also allows for the emergence of a place where knowledge may be upgraded and/or amplified. Next, the adjective “linguistic” relates to language, and here we consider language as it is manifested through its multimodal complexity. Thus, borrowing from the definitions above, the notion linguistic mediation within the framework of this essay may be understood as a domain of language competence that oscillates along a continuum, and that renders possible “les relations et les interactions entre les locuteurs plurilingues dans la complexité des réseaux d’actions humaines” (Aden, Delorme & Nicolas⁷⁸), and it is a space for “potentialisation” where the meaning making process is negotiated through the fluid bidirectional movement from one language to the other.

Cummins (2008) and Bottineau (2011) among others call this bidirectional exchange where more than one language is used in the social encounter (trans)languaging. The former anchors this notion in a pedagogical context as does Wei (2018), García (2009), and Creese and Blackledge (2015), even if Cummins (2008) argues that theoretically García and her colleagues’ stance is more controversial. This will not be the object of discussion here. Nevertheless, he views “translanguaging pedagogy as a central component in the struggle for social justice and equity in education.” (Cummins, 2021: 4), a stance that García does share. The latter also regards

78 Voir introduction de cet ouvrage.

linguaging as “an interactional process.” (Bottineau, 2008: 7). Though, he further underscores that it is how speakers experience the social encounter in reality, or “in terms of (the) sensorimotor interactions with the environment in which both the individual and the environment are modified; in which not one, but several individuals are involved; an experience which is, all in one” (Bottineau, 2008: 2). As such, what these linguists have in common regarding the notion of (trans)linguaging is its interactional nature as it is rooted in the environment (in the classroom for the former and in the wild for the latter). However, one distinction is that Bottineau (2008) draws from Maturana and Varela who highlighted that “we work out our lives in mutual linguistic coupling ... because we are constituted in language in a continuous becoming that we bring forth with others” (Maturana & Varela, 1987: 234). Therefore, the roots of the notion of linguaging, including its multimodal aspects i.e., the auditory modalities, and the visual gestural ones, is found here.

Furthermore, for Aden, translanguaging is “the dynamic act of relating to one’s self, to others and to the environment through which shared meaning is constantly created between humans” (Aden, 2013: 115). In this sense, Aden adds the idea that in (trans)linguaging we deploy the entirety of the resources that we have at our disposal including emotional, cultural, bodily, and sensory ones etc. with the goal of (inter)acting with others, and thus bringing about newer versions of ourselves. The critical idea that underscores (trans)linguaging, which for me encompasses translation, as a vector for linguistic mediation is the process of making meaning or making sense of our cosmovisiones together. In other words, Aden (2013, 2017) argues that our highly specialized verbal abilities that have emerged over the course of human evolution, have not supplanted other (in)visible modes of communication including affective (empathy) and corporal (mimicry) means. A such, the verbal and non-

verbal dimensions of language have not only become more complex, but also more complementary. In this essay we will thus show how translation, an aspect of (trans)linguaging is an act of linguistic mediation. Translation implies the fluid bidirectional movement from one language to the other in the multiple zones of linguistic and cultural contact.

Increasingly bi- and plurilingual societies may add to the complexity of human (inter)actions, however they also present the potential for negotiating and enhancing understanding. On the other hand, places where interlocutors are not plurilingual may be just as, if not more complex since there may be no language brokers, or linguistic mediators that through translation help link distinct parties, communities, or nations. In these types of contexts, translation may help build one bridge at a time to strengthen relationships, and together help make meaning not only at the individual, but also at the national level. In this essay, we therefore attempt to understand how translation, in its past, present, and future may be a vector for linguistic mediation.

The 2014 Parliamentary Elections

The results of 2014 Parliamentary Elections sent shockwaves across the E.U. The 8th parliamentary elections were “*marquées par l’abstention*” (de Toledo & Wismann, 2014). Indeed, “The final turnout figure for this year’s European Parliament elections has been revealed as 42.54% – the lowest-ever turnout” (Kroet, 2014). Understandably, that voters did not take to the polls was disappointing. It was the lowest level recorded since the first direct elections of 1979. This was compounded with the fact that in 2009 it was suggested that “A higher number than the 43% ... seemed crucial for the EU’s credibility.” (Kroet, 2014). In other words, for the E.U. to appear healthy, and above all united, voter turnout of more than 43% was deemed necessary, and perhaps expected. In 2014, the 43% mark was missed thus,

the unity and credibility of the E.U. was, or at least could be put into question. However, voter absenteeism was only part of the issue. The other concern was the rise of the extreme right groups, or “*la montée des partis d’extrême droite*” (de Toledo & Wismann, 2014). Even if they came short of the majority, the center-right European People’s Party who opposed the E.U., won the largest number of seats handing “a quarter of all parliament seats to Eurosceptic or protest parties” (Taylor & Baker, 2014). Crucially, “With far-right, anti-EU parties sweeping to unprecedented victories in France, Britain and Denmark and populists gaining ground elsewhere, the leaders faced tough questions about the future direction of European integration.” (Taylor & Baker, 2014). The rise of the extreme right-wing parties posed a threat to the cohesion and solidarity between the Member States of the E.U. where *union* is the key word. Furthermore, the rise of extremist parties also threatens the integration, and subsequent *métissage* between citizens of the Member States. However, it is this hybridization as Bhabha states that enables a heightened understanding of Others “as the others of our selves.” (Bhabha, 1994: 56.) Thus, the 2014 elections were seen as anti-establishment, and symbolic of an E.U. that was drifting in the wrong direction. Nevertheless, prominent political figures urged the E.U. to align its priorities. For Mark Rutte, the Dutch Prime Minister, the answer was “fewer rules and less fuss from Europe and focusing Europe on where it can add value to things” (Taylor & Baker, 2014). For the British Prime Minister David Cameron, the results could not just be shrugged off. He argued that “We need an approach that recognizes that Europe should concentrate on what matters, on growth and jobs” (Taylor & Baker, 2014). Nevertheless, according to de Toledo and Wismann, the answer to Europe’s problems was not a matter of less rules, nor about the creation of growth and jobs. To them, the solution centered around translation as a vector for linguistic

mediation. Clearly the three points of view do not approach the issue from the same angle. But they do agree that Europe needs to be re-built. Before we consider how translation may be a driving force to both divide and to unite, we must ask: what is the E.U.?

The European Union and the “nation” defined

In the aftermath of the WWII, the E.U. was created to promote economic cooperation and social progress according to Zièba (2012). The underlying idea was that countries who traded with each other would become economically interdependent. As a result of this economic exchange, conflict would more likely be avoided. According to an article published in *The Telegraph*, “The European Union operates a single market which allows free movement of goods, capital, services and people between member states.” (Wilkinson, 2016). The E.U. is thus an economic, political, as well as a cultural partnership between the 27 European countries. The unique collaboration between these culturally and linguistically diverse countries covers much of continental Europe. Furthermore, according to The European Commission, a distinct characteristic of the E.U.’s 27 Member States is that “although the Member States all remain sovereign, they have decided to pool some of their ‘sovereignty’ in areas where it makes sense to work together.” (The European Commission, 2020: 8). It may thus be argued that this cluster of countries forms a supranational community, or a multinational union. As such, these countries hand over certain issues to be resolved by E.U. institutions, for example to the European Parliament. The E.U. has “delivered more than half a century of peace, stability, and prosperity, helped raise living standards and launched a single European currency: the euro.” (The European Commission, 2020:7) and it is steadily constructing a Europe-wide free market for the exchange of not only goods, and services, but also of cultural and linguistic capital.

This patchwork of neighboring nations and contact between peoples creates what Bhabha (1994) called a *Third Space*. For Fuentes (1998) it would be a *Tercera Hispanidad*⁷⁹ while Anzaldúa (1987) advanced a *Borderland Theory* also within the U.S. context. Regardless of the contact zone, these notions highlight linguistic and cultural hybridity, or *métissage* resulting from this contact. The E.U. facilitates the exchange between cultures and languages, giving rise to naturally occurring transnational spaces where its people who are somewhere “in between” are continually negotiating their identities, for example through translation. Nevertheless, despite the idea that the E.U. has offered over 50 years of peace and stability, the 2014 elections showed otherwise. Absenteeism and the rise of the extreme right-wing parties put into question not only Europe’s credibility in terms of political and economic issues, but at a deeper level, Europe’s credibility in terms of what it means to be a nation of nations.

In the introduction of *Imagined communities: Reflections on the Origin and the Spread of Nationalism*, Benedict Anderson argues that despite the elusive definitions of nation, nationality, and nationalism, “nation-ness is the most universally legitimate value in the political life of our time.” (Anderson, 1983 : 3). However, it is “cette absence de peuple, de nation européenne, qui conduit au triomphe des souverainistes et des populistes, à ce mouvement massif de reterritorialisation identitaire.” (de Toledo & Wismann, 2014). We may thus ask why the idea of nation-ness is so important in today’s politicized societies, but at the same time why it seems to be so elusive? If the perceived absence of Europe as a nation has led to the fragmentation of the E.U., how then is a nation defined? First, according to Anderson in his discussion of the influence of nationalism throughout the world, as well how nations have emerged across space and time, “nationalism has to be understood by aligning it, not with self-consciously held

79 Third Hispanicity

political ideologies, but with the large cultural systems that preceded it, out of which - as well as against which - it came into being.” (Anderson, 1983 : 52). A nation, or supranational community in the case of the E.U. cannot be defined in economic or political terms, but rather in cultural and linguistic terms. He highlights that nationalism, or national unity is frequently challenged by language(s) since different languages are thought to imply separate identities brought about by different systems of meaning. Indeed, “Language can be a means of solidarity, resistance, and identity within a culture or social group.” (Lanehart, 1996: 322). Secondly, Anderson presents a more detailed definition of the nation suggesting that:

The nation is imagined *limited* because even the largest of them ... has finite, if elastic, boundaries, beyond which lie other nations ... It is imagined *sovereign* because the concept was born in an age in which Enlightenment and Revolution were destroying the legitimacy of the divinely-ordained, hierarchical dynastic realm ... it is imagined as a *community*, because, regardless of the actual inequality and exploitation that may prevail in each, the nation is always conceived as a deep, horizontal comradeship. (Anderson, 1983:7)

Anderson argues that the nation is *limited* since it possesses fixed political boundaries between countries. As such, this idea may pose a conceptual challenge. That is, people are confined within boundaries, much like languages, and language practices have been historically bounded to both oral and written rules. However, since these fixed boundaries are also flexible, they open a space in between, or a space for “potentialisation” as suggested by Aden (2009). It is within these permeable boundaries that Third Spaces emerge and co-exist (of course not for everyone), and where identities are mediated through language since these *‘entre’-mondes* create the necessary, dynamic, and fertile conditions for living organisms to thrive. Confinement in any form is a sure way to bring about a slow death. Notwithstanding, the nation is

sovereign. While it has the power to self-govern, it also has the freedom to rely on the supranational community, and we should allow ourselves the possibility to depend on others. Finally, Anderson advances that the nation is *imagined* as a community where everyone is united, but of course this is not true. Rather than to imagine the community as different but united, perhaps it should be conceived of as diverse. In this sense, “*on peut être uni dans la diversité*” (J. Aden, personal communication, August 24th, 2022). Within the context of the E.U., each of the Member States are both governed independently, and inter-connectedly, but for some this is problematic when it comes to building a cohesive nation. One of the fundamental roles of the E.U. is to unite. It therefore seems evident that independent governance of states would create cultural, and linguistic fragmentations. How then may we define an entity composed of many parts that seeks to stick together? As a federation perhaps? In other words, does the concept of nation-ness even exist? It may be argued that the very existence of this phenomenon is grounded not on values that we share and that are in harmony with the living, but rather founded on material possessions which are opposed to the organic laws of life. The territory known as Europe today preceded the creation of independent European nations, or a so-called European fragmentation. Therefore, to re-construct and re-unite the E.U., perhaps we should return to the origins of the E.U. Or go back even further before these recent political, national boundaries were established, to a time where there were other borders, languages, and migrations as we will see further below. As such, we may better apprehend how cultural and linguistic resources, for example translation, or other (trans) linguistic practices, were used as a mediating tool between heterogenous groups of people. Such knowledge may help us overcome the challenges that lie ahead. Although further inquiry in this line would be undoubtedly constructive, the

limits of the present essay will not allow us to delve into these issues.

The role of translation in colonialism, literature, and art

In considering translation as a potential solution to Europe's fragmentation, Umberto Eco has often been cited saying that "La langue de l'Europe, c'est la traduction." (Plas, 2017). Like Anderson who argues that cultural systems may be used to create supranational communities, Eco considers that Europe's unity may be mediated through translation. Thus, for both Eco and Anderson, translation is fundamental to re-uniting Europe and to re-building a harmonious multinational union. Of course, translation which emerges out of Third Spaces, or contact zones also has the potential to build bridges across continents for example the Americas. Notwithstanding, as presented at the beginning of the essay, this is also de Toledo and Wismann's position. That is, we must think of Europe in terms of translation. Therefore, in this final section we will look at the role of translation in nation building starting by defining translation.

Online, translation is defined as "words that have been changed from one language into a different language" (Merriam-Webster, 2016). Put simply, translation means "nothing more than 'transfer'." (Freeman, 2009:1). We may thus argue that one of the crucial functions of translation is to mediate between different people's languages and cultures, to bring about mutual understanding of our valid, but varied multimodal systems of meanings. We translate to share life experiences in general, but we also translate to discuss projects, and ideas among many other things. The endpoint of translation is thus to facilitate and move forward, and in extreme cases to restrain and impose understanding between two, or more parties. Roland Barthes in an inaugural speech in the Collège de France sent shockwaves in discussing

whether language is fascist. Barthes (1977) argued that “*Le pouvoir est le parasite d’un organisme trans-social, lié à l’histoire entière de l’homme et non pas seulement à son histoire politique et historique. Cet objet en quoi s’inscrit tout pouvoir de toute éternité humaine c’est le langage*” (Barthes, 1977). Barthes thus links power and language, or rather language as a way to impose power, and thus understanding. Nevertheless, within the context of a graduate seminar at Sorbonne Nouvelle University entitled *Translating the Nation*⁸⁰, translation as a notion was defined as the act of “carrying over” (C. Ní Ríordáin, personal communication, February 1, 2016) not just language, but also dress, architecture, food, and essentially any, and all other cultural artefacts. These varied definitions thus highlight that translation has the potential to render something or someone more accessible to the Other. That is, translation may be a vector for linguistic mediation. This is indeed in line with de Toledo and Wismann’s premise who argue that only translation can guide Europe into the future. Undeniably, translation has been central to political agendas for better, and for worse both historically, and even in modern times. Perhaps there are lessons to be learned to help mend Europe. The two examples below show how translation was used in the past not as a tool for linguistic mediation, but rather as an instrument for linguistic subjugation.

Historically, the process of colonialism was linked to the process of translation according to Ning (2010). Colonialism was accompanied by a change in language through which the colonizers imposed their cultural representations on the colonized. This was of course essential to the very process of colonization. It allowed the newly arrived colonizers to spread their Old-World views and force them upon the peoples of the New World. Unfortunately, this action was seemingly unidirectional. The process of colonialism did not

80 The present essay was originally written as an end of term paper. It has been substantially revised for this editorial project.

leave room for the dynamic, and bidirectional exchanges of ideas, let alone the exchange of languages. In other words, translation was not a vector of linguistic mediation. Moreover, the idea of the spread of colonial languages implied that the colonial project was inherently linked to the process of translation. Subsequently, colonial languages such as French, but especially English, Portuguese, and Spanish were able to take root, and thrive in the Americas. Carrying over Old World languages and transposing them onto American languages was used to create unity, or a sense of nationalism during the colonial period through the use, and imposition of only one language. One example is the case of Spanish in Mexico. Mallinalli, more popularly known as La Malinche, the corrupted version of Malintzin or Mallinalli meaning twisted grass (*hierba torcida*) was used as an interpreter between the Spanish invaders and “Moctezuma (and) any of the Nahuatl groups.” (Downs, 2008: 397). It has thus been argued that La Malinche was one of the primary reasons why Hernán Cortés, the Spanish conquistador was able to successfully colonize the Aztec Empire. Mallinalli was not only able to inform Cortés about the local social, and military costumes, but she was also able to interpret from Spanish into Nahuatl, as well as into Chontal Mayan, two major local languages. She was able to use her language abilities to mediate between differing linguistic communities. Whether La Malinche was aware of it or not, her translation abilities were used as an instrument for the linguistic subjugation of her people. She is thus blamed for the demise of the Aztec Empire in present-day Mexico. Indeed, even if Polizzotti (2018) argues that we should be sympathetic to the traitor understood in his manifesto as the translator, her “name has become synonymous with “traitor” and “whore”” (Downs, 2008: 397).

In Ireland we consider another example where language was used to gain control. This time however, the instrumentalized

language was the native tongue of the people, or when your language turns against you. Of course, the reasons for doing so were related to governmental, and political agendas. For Elizabeth I “The question of how to govern Ireland was one of the most difficult and sensitive issues of (her) reign.” (Ellis, 2011). As such, translation played a critical role in mediating between English and Gaelic. Elizabeth I “demanded a Gaelic translation of the New Testament from her bishops ... (as well as) the use of the vernacular in church” (Ellis, 2011). We thus see how through translation English religious ideologies were represented in Gaelic in written biblical form, and in a performed, ceremonial encounters. The translated bible, even if it appeared only after her death, was thus intended to be used as a tool to avoid rebellion. But also, the bible was used to integrate or to socialize through and by language, as argued Schieffelin and Ochs (1986), the Irish into the English religion, and culture using Gaelic, their native language. Perhaps this was a kind of soft (linguistic) power that the English deployed, where one does not see it until it is too late, if one sees it coming at all. The previous two examples attempt to briefly depict a form of nation building through language. They are therefore pertinent in examining today’s idea behind the re-unification of the E.U. However, let us reconsider an alliance through the prism of translation. It is not the imposition of one language over another, but rather the dynamic passage and multimodal interplay from one to the other. This is the process of translation. It is through this mediating practice of carrying over that Europe may create spaces for re-uniting and understanding the Other. Leonard Orban in *Langues et traduction : une politique cruciale pour l’Union européenne* argues that :

La « formule magique » de notre cohésion n’est pas une langue commune qui priverait l’Europe de sa richesse culturelle et uniformiserait nos sociétés. C’est au contraire le multilinguisme, dont le respect permet à chaque culture de se développer et de faire

valoir sa différence, et à chaque nation, région ou communauté de préserver ses racines et traditions. (Orban, 2010:1).

The process of colonialism subdued the linguistic capital in the Americas through the imposition of one language. In Europe, the Irish were tamed through their own language.

However, a multilingual Europe is essential to maintaining the individual differences of each of its citizens. For example, the European Council (hitherto referred to as E.C.) within the framework of their Politique Linguistique Program has proposed linguistic policies that are in favor of plurilingual and intercultural education where all languages are considered (Politiques linguistiques, accessed on September 8th, 2022). The E.C. has not only promoted language learning, but it has also supported language rights, as it aims to deepen our mutual comprehension, and to consolidate our democratic society such that we may contribute to social cohesion. Moreover, the *Cadre européen commun de référence pour les langues* (hitherto referred to as CERC), is also focused on education. However, its aim appears to be more on providing coherent, transparent bases that are as exhaustive as possible to develop language programs, curriculums, and materials to evaluate foreign language skills (CERC, accessed on September 8th, 2022). It therefore seems that both the E.C. and the CERC are interested and actively promoting multi- and plurilingualism, for the former through social policy, and the latter through actions that favor plurilingual education. Nevertheless, multilingual Europe is also critical for the economic prosperity and cultural cohesion of the Members States. There is an unquantifiable amount of knowledge that may be reaped through the process of translation as a vector for linguistic mediation. Translation enriches and expands not only the so-called receiving language, but also the giving language. However, perhaps we should do away with the notion of *langue de départ* and *langue d'arrivée* since the exchange is bidirectional and organic. As such, even if at times

the give and take is unbalanced, both languages are equally the source and the target, moving us towards a conception where all languages have equal status. As such, multilingual Europe brings forth the potential for plurinational citizens to understand one another as they are mutually and multimodally influencing each other through “the Creative Act.” (Levine, 1991:137). In the last two sections, we will therefore discuss how translation may and has played a positive role in literature and in art.

Through literature we may witness the process of colonialism unravel. For example, Edward Said (1978) in discussing the very notion of orientalism argues that on the one hand most of the Western scholarship was facilitated by translation. Unfortunately, on the other hand he also affirms that through this act the conception of the Other was not only biased, but also inaccurate. For Said this was because foreign literary thought was largely translated by western scholars, but also because it was used to justify the West. The literature tended to depict the West as culturally developed and superior. At the same time, it projected the opposite image onto the East, considering Oriental culture as the Other. Furthermore, by conceiving the Other as fundamentally different, rather than as diverse (think united in diversity discussed further up) Othering was not only a way for dominant social groups to wedge distance from, but also to assert themselves over the Other. These tendentious translation methods led Said to highlight the importance of establishing a translation that was not only reliable, but also respectful. To properly mediate between parties, peoples, and their cultures one must attempt to gain the most complete picture of the cultural context of the language from which one is translating. In other words, how could one understand the Others’ perspective without speaking their language and understanding their culture? Thus, within the context of de Toledo and Wismann’s proposition suggesting that only

through translation can Europe strive for unity (in diversity), we should keep in mind the notions of both measured and respectful as we translate, to avoid (as much as possible) perceiving at the Other through oriental eyes as Said (1978) argues. This suggests that:

La traduction est une autre voie pour tirer tout le bénéfice de cette diversité linguistique. La Commission européenne y accorde une attention toute particulière. Car la traduction est, à n'en pas douter, le ferment originel de notre Europe d'aujourd'hui. Bien avant que l'Europe ne devienne un projet économique et politique avec l'établissement des Communautés européennes, le riche patrimoine de ses langues représentait déjà un ensemble culturel pluriel doué d'une unité réelle (Orban, 2010:12).

Thus, to the question that seeks to answer if Europe may be a nation of nations with several languages, it would appear as though the answer is yes. In the past Europe was not only plural, but also untied in diversity. Indeed, the E.C., not only sees translation as the means by which we can take full advantage of the linguistic richness within Europe, but also pays special attention to it. Moreover, the E.C. argues that before the E.U. was a political and economic project, translation was and continues to be the backbone of today's Europe. Therefore, the linguistic diversity of the past in a sense has authorized, "le multiple" and, "les loyautés plurielles" that de Toledo and Wismann suggest. It is in this direction that Europe should move towards once again.

Finally, in drawing lessons from the colonial history of the world which remains very present today in the minds of many plurinational citizens (thanks in large part to literary translation), the E.U. should (re)turn to novel, but not new linguistic practices. In this way differences may be reconciled and viewed from the prism of both cultural and linguistic diversity, to build its tomorrow in unison. That is,

Il nous faut inventer de nouveaux modèles de croissance et créer
– de manière prospective – l'Europe de demain. Pour ce faire,

nous devons exploiter toutes nos ressources. L'Europe peut compter sur son très riche capital linguistique. À nous de le faire fructifier pour inventer l'Europe multilingue et pluriculturelle de demain (Orban, 2010:12).

For Orban, this may be accomplished if Europe draws from its unique and rich linguistic capital. That is, by showing that we can be a nation of nations with several languages, cultures, and religions not only willing but also *capable de s'unir dans la diversité et de naviguer entre langues, cultures et religions*. Essentially, this means that what humanity has in common, or what we share is already beyond individual differences. What may bring us together is understanding that we may only survive, rather than to thrive if we do not accept our common destiny. That is, sharing through translation, among other means, our cultural, and linguistic resources, as they are part and parcel of life on the planet that we all inhabit.

Brian Friel and Stephen Rea, for example, were able to accomplish such a feat through The Field Day Project. This project was an intellectual, cultural, and artistic response to “the political crisis in Northern Ireland.” (Field Day, accessed July 21st, 2021). In other words, through theater it brought together aesthetic and performative approaches to transcultural mediation as discussed by Aden and Preller (2020). It aimed at reviewing the notion of nation due to the problematic partition of Ireland in 1921 when Northern Ireland claimed territorial rights over the Irish island. By placing translated plays at the center of their movement, Friel and Rea through aesthetic and performative approaches were able to create cultural spaces that highlighted the political issues at stake to a broader audience, both nationally and internationally. By placing Irish citizens themselves as translators, they were able to better apprehend the critical political elements through a much larger perspective. In other words, “Translation is an important practice which aids in developing mutual understanding within cultures.”

(Ersheidat & Tahir, 2019: 21), and it may be heightened when accompanied through aesthetic multimodal performance. Through the translation of a total of 14 plays, Friel and Rea were able to mediate and show that their nation could host all people of different religious, linguistic, and cultural backgrounds. The process that allowed this to take place was intrinsically related to the role attributed to the spectator. Plunged in another context spectators were able to put themselves in the place of the characters. As a result, they could shift perspective, even if for a moment in time, as they lived through the Other(s) situation. That is to say, “*La réception d’une œuvre d’art permet de sortir de son point de vue égocentré et d’entrer dans l’univers d’autrui et donc de le comprendre depuis un point de vue interne*” (J.Aden, personal communication, August 26th, 2022), which is the very definition of empathy. Thus, translation was the little art as Briggs (2017) suggests that played a big role in advancing politics, and cultural insight in the country. Translation as a vector for linguistic mediation was without a doubt the motor of The Field Day Project’s success. The present example through aesthetic artistic performance shows how “*les passages d’une langue à une autre et d’une culture à une autre s’appuient sur la dimension sensible “encorporée” des langues au moyen de pratiques artistiques*” (Aden, Delorme & Nicolas⁸¹). Therefore, in preparing the future, the E.U. should consider not closing, but creating unique and dynamic multicultural and multilingual places. It is within these Third Spaces that translation could play a central role in the reconciliation of Europe, its nations, and its citizens. . Or better yet, in putting an end to the European Fragmentation that we see today since “human intelligence can no longer be defined by the ability to solve problems but as the ability to penetrate a shared world” (Varela, 1989: 113).

81 Voir introduction de cet ouvrage.

Conclusion

Through the examples above I aimed to underscore that in our extremely interweaved day and age, it is essential to (inter)act across cultures. As Aden, Grimshaw, and Penz (2010) advanced, knowledge is only useful if it brings about linguistic and cultural interconnectedness, and thus mutual understanding. As such, translation, as a vector for linguistic mediation plays a dynamic role in cultural and linguistic métissages, translation build bridges. Translation has the potential of heightening our understanding of the Other and in doing so moves us towards empathy. In de Toledo and Wismann's response to the European Fragmentation they argued that "*Sur une longue période, nous savons qu'une union politique européenne ne sera acceptable qu'à condition de voir émerger un dêmos⁸² européen : une nation par-delà les nations.*". After contextualizing de Toledo and Wismann's article, I aimed to show that translation as a tool for linguistic mediation or subjugation has always been and still is crucial in advancing politics, and mutual or forced awareness across social spheres. I showed that translation could serve to enslave Others through the imposition of one language, consequently doing away with fertile bidirectional exchanges necessary to life in our shared world. On the other hand, I also showed that translation had the potential, when used in a measured and respectful manner, to bring people together, uniting them in their cultural and linguistic diversity. Translation is thus a powerful tool held not only in the hands of the beholders, but also echoed their voices, and performed through their actions which may be favorable to we the people as highlighted through the positive impact of theater.

To move towards a more equitable, and a more empathetic world, we therefore see the important role that

82 Dêmos: the people of a democracy as a political unit, from the Greek term "dème" meaning a political and administrative division

art and culture plays. Perhaps this is because the ties that bind art and culture to the world of politics and finance (who may be more interested in manipulation for profit) are not so tight. As such, theater art, through its aesthetic and performative, or multimodal aspects showed the impact of translation. It opened a space where the notion of nation was revised, which subsequently created cultural and linguistic awareness in the minds of the spectators. Literature showed that translation may have an incredible impact on how the Other is perceived, and for the influence to be as positive as possible, that translations should be reliable, and respectful which is only gained through a deep understanding of the Other. Finally, translation is a double-edged notion: while colonialism used it as a tool for domination by imposing monolingualism, today translation may be used to mediate in multilingual, plurinational contexts to build a longstanding supranational European community. Translation is at the heart of many, if not most of the social encounters in the world. If we want to understand the Other, we need to expand our cultural and linguistic skills through dynamic and fertile bidirectional exchanges. Translation is thus an aspect that is intrinsic to the notion of mediation since it is a powerful way to share meaning across diverse *cosmovisiones*. Indeed, “*Nous ne nous situons plus seulement dans une logique linéaire de l'apprentissage des langues dominantes, mais dans la complexité transculturelle, post-colonialiste des échanges.*” (Aden, Delorme & Nicolas⁸³). Thus, the presence of language contact situations across Europe and the world creates Third Spaces, or des *entre-mondes* where translation and transcultural appreciation may help us work towards a re-united Europe.

References

ADEN, Joëlle, 2009. « Improvisation dans le jeu théâtral et acquisition de stratégies d'interaction », *Didactique des langues-*

83 Voir introduction de cet ouvrage.

cultures : univers de croyance et contextes, édité par J. Aden, Paris, Manuscrit Recherche – Université, p. 77-99.

ADEN, Joëlle, 2013. « Apprendre les langues par corps. », *Pour un Théâtre-Monde. Plurilinguisme, interculturalité et transmission*, Bordeaux, Y. Abdelkader, S. Bazile and O. Fertat, p. 109-123.

ADEN, JOËLLE, 2017. « DEVELOPING EMPATHY THROUGH THEATRE: A Transcultural Perspective in Second Language Education ». In Schewe, M & Crutchfield, J (Ed.), *Going Performative in Intercultural Education. International contexts – theoretical perspectives – models of practice*, Clevedon, Multilingual Matters.

ADEN, JOËLLE, GRIMSHAW, TREVOR AND PENZ, HERMINE, 2010. *Teaching Language and Culture in an Era of Complexity: Interdisciplinary Approaches for an Interrelated World*, Brussels, Peter Lang.

ADEN, JOËLLE, DELORME, VERA AND NICOLAS, LAURA, 2022. *Médiations dans l'enseignement des langues : perspectives translangagière et transculturelle*, Paris, Éditions des Archives contemporaines.

ANDERSON, Benedict, 1983. *Imagined communities: Reflections on the origin and the spread of nationalism*, London, Verso.

ANZALDUA, Gloria, 1987. *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*, San Francisco, Aunt Lute Books.

BARTHES, Roland, 1977. *La langue est fasciste*, Paris, Collège de France. <https://www.viabooks.fr/video/la-langue-est-elle-fasciste-selon-roland-barthes-49022>

BENAZZO, Sandra et MORGENSTERN, Aliyah, 2014. “A bilingual child’s multimodal path into negation.”, *Gesture*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, p. 171-202.

BOTTINEAU, Didier, 2011. “Language and Enaction”, *Enaction. Towards a New Paradigm for Cognitive Science*, édité par Stewart, J. Gapenne, O., Di Paolo, E.A., MIT Press.

BHABHA, K. Homi, 1994. *The Location of Culture*, London, Routledge.

BRIGGS, Kate, 2017. *This Little Art*. London, Fitzcarraldo Editions.

CREESE, Angela et BLACKLEDGE, Adrian, 2015. "Translanguaging and identity in educational settings", *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, p. 20-25.

CUMMINS, Jim, 2008. « Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education », *Encyclopedia of Language Education*, édité par J. Cummins, N. H. Hornberger, Bilingual Éducation, p. 67-75.

CUMMINS, JIM, 2021. "TRANSLANGUAGING: A CRITICAL ANALYSIS OF THEORETICAL CLAIMS". In P. JUVONEN & M. Källkvist (Eds.) *Pedagogical Translanguaging: Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives*, Bristol, Multilingual Matters.

DE TOLEDO, Camille & WISMANN, Heinz, 2014, June 25. « L'identité de l'Europe, c'est la traduction », *Le Monde*, En ligne : https://www.lemonde.fr/idees/article/2014/06/25/l-identite-de-l-europe-c-est-la-traduction_4445045_3232.html

DOGORITI, Eleftheria, ISERIS, Georges et VYZAS, Theodore, 2018. « Médiation linguistique et activités de traduction dans l'enseignement des langues de spécialité : une pratique didactique revisitée », *Lexis* [Online], 11. <https://journals.openedition.org/lexis/1210>

DOWNES, Kristina, 2008. « Mirrored Archetypes: The Contrasting Cultural Roles of La Malinche and Pocahontas. », *Western Folklore*, p. 397-414.

ELLIS, Steven, 2011. "Turning Ireland English.", *BBC History*, Retrieved July 1, 2021 from http://www.bbc.co.uk/history/british/tudors/elizabeth_ireland_01.shtml

ERSHEIDAT, Ghayeth & TAHIR, Hafsa, 2019. "The Two Translations of Edward Said's Orientalism by Kamal Abu-Deeb and Muhammad Enani: A comparative Study.", *International Journal of English Language & Translation Studies*, p. 21-33.

FIELD DAY, *Creative, critical, discourse through publishing, talks & theatre*. (n.d). Retrieved July 1, 2021 from <https://fieldday.ie/about/>

FREEMAN, Richard, 2009. "What is translation?", *Evidence and Policy*, p. 429-447.

FUENTES, Carlos, 1998. *El Espejo Enterrado*, Mexico, Taurus.

HARRIS, Brian, 1977. "The Importance of Natural Translation", *Working Papers on Bilingualism*, 12, p. 96-114.

GARCIA, Ofelia, 2009. *Bilingual Education in the 21st Century*, Oxford, Wiley-Blackwell

KROET, Cynthia, 2014. "2014 European Parliament election turnout was lowest ever, revised data shows", *Politico*, Retrieved May 4, 2016 from <http://www.politico.eu/article/european-parliament-elections-2014-reveal-lowest-voter-turnout-ever/>

LANEHART, L. Sonja, 1996. "The Language of Identity.", *Journal of English Linguistics*, p. 322-331.

LEVINE, J. Suzanne, 1991. *The Subversive Scribe: Translating Latin American Fiction*, Champaign, Dalkey Archive Press.

MATURA, Humberto R. et VARELA, Francisco J., 1987. *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding* (revised edition), Boston, Random House.

NING, Wang, 2010. « Translation as cultural "(de) colonisation" », *Perspectives*, p. 283-291.

ORBAN, Leonard, 2010. *Langues et traduction : Une politique cruciale pour l'Union européenne*, C.N.R.S. Éditions, p. 23-28.

PLAS, Pascal, 2017. "La langue de l'Europe, c'est la traduction.", *Hypotheses*. Retrieved June 15, 2021 from <https://jupit.hypotheses.org/1432>

PRATI, M. L, 1996. « Apocalypse in the Andes: Contact zones and the struggle for interpretive power », *Encuentros*, p. 1-17.

POLIZZOTTI, Mark, 2018. *Sympathy for the traitor: A translation manifesto*, Cambridge, The MIT Press.

SAID, W. Edward, 1978. *Orientalism*, London, Penguin Group.

SETSON-WATSON, Hugh, 1977. *Nations and Nationalism, from his Nations and States: An Enquiry into the Origins of Nations and the Politics of Nationalism*. Boulder, Westview Press.

SCHIEFFELIN, Bambi et OCHS, Elinor, 1986. "Introduction", *Language socialization across cultures*, Cambridge University Press, p. 1-13.

TAYLOR, Paul, and BAKER, Luke, 2014. "After seismic elections, EU leaders assess damage.", Reuters, Retrieved May 2016 from <http://uk.reuters.com/article/uk-eu-election-summit-idUKKBN0E70ZN20140527>

The EU in brief. (n.d.). Retrieved May 05, 2016, from https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-in-brief_en

Translation. Retrieved May 01, 2016, from <http://www.merriam-webster.com/dictionary/translation>

TROCMÉ-FABRE, Hélène, 1994. *Apprendre aujourd'hui*, Cheminement Éditions.

The European Union - EUintheUS.org. (n.d.). Retrieved May 05, 2016, from https://europa.eu/european-union/about-eu/what-the-eu-does-for-its-citizens_en

TSE, Lucy, 1995. « Language Brokering among Latino Adolescents: Prevalence, Attitudes, and School Performance. », *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 17, p. 180-193.

VARELA, Francisco J., 1989. *Invitation aux sciences cognitives*, Paris, Seuil.

WILKINSON, Michael, 2016. "What is the EU, why was it created and when was it formed?", *The Telegraph*, Retrieved May 16, 2016 from <https://www.telegraph.co.uk/politics/0/what-is-the-eu-why-was-it-formed-and-when-was-it-created/>

ZIEBA, Ryszard, 2012. "International roles of the European Union.", *Rocznik Integracji Europejskiej*, Retrieved July

1, 2021 from <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/rie/article/view/10607>

Présentation l'auteur

Eric Alvarez is a Ph.D. Candidate in English linguistics at Sorbonne Nouvelle University. Although he is passionate about translation theory and practice, namely from Spanish and French into English, his research interests include heritage language acquisition and socialization, language contact, maintenance, shift, and language mixing in bilingual communities. He is currently researching third-generation heritage Spanish acquisition and socialization in Los Angeles, California through a longitudinal mixed-methods case-study. His study is based on recorded naturalistic data collected through ethnography. He draws on cognitive-functional and social-interactional theories to understand multigenerational heritage Spanish acquisition and socialization in multimodal and multiparty participation frameworks.



Imprimé en France pour les Éditions Le Manuscrit

Dépôt légal : avril 2023

