

Présence, écoute et plurilinguisme Vers une compétence translangagière

Jacqueline PAIRON
Université catholique de Louvain

Le mouvement est le principe de toute vie
Léonard de Vinci

Introduction

Voici un poème de Salvatore Quasimodo, écrit en italien et traduit en français.

Ed è subito sera	Et soudainement le soir
Ognuno sta solo sul cuor	Chacun est seul sur le cœur
Della terra	De la terre
Trafitto da un raggio di sole	Transpercé par un rayon de soleil :
Ed è subito sera	Et soudainement le soir ¹ .

Dire le coucher du soleil en italien et en français, ce n'est pas faire vibrer le même soleil. L'italien est plus scandé (comme le latin), tellurique, le français plus suave avec ses sons nasalisés et l'accent à l'arrière. Le soleil en italien semble presque aveuglant, le coucher de soleil en français nous paraît plus doux.

Dans son article « Evolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions », Enrica Piccardo constate que « ces dernières décennies la didactique des langues s'est complexifiée et s'articule de plus en plus autour de trois composantes : la communication, la cognition et la socialisation, parfois abordées séparément au lieu d'être croisées... Une notion émergente en didactique des langues, le savoir-être, semble en mesure de valoriser cette complexité et donner un nouvel espace à la dimension émotionnelle. Dans l'analyse de ces composantes et de leur interaction complexe, un facteur clé est normalement passé sous silence : la dimension

émotionnelle qui semble pouvoir fédérer ces trois composantes » (Piccardo, 2013, 17). En effet, si, en 2000, les émotions étaient dans l'air du temps, elles étaient peu prises en compte en langue seconde et langue étrangère (Dewaele, 2011, 23). L'émotion est souvent considérée comme 'de l'ordre de la faille' et pour cela a été longtemps rejetée par certains intellectuels.

Selon les perspectives actuelles sur l'enseignement des langues, on constate l'intégration de concepts venus de plusieurs disciplines. On trouve aussi une standardisation dans la définition des niveaux de langue et la mise en place de normes et d'équivalences internationales (multiplication des tests internationaux) (Kramersch, 2007; Piccardo, 2013). Complexification et standardisation donc, avec en outre la prise en compte de savoirs appelés traditionnellement « non formels », acquis de façons variées et concrétisés par exemple dans le portfolio des langues. Actuellement, il y a davantage de valorisation des savoirs vicariants (Pairon, coll. Berdal-Masuy, 2010, 13). Kern et Liddicoat développent la notion du locuteur/ acteur. « L'amalgame locuteur/ acteur exige une nouvelle perspective qui transforme le plurilinguisme et le pluriculturalisme en phénomènes *interpersonnels*. Le locuteur n'est plus seulement quelqu'un qui parle, mais quelqu'un qui agit, c'est à dire qui fait acte de parole et par là même devient acteur social » (Kern et Liddicoat, 2008, 30). La langue est vue dans ce cas comme ressource sémiotique dynamique que l'individu combine avec d'autres ressources pour agir dans le monde social. Par ailleurs, Enrica Piccardo note : « le savoir-être n'est pour l'instant qu'une notion très floue, mais des recherches capables de lier dimension affective et identité plurilingue peuvent le transformer en une notion porteuse de renouvellement pour la didactique des langues » (Piccardo, 2013, 33).

Dans cette perspective, quelle place peut-il y avoir en acquisition des langues pour le savoir sensori-moteur, pour l'invisible caché dans les mots (leur dimension poétique) et le charisme individuel fait d'éléments pas seulement linguistiques? Nous avançons que ces savoirs non formels enrichissent le « savoir-être », notion émergente et qu'ils concourent à une meilleure communication plurilingue et multiculturelle dans un monde où la mobilité est de plus en plus importante et les conflits interculturels nombreux. Pour cela, nous souhaitons amener au centre des éléments souvent considérés comme périphériques dans la pratique plurilingue, non centrés sur la syntaxe et le vocabulaire, et parcourir un chemin qui passe par plusieurs disciplines.

Comment?

Nous débiterons par la présentation de quelques éléments théoriques, d'abord en neurosciences sociales (avec l'empathie) puis en linguistique appliquée avec accent sur l'approche sociale, culturelle et stylistique (avec la compétence symbolique). Ensuite, une attention sera accordée à divers ponts qui facilitent la communication: le savoir sensoriel propre au corps, à la voix et le « fonds poétique commun ». Nous avons tous accès à ces langages autres qui sont en deçà des mots. Pour ces deux aspects, nous travaillerons principalement avec des professionnels des arts de la scène et plus particulièrement de théâtre physique : Jacques Lecoq et Caroline Arragain². Il nous semble que la prise en compte de ces savoirs non formels, associés à l'empathie et à une bonne compétence symbolique, concourent à faire du

locuteur plurilingue un acteur citoyen qui prend sa place et son pouvoir dans la société (notion d'*agency*).

Dans un troisième temps, nous donnerons enfin quelques outils pratiques à l'intention des enseignants. Par cette contribution transversale et holistique, nous souhaitons rencontrer pleinement les objectifs du groupe de contact FNRS « Affects et acquisition des langues » créé en 2012 à Louvain-la-Neuve³.

Commençons avec quelques éléments théoriques au sujet de l'empathie (Decety) et des « perspectives écologiques » en acquisition des langues avec la notion de compétence symbolique (Kramsch).

1. Eléments théoriques

1.1. L'Empathie, une réponse affective et une capacité cognitive

Jean Decety, professeur de neurosciences sociales à l'Université de Washington, développe l'idée que l'empathie, définie comme la capacité à se mettre à la place de l'autre pour comprendre ses sentiments et ses émotions, n'est pas seulement un outil développé par les psychologues. C'est avant tout une capacité propre à la nature humaine qui repose sur des systèmes neurologiques que l'on commence à comprendre... Seuls les humains ont la capacité d'épouser la perspective subjective d'autrui (Decety, 2004, 53).

L'empathie repose sur notre capacité à reconnaître qu'autrui nous est semblable mais sans confusion entre nous-même et lui.

1.1.1. Les deux composantes de l'empathie

Deux composantes fondamentales interagissent pour créer l'empathie: d'une part, une composante de résonance motrice dont le déclenchement est le plus souvent automatique, non contrôlable et non intentionnel; d'autre part, la prise en perspective subjective de l'autre qui est plus contrôlée et intentionnelle. La seconde est plus récente et semblerait même être propre à l'espèce humaine. Les mécanismes précurseurs de l'empathie concernent essentiellement la capacité de ressentir les émotions des autres congénères, de les communiquer et d'y réagir de manière appropriée. Cette communication non verbale repose sur les propriétés de mimétisme et de résonance motrice qui, chez l'homme, expliquent la contagion émotionnelle et les phénomènes de facilitation sociale.

1.1.2. L'empathie, un code mental commun à tous

Jean Decety introduit dans une autre section le modèle des représentations partagées entre soi et autrui (ibidem, 56). Selon ce modèle, à la base des comportements des autres personnes, il existe un code mental commun de notre capacité à extraire leurs intentions à partir de l'observation de leurs mouvements, incluant les expressions émotionnelles. Ce code commun est utilisé pour planifier une action, l'imaginer et percevoir les actions réalisées par les autres. Il y a de nombreuses définitions de ce concept, néanmoins, il semble qu'on puisse s'accorder sur l'idée que l'empathie se

caractérise par deux composantes, la première est une réponse affective envers autrui qui implique parfois (pas toujours) un partage de son état émotionnel et la seconde est la capacité cognitive de prendre la perspective subjective de l'autre personne.

Il semble que les nouveaux-nés naissent équipés ou développent relativement très tôt les conditions essentielles (identification avec l'autre, partage d'affects et discrimination soi-autrui) qui sont nécessaires à la manifestation de l'empathie (ibidem, 68).

L'empathie apparaît comme une simulation mentale consciente de subjectivité d'autrui. Cette simulation permet de comprendre ce qu'une autre personne pense et ressent dans une situation présente, passée, voire même anticipée. Elle est possible parce que chacun perçoit les autres comme lui-même et partage des représentations qui se sont élaborées au cours des interactions sociales nouées dès la naissance avec eux, sans confusion entre soi et autrui car il est essentiel de reconnaître que les états mentaux de l'autre sont différents des siens (ibidem, 88).

1.2. La compétence symbolique, une habileté à opérer « entre les langues »

Dans les milieux de politique internationale, de la création ou des affaires, on communique souvent en plusieurs langues ou plus précisément en naviguant dans un inter-langues. Selon Claire Kramsch, professeur d'allemand et chercheure en linguistique appliquée à l'Université de Berkeley, la compétence symbolique est une habileté multilingue à opérer *entre* les langues.

Symbolic competence is the ability not only to approximate or appropriate for oneself someone else's language, but to shape the very context in which the language is learned and used (Kramsch, 2007, 400).

Elle résulte du développement d'une sorte de sens pratique (Bourdieu, 2000) qui multiplie les possibilités de compréhension offertes par la variété des codes en présence (Kramsch, 2007, 400).

Elle a diverses caractéristiques.

1.2.1. Une compétence subjective et intersubjective

Chacun a son « positionnement énonciatif » personnel ou *subject position* qui a plus à voir avec la conscience accrue qu'il a de la nature incarnée de la langue et des émotions qu'avec des calculs rationnels. Nous avons tous des mémoires culturelles qui nous sont propres, véhiculées par les mots, les gestes, les postures. Le plurilingue « re-territorialise » ses mémoires en construisant diverses historicités en dialogue les unes avec les autres. Les rencontres plurilingues augmentent les surfaces de contact entre les systèmes symboliques et donc la possibilité de créer de multiples pensées, et ainsi la capacité de changer le contexte social (Kramsch, 2008, 322).

1.2.2. Une compétence émergente

Selon cette perspective écologique, les enseignants deviennent des enseignants de sens. Comme Claire Kramersch nous l'expliquait : « On prend des risques comme locuteur en langue étrangère. L'ouverture ainsi créée peut paradoxalement favoriser une émergence de sens, c'est d'une certaine manière le pouvoir de la vulnérabilité⁴ ». Cette recherche de sens menée à plusieurs, avec les étudiants, se fait selon des chemins peu linéaires, elle est basée sur l'échange et aussi sur les émotions, les perceptions, les sons, les intonations. « Bring back the emotional and aesthetic dimension of language ». Le sens est multidimensionnel, médiatisé de multiples façons, a de nombreuses entrées, il est émergent et contingent. Il est de plus réflexif. « Amenez les étudiants à avoir une réflexion méta-discursive, rendez-les conscients de la manière dont ils pensent et se pensent comme bilingues ou multilingues » (Kramersch, 2007, 405).

1.2.3. Une compétence personnelle et globale

La compétence symbolique amenant les étudiants à « opérer entre les langues » (operate between languages, MLA 2007⁵) ajoute une « métacouche » à tous les usages de la langue étudiés en linguistique appliquée. Cette compétence sémiotique développe une habileté à façonner (to shape) activement un environnement en multiples échelles de temps et d'espace. Ce cadre de pensée est adapté à notre époque post-moderne. Pour créer ce type de relations, il est souhaitable d'apprendre à voir par soi-même, à travers sa propre histoire incarnée et sa subjectivité ainsi qu'à travers l'histoire et la subjectivité des autres. Selon Claire Kramersch, au 21^{ème} siècle, l'éducateur a à développer ce que Bakhtin appelle l'être « débrouillard, malin, rusé » (cunning) plutôt que seulement l'expert scientifique. Par ailleurs, elle prône une approche dialogique pour l'entreprise éducative qui pourrait ainsi opérer dans les interstices des lignes directrices institutionnelles et leurs mandats d'évaluation. « Tant que les débrouillards règneront, on viendra à bout d'une vision du monde monolingue » (ibidem, 406).

La compétence symbolique, selon cette perspective écologique multilingue, est donc une habileté polyphonique.

Dans une approche holistique, l'implicite soutient et parfois remplace les mots échangés: un pouce levé, une tape dans la main, un sourire complice et on se comprend. Ce qui est autour du message révèle le sens profond de ce qui se dit. Marcel Jousse a répété bien des fois cette réflexion de Rousselot son maître de phonétique expérimentale au Collège de France : « J'aurais votre âge, je reprendrais la question du langage comme vous l'avez fait. Au lieu de l'étudier sur les muscles laryngo-buccaux, je prendrais l'expression humaine dans tout le corps » (Jousse, 1974, 205).

Il peut paraître surprenant d'optimiser l'acquisition d'une langue en attachant de l'importance aux émotions non explicitées verbalement, il nous semble pourtant qu'il y a là un trésor peu exploré. Nous voudrions parler de ponts entre les affects et la capacité à se sentir citoyen plurilingue, ouvert sur le monde, avec sa *subject position* de locuteur/ acteur (Kern & Liddicoat, 2008, 27) incarné et, comme dit le comédien Jacques Weber, « qui réinjecte le sang dans la pensée ».

Aborder par écrit le pouvoir communicatif de ce qui est « entre les mots » semble une gageure, car il s'agit d'abord d'une expérience⁶. Mais, relevons le défi. Nous parlerons de « compétence translanguagière », avec référence à Joëlle Aden. « Translanguager, c'est langager entre les langues, pas seulement avec un code verbal, mais avec tout ce que la nature met à notre disposition pour échanger » (Aden, 2012). Sandrine Eschenauer avance le terme de translanguageance. Elle en propose la définition suivante.

Cette notion décrit le processus complexe (Morin, 1995) d'émergence de langage commun dans un groupe. La translanguageance désigne l'ensemble des stratégies évolutives et « liquides » (Bauman, 2000) de la médiation (émotionnelle, corporelle, linguistique et culturelle) en tant que pratique plurilingue, des comportements, attitudes et mécanismes de relation à soi et aux autres (Eschenauer, 2014).

Nous choisissons d'utiliser les termes de compétence translanguagière, souhaitant mettre l'accent sur son côté perfectible.

Voici quelques éléments qui, bien expérimentés, enrichissent selon nous le savoir-être et la compétence translanguagière.

2. Des ponts implicites pour communiquer

2.1. Le corps et la voix, patrimoine universel

2.1.1. *Le mimisme, le bilatéralisme, le formulisme, ces trois lois fondamentales de l'anthropos*

« Il y a les grandes lois anthropologiques de base et les spécifications ethniques qui constituent les diverses civilisations » disait Marcel Jousse à l'École d'Anthropologie en juin 1946. Jousse tend à ramener la multiplicité des comportements ethno-linguistiques à l'unité en cherchant les lois fondamentales de l'expression humaine (Jousse, 1974, 683). Il critique l'école de l'époque, cette école pour laquelle savoir le monde, c'est savoir où et comment les livres parlent du monde (ibidem, 682). Ses découvertes anthropologiques partent de la loi spécifique du mimisme humain (l'être humain a tendance à imiter (ibidem, 15). Jousse est le premier à avoir formulé la loi de l'interaction universelle, c'est sa découverte centrale. « L'anthropos est un animal interactionnellement mimeur ». On peut ajouter « bilatéralement mimeur ». C'est en fonction de sa structure bilatérale que l'homme partage l'espace en avant et en arrière, droite et gauche, haut et bas, l'homme au centre faisant le partage. La troisième loi est le formulisme : l'homme ne pourrait pas vivre dans une spontanéité jaillissante perpétuelle... Le formulisme est la tendance biologique, mystérieuse mais irrésistible à la stéréotypie des gestes de l'anthropos. Le formulisme est ambivalent, il peut être source de vie mais aussi cause de dessèchement lorsqu'il y a stéréotypie, une sorte de nécrose des formules sociales, religieuses, artistiques... que Jousse appelle aussi « algébrose ».

Ces lois interpénétrées jouent dans toute expression humaine et concourent à la création des diverses cultures et langues ethniques. Dans son anthropologie vivante, expérimentale, il prend l'homme global dans ses mécanismes inconscients, conscients et même sublimés. Il parle de la justesse des gestes. Tous nos gestes doivent être justes pour qu'ils puissent être efficaces (ibidem, 18).

2.1.2. L'écoute et la présence authentique

Caroline Arragain, comédienne et metteuse en scène de théâtre physique, a animé un atelier lors de la première rencontre du groupe de contact « Affects et acquisition des langues ». Elle-même polyglotte, elle a mis l'accent sur l'importance de la présence et de l'écoute.

Le corps joue un rôle central dans cette vision de la présence authentique: lui seul est réellement présent. Le corps ne pense pas, il est là et peut recevoir des impulsions de création ou d'expression auxquelles il donne forme si le mental ne l'arrête pas (Arragain, 2013).

L'idéal est d'être 50% dans l'écoute et 50% dans la présence. Cet état de présence (respiration, concentration, disponibilité) favorise le lâcher prise et la spontanéité, ouvre la porte d'une créativité authentique. « Dans mon travail, je parle d'improvisation, qui permet une expression corps et âme authentique ». Dans le travail d'improvisation, elle préconise de suivre les impulsions du corps. Le mental, avec son potentiel inhibant sur les pulsions créatrices, n'est plus le décideur mais le simple observateur (Arragain, 2013). Cela développe un potentiel communicatif translangagier.

2.1.3. Le silence avant la parole

Jacques Lecoq a créé, à partir du sport, dans les années 50, une approche du métier de comédien basée sur une relation nouvelle entre le corps et les mots. Dans son travail, le point de départ est le silence. « Nous commençons par le silence car la parole oublie, le plus souvent, les racines dont elle est issue, et il est souhaitable que les élèves se remettent, dès le départ, en situation de naïveté première, d'innocence et de curiosité » (Lecoq, 1999, 41).

2.1.4. Le geste juste, une économie de mouvements

Sans jamais passer par la psychologie, Lecoq recherche l'action physique au plus près de son économie, pour qu'elle serve de référence. Le mime d'action (la mimodynamique) fait découvrir que tout ce que fait l'homme dans sa vie peut être résumé à deux actions essentielles : tirer et pousser (se tirer, se pousser; être tiré, être poussé. En face, sur les côtés, derrière, en oblique... = la rose des efforts). Le mime d'action consiste à reproduire une action au plus près de ce qu'elle est. Par exemple : ouvrir une valise, fermer une porte, prendre une tasse de thé. Ou bien grimper, porter, passer le barrière.

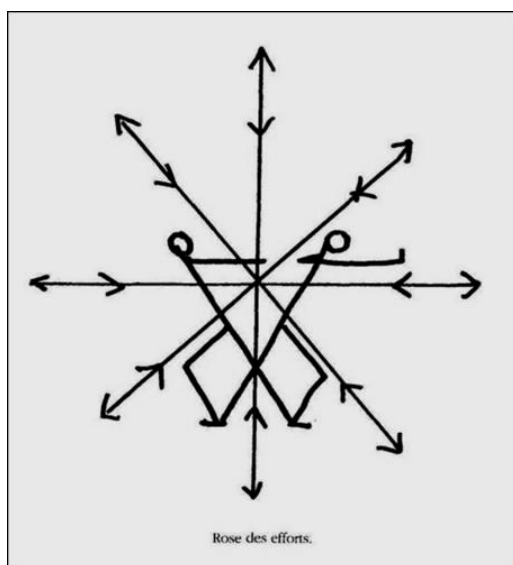


Figure 1. La rose des efforts de Jacques Lecoq⁷.

On est dans l'action. Lecoq prône la pédagogie mimodynamique: «... pourrait être utile dans bien des domaines de l'apprentissage autres que le théâtre...engager le corps mimeur pour la reconnaissance du réel, permettre à chacun d'incorporer le monde qui l'entoure ... les formes proposées seraient alors, sans doute, plus ressenties, moins cérébrales».

Nous faisons un long travail à partir des différentes langues : français, anglais, allemand, italien, japonais, espagnol, etc. Pour le verbe « prendre », par exemple, les élèves français font corps avec la chose qu'ils prennent, fermant les deux bras sur le haut du corps. Il s'agit de prendre en général, de se prendre soi-même. Sur le même mot, les Allemands, Ich nehme, ramassent. Et les Anglais, I take, arrachent. Les mots sont mis en mouvement par les élèves, y compris par ceux qui ne parlent pas le français (Lecoq, 1999, 60).

Dans le théâtre physique, le texte et les mots ne sont pas exclus du travail, mais ils viennent plutôt en accompagnement, en appui d'images créées physiquement. Le travail repose essentiellement sur la présence, les attitudes corporelles, le regard, le rythme, le rapport à l'espace les actions physiques (Arragain, 2012). Les mots viennent ensuite.

2.1.5. Le corps des mots

Lorsque le mot est là, considérant le mot comme un organisme vivant, on recherche son corps. Il faut pour cela choisir des termes qui offrent une réelle dynamique corporelle. La découverte des mots débute par les verbes, porteurs de l'action, et par les noms qui représentent les choses nommées (aspect concret).

Pour commencer, les verbes s’y prêtent plus facilement : prendre, lever, scier, casser sont autant d’actions qui nourrissent le verbe lui-même... la parole engage le corps.

Après la rencontre avec ce que le travail par et avec le corps peut développer pour « opérer entre les langues », nous allons à la découverte d’une autre dimension, le plus souvent liée à l’en deçà des mots, le fonds poétique commun.

2.2. Le fonds poétique commun

2.2.1. Un terreau

Le fonds poétique commun est une dimension abstraite faite d’espaces, de lumières, 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. Tout cela reste dans notre corps et constitue le fonds commun à partir duquel vont surgir des élans, des désirs de création (Lecoq, 1997, 57).

Françoise Héritier parle à sa manière de ce fonds poétique commun dans son livre *Le sel de la vie*.

Ce livre plaide pour que nous sachions reconnaître non pas une part ingénue d’enfance, mais ce grand terreau d’affects qui nous forge et continue sans cesse de nous forger, êtres sensibles que nous sommes... Le monde existe à travers nos sens avant d’exister de façon ordonnée dans notre pensée et il nous faut tout faire pour conserver au fil de l’existence cette faculté créatrice de sens : voir, écouter, observer, entendre, toucher, caresser, sentir, humer, goûter, ‘avoir du gout’ pour tout, pour les autres, pour la vie (Héritier, 2012, 84, 87).

2.2.2. Un terreau poétique

Ce fonds est poétique. Le terme « poétique » arrive pour montrer qu’il y a des choses qu’on ne peut pas définir et que la poésie seule peut définir, c’est à dire ce qu’il y a entre les mots, ce qui est invisible (Lecoq, 1997, 56-57). On pourrait peut-être dire aussi fonds métaphorique.

Claire Kramsch insiste sur l’aspect éminemment perceptif des langues, lié au son, au toucher, au goût, à ce contact de la langue sur la peau nue (Kramsch, 2012), elle accorde la préséance à la dimension symbolique de la communication (voir plus haut) et partage ce point de vue avec Robin Renucci, directeur des Tréteaux de France. « Nous prônons une éducation par l’art, le lieu où ... l’on lit à voix haute, où l’on s’intéresse à la beauté du mot, à l’art de la littérature, de la peinture, du graffiti. C’est en expérimentant que l’on crée la pensée, a dit Hannah Arendt » (Renucci & Stiegler, 2014, 28). « Il faut accompagner les enfants dans leur production symbolique, les élever, ... » (ibidem, 31).

2.2.3. Un terreau poétique invisible

Dans la démarche pédagogique de Lecoq, il faut atteindre ce fonds poétique commun pour ne pas en rester à la vie telle qu’elle apparaît en surface. Tout s’est déposé dans le corps, ce fonds est déposé en nous. Rolf Aberhalden, ancien élève de l’école, décrit lors d’une émission radio une

expérience qu'il a vécue au cours de laquelle il a fait, en groupe international, l'expérience de ce fonds poétique commun, il la raconte :

Jacques nous a dit : 'on va travailler sur cette chambre d'enfance'... J'avais peur, j'étais effrayé d'entrer dans cette chambre, cela devait être ma chambre d'enfance. Et déjà, ... on ne pouvait pas utiliser des mots pour décrire cette chambre. On n'avait que le corps. Donc, ce n'était pas par cœur, c'était par corps. Lecoq, c'est le 'du corps', c'est le 'dans le corps'. C'est sans doute une des forces de cette école, qui a réussi à nous emmener tous dans ces chambres d'enfance où il y avait ce dépôt dont il parle,... ce fonds poétique commun. Et il y avait des Anglais, Sud Africains, Japonais, Colombiens,... ensemble à parcourir ces chambres de la mémoire et dans ce vide pourtant on avait tous le même parcours à l'intérieur de cette pièce imaginaire et chacun essayait de trouver ce mouvement qui pouvait exprimer cette singularité. C'était difficile parce que c'était extrêmement simple. Une telle simplicité est difficile à réaliser (Emission radio, paroles de Rolf Abderhalden à 27⁸).

Dans cette même émission, on entend une interview de Lecoq.

Quand les gens réagissent ensemble à une notion de justesse, c'est très important, quelle que soit la culture, quels que soient les âges, ils sont réunis par quelque chose de commun. Donc, au fond de chacun, on ressemble aux autres, on s'assemble avec les autres dans un fonds poétique commun et c'est très important parce que en général on cherche dans l'éducation souvent à donner à l'individu ses propres racines, savoir d'où il est ... tu es toi, pas un autre ... ils sont tous contents d'être soi... mais à un moment il est bon de passer par un dénominateur commun 'on est tous pareils' et si c'est différent, on le verra. C'est important cette notion de dépôt poétique commun.

2.2.4. Un terreau alimentant la 'subject position'

Enrica Piccardo insistait en début de ce texte sur l'intérêt de la recherche de liens entre la dimension affective et ce qu'elle appelle l'identité plurilingue. Il nous semble que, pour chacun, l'ouverture et la recherche de sa voix personnelle trouve en la poésie au sens large (au sens de création, de ce qui n'est pas encore dit) un vecteur très porteur. Cela va de pair avec une forme de vulnérabilité et de prise de risque, dans un mouvement d'équilibre, déséquilibre pareil à celui de la marche en avant. Cette ouverture favorise l'*agency*, cette faculté de pouvoir changer les circonstances (pouvoir d'agir personnel). « Il faut donner aux mots leur existence phonétique. Cette langue parlée (avec expérience de la diction) relève du symbolique dans le sens où elle relève une part manquante à reconstruire par celui qui écoute » (Renucci).

C'est via cette part manquante que la vie entre. Il y a un apparent paradoxe : le fonds poétique est commun, en même temps qu'il est éminemment personnel et évolutif dans son expression.

Dans un troisième temps, afin de concourir à atteindre l'objectif général du groupe de contact, nous proposons quelques outils concrets destinés aux enseignants.

3. Des outils pour les enseignants

Ce sont nos lectures et notre pratique avec des artistes de la scène qui nous amènent à proposer ces exercices pour favoriser la construction de ponts d'accès à la compétence translangagière. Il nous semble qu'ils peuvent aider les élèves à développer leur présence et leur écoute, à utiliser leurs codes linguistiques, de façon plus adaptée selon les situations.



Figure 2. Ateliers et représentation du projet intergénérationnel de théâtre physique (2013)

3.1. Le silence avant tout travail (en relation avec le point 2. 1. 3.)

Exercice

Avant toute activité, se centrer, faire le silence en soi, respirer.

Le professeur recherche d'abord en lui, puis avec les membres du groupe, une grande qualité de silence. On fait le vide, « le son le plus intime que l'on puisse entendre, c'est sa respiration qui passe par le nez et le voile du palais » (Meysman, 2015⁹). Il s'agit d'une remise à zéro.

Objectif

- Se mettre en état de réceptivité.
- Favoriser la concentration, le tempo juste pour la suite du cours.
- Favoriser l'ouverture à l'instant avec son imprévisibilité.

Je leur demande seulement de se taire pour mieux comprendre le dessous des mots (Lecoq, 1999, 41).

3.2. L'écoute (de soi, de l'espace, des autres)

Exercices de conscience du corps

Debout en cercle, dans un premier temps « travailler sur l'alignement qui doit être correct pour éviter les tensions inutiles et néfastes » (Meysman, 2015). Relâcher les épaules, la mâchoire, déverrouiller les genoux.

Réveil du corps (Arragain, 2013):

- se frotter le corps de la tête aux pieds puis remonter en tapotant.
- rotations du corps droite / gauche et relâcher de haut en bas.

Conscience de la respiration.

Ressenti des pieds sur le sol, puis réalignement et ancrage.

Descente dans le corps, dans les pieds.

Objectif

- Se décontracter et respirer (premières techniques de base de l'expression parlée).
- L'ancrage dans le sol et l'alignement (pour faciliter l'aisance lors de la prise de parole).

Exercices d'écoute de l'espace et de conscience de l'autre

Marche dans l'espace :

- marcher en sentant ses pieds sur le sol et sa respiration puis s'ouvrir à l'espace: la salle, la luminosité, sentir l'espace autour de soi.
- dans un deuxième temps, s'ouvrir à l'autre : croiser les regards.
- ensuite, choisir une personne et savoir à tout moment où elle se situe. S'arrêter dans l'espace, fermer les yeux et pointer vers la personne. Puis choisir une deuxième personne, puis une troisième (Arragain, 2013).

Objectif

- Renforcer sa capacité d'écoute de l'espace et des personnes présentes.

3.3. Trouver un rythme et non une mesure

Exercice

Respecter le rythme de chacun ainsi que le rythme propre à chaque cours, après le moment de silence du début. Souplesse car chaque personne a son rythme propre, plus ou moins rapide. Le professeur lui-même veille à respecter son état du moment et adopte pour le cours un rythme qui convient au jour, au cours. Ce rythme est aussi l'expression de son état d'esprit.

Objectif

- Désamorcer une approche mécaniciste du contact pédagogique, au détriment de la transmission.
- Développer l'authenticité dans le contact pédagogique favorisant l'écoute et la reconnaissance de chacun.

Le rythme n'est pas la mesure. La mesure est géométrique et le rythme est organique. Le rythme est la réponse à un élément vivant. Parfois, ils font le geste avant que la sensation motrice n'ait été retrouvée. Ils voient avant de voir. On constate dans les cours le mimétisme de la durée et de la distance. Très souvent dans ce type de situation les gens se placent dans un rapport symétrique, ces dispositions ne sont pas jouables dramatiquement (Lecoq, 1997, 44).

3.4. Le geste

Exercice

Avant de dire une situation, la mimer d'abord individuellement dans sa langue puis en français. Ensuite, on mime à deux.

Caroline Arragain pratique la mise en gestes de textes avec des enfants à l'école primaire et en fait un spectacle. Lecoq va plus loin.

Les élèves choisissent un poème sur lequel travailler, par petits groupes de 3 ou 4, ils cherchent à trouver le mouvement collectif qui est autre chose que le somme des mouvements individuels (Lecoq, 1999, 61).

Objectif

- Prendre les mots « à bras le corps », incorporer les mots.
- Créer ensemble une gestuelle des mots.

3.5. Utilisation du masque neutre

Exercice

Remettre à chaque élève un masque neutre, permettre de se familiariser avec ce masque. Ne pas donner trop d'explications.

Ensuite, chacun choisit un partenaire. Laisser le choix d'un thème d'improvisation à partir d'une situation vécue qu'ils mimeront à deux.

Lorsque chaque paire passe, les autres élèves regardent et décodent ce que les corps disent.

Objectif

- Développer la présence corporelle des élèves à l'espace environnant car, sous un masque neutre, le visage de l'acteur disparaît et l'on perçoit le corps beaucoup plus fortement.

3.6. La voix, les sons

Exercice

Les élèves de plusieurs pays choisissent un texte poétique dans leur langue maternelle. Ils se mettent deux à deux, après plusieurs étapes (silence, écoute, mise en geste si souhaité), chaque étudiant lit son poème en langue maternelle, ensuite on compare les sons des deux langues et ce qu'ils évoquent comme images. « Car ce que je vois bien, l'autre le voit aussi » (Meysman, 2015).

Voici un exemple anglais/ français, tiré d'un livre d'hommages au poète René Char. Texte extrait de « Autour de René Char » (L'Herne, N°15)

To a dog Injured In the street* Par William Carlos Williams
A un chien blessé dans la rue*

It is myself,
 Not the poor beast lying there
 Yelping with pain
 That brings me to myself with a start-
 As at the explosion
 Of a bomb, a bomb that as laid
 All the world waste.
 I can do nothing
 But sing about it
 And so I am assuaged
 From my pain.
 A drowsy numbness drows my sense
 As if of hemlock
 I had drunk. I think
 Of the poetry
 Of René Char
 And all he must have seen
 And suffered
 That has brought him
 To speak only of
 Sedgy rivers,
 Of daffodils and tulips
 Whose roots they water,
 Even to the free-flowing river
 That laves the rootlets
 Of those sweet-scented flowers
 That people the
 Milky
 Way.

C'est moi-même,
 Non la pauvre bête gisant là
 Hurlant de douleur
 Qui me fait me ressaisir en sursaut-
 Comme à l'explosion
 D'une bombe, une bombe qui a dévasté
 Toute l'étendue du monde.
 Je ne puis rien faire
 Que le chanter
 Et ainsi suis-je soulagé
 De ma peine.
 Une torpeur somnolente engourdit mes sens
 Comme si j'avais bu
 De la ciguë. Je pense
 A la poésie
 De René Char
 Et de tout ce qu'il a dû voir
 Et souffrir
 Qui l'a conduit
 A ne parler que de
 Rivières roselières
 De jonquilles et de tulipes
 Dont elles abreuvent les racines,
 Jusqu'à la rivière au libre cours
 Qui lave les infimes racines
 De ces fleurs au parfum doux
 Qui peuplent la
 Voie
 Lactée

* Extrait de *The desert and other Poems*, New York, Random House, 1954
 Traduit par Michelle Roos et Madeleine Montagne

Objectif

- Découvrir le fonds poétique commun, comparer les langues des étudiants et éventuellement les écritures.

Certains de ces entraînements peuvent, entre autres, accompagner la prononciation en classe, telle que proposée par exemple dans le livre « La prononciation en classe » (Briet, Collige, Rassart, 2014).

Conclusion

Les récents développements de la recherche en didactique des langues prennent en compte la complexité qui accompagne la pratique de celles-ci et leur processus d'acquisition. La dimension émotionnelle, de laquelle la danseuse Carole Trévoux disait « on ne peut la définir, elle nous échappe », fédère la communication, la cognition, et la socialisation. Cette dimension émotionnelle se joue chez tous les membres de notre espèce sur le même clavier inné (Decety, 2004, 66). Aujourd'hui, l'expression faciale d'émotions primaires innées et universelles (par exemple la surprise, l'intérêt, la colère, la joie, la tristesse, la peur et le dégoût) a été montrée par de nombreux psychologues et est même vulgarisée au cinéma avec le film *Inside out* (Vice versa) des Studios Pixar Animation.

Mais les plus grandes différences apparaissent entre les cultures dans l'expression publique des émotions et dans la fréquence avec laquelle leurs membres les expriment, en parlent et agissent sur elles (ibidem).

Dans sa conférence « Techniques théâtrales et empathie dans l'apprentissage des langues » (Aden, 2012), Joëlle Aden posait la question : comment revenir au moment crucial où les concepts naissent avant les mots pour introduire la langue nouvelle? Qu'avons-nous à notre disposition pour 'translangager'?

Dans ce texte, nous avons tenté de donner des éléments de réponse à sa question. Après avoir présenté des éléments théoriques sur l'empathie et la compétence symbolique, nous avons proposé deux sortes de ponts implicites de la communication, le premier relève du corps et de la voix, le second de ce que Jacques Lecoq appelle « le fonds poétique commun ». Ce faisant, nous avons mis au centre des éléments généralement à la périphérie en didactique des langues. Ces ponts peuvent faciliter une expression publique des émotions et une fréquence de celles-ci qui s'ouvre aux différences linguistiques et culturelles grâce à l'empathie (dimension interpersonnelle) et à l'écoute de soi (dimension intrapersonnelle). Dans certains cas, ils permettent de les transcender. La compétence translangagière est au carrefour de plusieurs formes d'intelligence, une sorte d'intelligence transversale, si on se réfère à la théorie des intelligences multiples de Howard Gardner.

Dans la troisième partie, de façon succincte, nous avons proposé à l'intention des enseignants quelques outils issus du théâtre physique.

Aujourd'hui, de nombreuses questions demeurent. Nous voudrions en relever trois. Premièrement, ne serait-il pas intéressant de creuser du côté de l'évolution pour savoir si on peut faire confiance à cette approche « entre les lignes »? Vilayanur Ramachandran, neurobiologiste, s'interroge.

Une énigme ... demeure. Le langage est-il véhiculé par un 'organe du langage' mental sophistiqué et hautement spécialisé, propre aux seuls humains et apparu de nulle part...? Ou bien un système de communication gestuel primitif préexistant a-t-il servi d'échafaudage à l'émergence du langage vocal ?

Il poursuit « ... une pièce majeure de la solution provient de la découverte des neurones miroirs » (Ramachandran, 2011, 139). Mais à sa suite, nous pouvons nous demander quelles sont les autres pièces pour avoir toute la solution.

La deuxième question concerne la relation entre la perception et l'apprentissage pour optimiser celui-ci. C'est un domaine de recherches émergent. Citons, par exemple, le centre d'étude de recherche appliquée en psychopédagogie perceptive, le CERAP à Lisbonne, qui met en avant la perception comme mode d'apprentissage et travaille avec des chercheurs centrés sur l'intelligence somatique. Comment un développement de l'intelligence somatique peut-il favoriser la compétence plurilingue ?

La troisième question concerne les « communautés de pratique » (Étienne Wenger). Quelles formes de collaborations interdisciplinaires pratiques sont-elles à créer sur le terrain pour optimiser l'apprentissage des langues ?

Après trois années au sein du groupe de contact « Affects et acquisition des langues », grâce à la collaboration entre les membres de l'équipe de chercheurs et leurs collègues, notre regard sur le plurilinguisme a évolué et nous en arrivons au constat suivant, en forme de question. On a beaucoup travaillé sur ce qui différencie les langues et sans doute avec raison, mais, en didactique des langues, s'est-on suffisamment tourné vers notre patrimoine commun qu'il soit social, physique ou poétique pour faciliter la communication ? Une approche qui sollicite plus consciemment ce patrimoine est outil de démocratie et source d'émancipation.

Bibliographie

Livres

- Decety Jean (2004), L'empathie est-elle une simulation mentale de la subjectivité d'autrui? In Berthoz, Alain et Jorland, Gérard (sous la direction de) *L'empathie*. Odile Jacob, 53-88.
- Briet Geneviève, Collège Valérie, Rassart Emmanuelle (2014), *La prononciation en classe de FLE*. Grenoble : PUG.
- Char René, *L'Herne*, n° 15.
- Héritier Françoise (2012), *Le sel de la vie*. Paris : Odile Jacob
- Kern Richard, Liddicoat Anthony (2008), Introduction : de l'apprenant au locuteur/ acteur. In Zarate Geneviève, Levy Danielle, Kramsch Claire, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Editions des Archives Contemporaines, 27-33.
- Kramsch Claire (2008), Contrepoint. In Zarate Geneviève, Levy Danielle, Kramsch Claire, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Editions des Archives Contemporaines, 319-323.
- Jousse Marcel (1974), *Anthropologie du geste*. Paris : Gallimard.
- Lecoq Jacques (1999), Le corps poétique, un enseignement de la création théâtrale, *Cahiers ANRAT*, 10.
- Ramachandran Vilayanur (2011), *Le cerveau fait de l'esprit. Enquête sur les neurones miroirs*. Paris : Dunod
- Renucci Robin (2014), Le langage, la singularité, la transmission. In Renucci Robin, Stiegler Bernard, *S'élever d'urgence, entretien réalisé par Eric Fourreau*. Toulouse : Editions de l'attribut, 27-32.

Sites et articles en ligne

- CERAP, centre d'étude et de recherche appliquée en psychopédagogie perceptive.
<http://www.cerap.org/>
- Dewaele Jean-Marc (2011), Reflections on the Emotional and Psychological Aspects of Foreign Language Learning and Use, *Anglistik: International Journal of English Studies* 22 (1), 23-42. ISSN 0947-0034. Downloaded from: <http://eprints.bbk.ac.uk/5096/>
- Eschenauer Sandrine (2014), *Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique : vers une définition de la translanguageance*. Editions du CRINI 6, 2014.
http://www.academia.edu/7764540/Faire_corps_avec_ses_langues
- Kramsch Claire (2007), Ecological perspectives on foreign language education.
http://www.researchgate.net/publication/231743601_Ecological_perspectives_on_foreign_language_education
- Pairon Jacqueline avec la collaboration de Berdal-Masuy Françoise (2010), *Des messages entre les lignes. Quelle place accorder à l'implicite et à l'émotionnel dans la force de conviction et/ou de persuasion ? L'apport des neurosciences et des arts de la scène*.
https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/ilv/documents/FRAN2010__Des_messages_entre_les_lignes.pdf
- Piccardo Enrica (2013), Évolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions, *Lidil*, 17-36, [En ligne], 48 | 2013, mis en ligne le 01 mai 2015 URL : <http://lidil.revues.org/3310>

Vidéo

- Aden Joëlle (2012), *Techniques théâtrales et empathie*. Conférence de 42' – Université de Nantes
<http://webtv.univ-nantes.fr/fiche/2313/joelle-aden-quot-techniques-theatrales-et-empathie-dans-l-apprentissage-des-langues-quot>

Conférence

Arragain Caroline (2013), *S'exprimer corps et âme dans l'acte artistique. Quel enseignement pour l'apprentissage des langues?* Notes de la visioconférence du 31 mai 2013 à l'occasion de la première rencontre du groupe « Affects et acquisition des langues » à Louvain-la-Neuve (Belgique).

Notes

¹ Salvatore Quasimodo, *La terre incomparable*. Traduction de Tristan Sauvage et Alain Jouffroy, Pierre Seghers (Lecoq, 1999, 60).

² Comédienne de théâtre physique avec Jacqueline Pairon a monté en 2013 à Mons (Belgique) le projet intergénérationnel de théâtre physique "La vie dans tous ses états", avec dix ateliers et deux représentations.

³ Merci à Marc Crommelinck, Frédéric Gersdorff, Michel Gersdorff et Marie-Rose Meysman qui ont relu ce texte.

⁴ Rencontre de F. Masuy et J. Pairon avec Pr Claire Kramsch à Paris, 22 avril 2013

⁵ Modern Language Association

⁶ Expériences et recherches menées par J. Pairon autour de l'expression: stage d'été de cirque Annie Fratellini (Bollène, 1983), DEA en communication "La mise en forme des émotions dans le discours télévisuel" (Louvain-la-Neuve, 2002). Recherche avec le neurologue Pr J.-M. Guérit et la comédienne Geneviève Damas sur la communication implicite (neurones miroirs, marqueurs somatiques), l'imaginaire, le lâcher prise et le management. (Bruxelles, 2004-2008). Stage sur le jeu du corps en mouvement (Périgueux, 2010). Création du séminaire "Creative management" (2009) puis "Neuro-imaginative management" (Bruxelles, 2011). Stage sur "Emotions et corps" (Paris 2011), Projet intergénérationnel de théâtre physique "La vie dans tous ses états" (Mons, 2012-2013), Travail de la voix avec M. R. Meysman (Bruxelles, 2014).

⁷ La rose des efforts de J. Lecoq. Source : http://a407.idata.over-blog.com/1/22/65/75/lecoq_rose-des-efforts.jpg

⁸ <http://www.franceculture.fr/emission-l-atelier-de-la-creation-l-ecole-jacques-lecoq-un-heritage-en-mouvement-2012-11-15>

⁹ Marie-Rose Meysman, comédienne-conteuse, enseigne en milieu universitaire la parole vivante (ateliers de la vive voix).