



# TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage

36 | 2020

Comment le corps coconstruit les discours et le sens

---

## Le corps translangageant médiateur de sens

Une approche énaactive-performative des apprentissages de langues vivantes à l'école

*The translanguaging body as mediator of meaning: an enactive-performative approach to modern language learning at school*

Sandrine Eschenauer

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/tipa/3672>

DOI : 10.4000/tipa.3672

ISSN : 2264-7082

### Éditeur

Laboratoire Parole et Langage

### Référence électronique

Sandrine Eschenauer, « Le corps translangageant médiateur de sens », *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage* [En ligne], 36 | 2020, mis en ligne le 01 juin 2020, consulté le 27 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/tipa/3672> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/tipa.3672>

---

Ce document a été généré automatiquement le 27 janvier 2021.



La revue *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage* est mise à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

---

# Le corps translangageant médiateur de sens

Une approche énaactive-performative des apprentissages de langues vivantes à l'école

*The translanguaging body as mediator of meaning: an enactive-performative approach to modern language learning at school*

Sandrine Eschenauer

---

Parler du corps signifie tout à la fois s'interroger sur les frontières qui existent entre soi et les autres et sur l'ambiguïté des oscillations entre l'être et le paraître, le visible et l'invisible, l'être et l'avoir ; porter un regard d'ensemble sur des pratiques et des techniques du corps.

(Marzano, 2017, p. X)

- 1 Les pratiques et les techniques du corps, comme le soulignent un nombre croissant de chercheurs didacticiens, ont toute leur place dans le(s) cours de langue dispensé(s) et vécu(s) à l'école (Aden, 2008, 2013 ; Azaoui, 2014 ; Eschenauer, 2017 ; Lapaire, 2011 ; Soulaïne, 2010 ; Tellier, 2010, 2014 ; Trocmé-Fabre, 1999, 2012). A la question centrale de ce numéro « comment le corps co-construit les discours et le sens ? », nous répondrons par un regard sur le *discours* ancré dans le vivant. Comme nous le rappelle Hélène Trocmé-Fabre (2012), le vivant émerge de son histoire, s'adapte à son milieu et se transforme dans le temps et l'espace. Il en va de même pour les langues *vivantes* et en leur cœur, les discours. En effet, les productions comme les *inter-actions* langagières se manifestent dans l'« entre » (inter), dans l'action individuelle et conjointe qui permet de créer du sens. Il s'agit *d'entrer en réciprocité* (p.115), de *construire un espace-temps commun* (p.116). La sensorialité, les émotions, les mouvements du regard, du visage ou du corps tout entier, les positionnements dans l'espace sont intrinsèquement liés au langage non verbal *et* verbal. Dans cet article, les Langues Vivantes Etrangères (LVE) seront ainsi présentées dans leur nature corporelle complexe (Aden, 2014 ; Eschenauer,

2014), en lien avec le français, langue de scolarisation, et les langues familiales des élèves. Nous en verrons les implications pour la didactique des langues.

- 2 Les théories de *l'embodiment* (Lakoff et Johnson, 1998), et, plus précisément, le paradigme de l'énaction proposé par Varela (1988, 1989, 1993), à la croisée de la phénoménologie (Husserl, 1913 ; Merleau-Ponty, 1945) et des neurosciences cognitives, nous permettront de poser le cadre de l'enjeu d'un engagement corporel en situation didactique. La multimodalité sera ainsi définie dans le cadre intégratif de l'énaction pour lequel il n'y a pas de cloisonnement entre les modalités qui permettent aux individus de créer du sens ensemble dans des contextes spécifiques. Il s'agira dans un premier temps de présenter la co-construction des discours et du sens à l'interface de l'émergence des langues, de l'empathie (Davis, 1980) et de l'expérience esthétique (Baumgarten, 1750 ; Dewey, 1934 ; Schaeffer, 2015).
- 3 Nous illustrerons enfin nos propos par quelques résultats de l'étude longitudinale et qualitative translangues<sup>1</sup> AiLES (*Arts in Language Education for an Empathic Society*). Durant quatre années, nous avons suivi une cohorte d'élèves d'un collège de Seine-Saint-Denis classé REP, dont l'enseignement conjoint de l'allemand et de l'anglais a été dispensé dans une approche énative-performative (Eschenauer, 2018a ; Aden & Eschenauer, 2020). Cette approche, comme son nom l'indique, s'inscrit dans deux épistémologies de la relation. *L'énaction*, paradigme de l'écologie de la cognition incorporée, est mise en œuvre par la *performativité*, dans sa dimension à la fois langagière (Austin, 1970) et artistique (Fischer-Lichte, 2004), comme nous le détaillerons plus bas.
- 4 L'analyse de deux extraits de corpus mettra en lumière certains éléments de réponse à notre question de recherche : quelles incidences l'usage de cette fonction médiatrice du corps langageant par les artistes, les enseignants et les élèves en classe peut-il avoir sur la compréhension et la production de la parole en langue vivante étrangère ? Ces résultats nous permettront de discuter les implications d'une telle approche dans le domaine de la didactique des langues.

## 1. Corps, sens et discours dans le paradigme de l'énaction

Le fondement du sens est dans l'acte lui-même : le sens (...) est la vie même (Berthoz, 2009 : 35).

### 1.1 Le paradigme de l'énaction dans la didactique des langues

- 5 Le lien entre les classes de langues et l'énaction (Aden, 2017) se tisse d'abord au travers de la prise en compte de la complexité du vivant. Les classes sont en effet des espaces systémiques complexes, avec des individus d'origines sociales et culturelles, de sensibilités et de profils cognitifs différents. Elles sont par nature vivantes puisqu'elles sont constituées d'êtres humains et se transforment en permanence en fonction de l'heure, des activités, des périodes de l'année, des interactions, des événements extérieurs etc.
- 6 Varela, chercheur neurophénoménologue, a proposé le paradigme de l'énaction pour désigner la nature émergente, complexe et située de la cognition (1989,1992). Pour lui

comme pour les phénoménologues (Husserl, 1913 ; Merleau-Ponty, 1945) et comme le confirment les neurosciences affectives et sociales (Damasio, 2010), le monde n'est pas pré-donné mais il se construit dans la relation émotionnelle, sensorielle, motrice et réflexive que l'individu établit avec d'autres individus dans des environnements donnés. Le sujet perçoit le réel en fonction de sa propre expérience actuelle et passée. Ce que provoque chez lui ce qu'il voit, entend, sent, ressent, analyse, régule etc. façonne sa manière d'apprendre. La corrélation entre l'action et la perception permet à la connaissance d'émerger. L'action-perception se réalise elle-même dans le langage.

- 7 Les chercheurs proches de l'énaction (Noë, 2006) soulignent que l'être humain est *constitué de langage* au sens phénoménal. *Langager* (Maturana & Varela, 1994 : 204) est un acte situé, social et réflexif, une action conjointe qui engage le corps tout entier, lui-même inextricablement relié à la conscience de soi et à l'intellect (Varela et al., 1992). Tout acte social est un acte de langage et tout acte de langage constitue la base des processus d'apprentissage.
- 8 La notion de « multimodalité » est traitée dans de nombreux cadres théoriques et approches méthodologiques. Dans le cadre théorique de l'énaction, la sensorialité, les émotions et l'empathie constituent des moyens de la relation, donc des modalités du langage. Varela (Maturana & Varela, 1994) souligne que le langage dans sa dimension linguistique (langage verbalisé, oral et écrit) est indissociable des éléments non verbaux qui le composent. Il n'utilise pas le terme de « multimodalité », mais évoque les différentes modalités du langage et souligne leur intrication. Son acception du langage comme phénomène complexe ancré dans nos corps me permet d'évoquer une multimodalité du langage élargie au sens énatif. La multimodalité est parfois invisible, inaudible, mais elle est toujours perceptible. Le langage a ainsi une fonction de médiation de sens entre soi et autrui, mais aussi entre soi et soi au travers des perceptions, de l'imaginaire, de la génération d'idées, de pensées silencieuses ; et entre soi et l'environnement (l'environnement prend sens et se construit dans la relation avec le sujet).
- 9 Cette assertion du langage peu commune dans le cadre de la didactique des langues implique de créer de nouveaux modèles toujours adaptés au milieu, prenant en compte et sollicitant la nature émergente et multimodale du langage telle que nous l'avons définie plus haut. Ainsi, développer la conscience sensorielle, les compétences émotionnelles (Goleman, 2003 ; Edelman, 2007) et les compétences d'empathie (Davis, 1980 ; Berthoz & Jorland, 2004) devient aussi fondamental que développer les compétences interculturelles et le degré de maîtrise de la prosodie, de la proxémie (Goffmann, 1974 ; Hall, 1984), de la kinésie (Berthoz & Jorland, 2006)<sup>2</sup>, de la gestuelle coverbale et emblématique (McNeill, 1992 ; Tellier, 2010 ; Tellier & Cadet, 2014), avec l'enrichissement des connaissances linguistiques provenant d'autres langues (L1) reliées aux LVE et au français langue de scolarisation. L'ensemble de ces modalités et composantes du langage partagé relèvent des compétences d'interaction ou plus largement, de communication, à asseoir et élargir<sup>3</sup>.
- 10 Pour qu'il soit équilibré, sans ruptures, constructif, l'acte de communiquer demande un ajustement de la coordination d'action des élèves entre eux et en contexte, qui se réalise dans la prise en compte des points de vue des interactants (qu'ils soient temporel, spatial, émotionnel ou intellectuel). C'est en prenant la perspective de son camarade de classe que l'apprenant parvient à ajuster son comportement et sa parole à ce que son interlocuteur est en train de vivre. Dans le même temps, l'autre élève

s'ajuste également pour équilibrer la relation dans le discours partagé. En langues vivantes étrangères, le changement de perspective prend une plus grande amplitude encore, car la distance entre soi et autrui, entre le connu (L1) et le non encore connu (LVE) est plus étendue. Ce mouvement de changement de point de vue, de point de sentir et de point de penser correspond à une capacité d'empathie (Thirioux et al., 2009). L'empathie est une forme complexe de médiation émotionnelle, kinesthésique et cognitive. Dans le paradigme éactif, la corporéité est donc une médiation langagière, un *résumé* (Berthoz, 2009 : 129) qui permet un accès immédiat au sens complexe en dehors du verbal (empathie émotionnelle) et au travers du verbal (empathie cognitive).

- 11 Nous avons pour notre part proposé une approche éactive-performative des langues (Eschenauer, 2018a ; Aden & Eschenauer, 2020), c'est-à-dire dans laquelle la performance *artistique* devient un moyen de la mise en œuvre d'une didactique éactive des langues.

## 1.2 Le théâtre performatif comme mise en œuvre d'une pédagogie éactive translangues

Le fait de communiquer par le geste implique  
l'autre dans son corps même. D'auditeur, il  
devient agent. De spectateur, il devient acteur.  
(Berthoz, 2009 : 126)

- 12 La performance, comme l'éaction, est ancrée dans la phénoménologie de Husserl. Elle s'appuie précisément sur le corps agissant (le corps *Körper* que l'on a) et le corps percevant (le corps *Leib* que l'on est), l'espace, la relation, pour faire émerger le sens du discours (Fischer-Lichte, 2004). Les arts performatifs font appel à la sémiotique de l'expérience sensible et émotionnelle que Schaeffer (2015), après Baumgarten (1735,1750), Dewey (1934) ou encore Freedberg & Gallese (2007), qualifie d'esthétique<sup>4</sup>. Cette expérience esthétique qui fait sens se réalise dans les interactions spontanées artistes/œuvre <-> spect-acteur (Boal, 1978/2004). En tant que telle, l'esthétique représente donc une modalité du langage. Le langage se révèle dans l'action partagée : *dire, c'est faire* (Austin, 1962/1970) et faire, c'est dire. Les arts performatifs que nous proposons dans nos dispositifs d'enseignement des langues vivantes nécessitent de varier les postures enseignantes. Ils permettent à l'enseignant de quitter une posture de transmission pour devenir co-**créateur** de sens **avec** ses élèves (cf. Fig. 3). Dans la seconde partie, nous verrons comment, à partir de thématiques choisies par les élèves et en lien avec les programmes, nous suscitons des situations de nature quasi-informelles<sup>5</sup> proposées et créées par les apprenants.
- 13 Lors d'exercices d'échauffement, ils apprennent à prendre conscience de toutes les modalités du langage en les déconstruisant, parfois en les isolant. Cela leur permet d'écarter leur appréhension de « ne pas savoir dire ». Par exemple, ils doivent tour à tour n'exprimer que l'émotion par le regard, comprendre l'émotion exprimée par autrui et interagir de manière appropriée, ne faire appel qu'à la mimo-gestuelle pour exprimer une intention, utiliser le mouvement du corps dans l'espace, le rythme des déplacements, s'adapter au rythme d'autrui et le transformer sans se parler, parler sans bouger et en restant neutre etc. Les consignes sont toujours données en langue vivante étrangère mais artistes et enseignants font les activités avec les élèves. Ainsi, lorsque le lexique n'est pas encore connu, les élèves peuvent observer, ressentir, imiter. Les

interactions non verbales de nature esthétique et empathique produites par les apprenants font progressivement appel à des mots, des phrases par la suite peaufinées par des apprentissages plus formels de la langue (synchronicité corps-parole). Ceux-ci se réalisent au travers d'histoires créées en mouvement, dans l'espace, à l'aide des modalités non verbales, co-verbales (Calbris & Porcher, 1989 ; Colletta, 2004) et voco-verbales - ainsi qu'à l'écrit en co-interférence. Ces histoires performées se construisent progressivement, se transforment en fonction du public, des situations. C'est d'un besoin de dire en langues, suscité par l'imaginaire des élèves mis en scène et partagé entre eux, avec les enseignants, les artistes et avec leurs publics, que naissent les apprentissages formels accompagnés par les enseignants. Lorsque l'envie de dire, de (se)raconter est présente, le langage est utilisé par les élèves dans sa complexité multimodale au sens éactif, sans qu'ils ne reproduisent nécessairement à l'identique les actions précédemment proposées de manière asynchrone. Celles-ci n'ont pour objet que d'instaurer le sens et de créer des automatismes. Ayant déjà vécu l'expérience de chacune des modalités, elles leur sont devenues familières et ils ont recours à la corporéité pour **comprendre une énonciation** en LVE et **réagir/interagir** de manière adéquate ; pour **fluidifier un discours** ; pour **appuyer un discours**. Ces trois stratégies seront illustrées plus bas.

- 14 Différentes formes d'expression artistique comme les arts plastiques, la musique, la danse, le théâtre, permettent aux élèves d'inventer ces situations d'interaction qui favorisent l'apprentissage des LVE en-deça et au-delà du seul registre formel. Pour ma part, je privilégie le théâtre performatif, en tant qu'art *vivant* polyesthétique, touchant donc l'ensemble du spectre multimodal du langage, y compris la proprioception. Or, parmi les facteurs physiologiques médiateurs du *sens signifiant/signifié* de la situation vécue, la sensorialité tient une place centrale, comme nous le rappelle Damasio (2010). Nous sommes des êtres vivants sensoriels. Nous entrons en interaction et nous apprenons par l'intermédiaire de nos *sens corporels*. Ceux-ci ne se limitent pas aux cinq sens externes que sont la vue, l'ouïe, l'odorat, le toucher et le goût. Un autre sens, interne, entre également en jeu dans les processus cognitifs et dans la compréhension de ce qui est en train de se vivre : la proprioception. Elle concerne l'ensemble des informations sensorielles relatives à l'équilibre et à la position du corps dans l'espace. *La représentation du monde extérieur ne peut arriver dans le cerveau que par le corps lui-même* (Damasio, 2010 : 116). Les travaux du neurologue montrent que le cerveau transforme et organise les informations sensori-motrices en cartes qu'il relie. Le sujet accède ainsi à la connaissance et la conscience de soi dans le monde et avec autrui, processus indispensable à l'apprentissage de langues vivantes étrangères.
- 15 Dans la pratique théâtrale performée en LVE, musique, mouvements, espaces, objets, couleurs, odeurs, installations, projections ont toute leur place pour accompagner la parole incorporée (*embodied*), émergente et partagée. La pratique théâtrale, par sa nature esthétique et l'implication (inter)subjective des élèves-acteurs dans l'espace, développe leurs compétences psychosociales (Rittelmeyer, 2017) – particulièrement les compétences sociales et émotionnelles et les capacités d'empathie (Aden, 2008, 2010 ; Sambanis, 2013) – ainsi que leurs compétences interculturelles (Hoffmann et al., 2008 ; Sting et al., 2010) et linguistiques. Sa pratique performative implique que la forme n'est jamais totalement figée. Le jeu d'acteur repose sur la relation à soi-même (l'acteur puise dans son expérience vécue pour avoir un jeu authentique), à l'autre (comédiens, public) et à l'espace (déplacements, décor), même s'il s'agit d'un *espace vide* dans lequel va se réaliser *l'action vivante* (Brook, 1997). Les comédiens sont également des experts de

l'empathie, dans la mesure où ils doivent en permanence se mettre dans la peau d'un autre sans se perdre dans leurs personnages ; et des experts enfin de l'esthétique. Ils sont capables de créer des situations maîtrisées de *rejeu de la vie quotidienne* (Lecoq, 1997 : 56), c'est-à-dire qu'ils ne partent pas de l'œuvre écrite mais n'ont *que la vie comme première lecture* (*ibid.*) et ils apprennent aux élèves à comprendre, percevoir le quotidien dans une autre langue-culture par *le corps mimeur* pré-verbalisant.

- 16 Les élèves perçoivent eux-mêmes la pratique incorporée du théâtre comme un soutien pour leurs apprentissages des LVE, comme le montre cet extrait de corpus tiré d'un débat philosophique à visée de retour réflexif sur les effets de l'expérience vécue en LVE :

A la question : « à quoi ça sert, le théâtre ? », les élèves répondent :

Elève 1 : « Les cours de langue (...) ça nous apprend vraiment la langue, l'orthographe, la grammaire, la conjugaison. (...) En théâtre, on apprend la prononciation »

Elève 2 : « On apprend des mots nouveaux »

Elève 3 : « Les phrases, on les dit dans la situation, dans la vie courante »

Elève 4 : « Ça sert à se lâcher. Émotionnellement »

Elève 5 : « On fait différents rythmes, ça aide à comprendre et à dire les choses ».

(Extrait de Corpus AiLES, débat philosophique, Carnet d'observations, 09/03/2015)

- 17 Les productions des élèves, seuls ou en groupe, sont toujours imaginées dans l'espace, mettant en jeu les modalités de l'empathie kinesthésique et la proprioception d'abord - parfois dans un état de repos via la relaxation. Puis elles sont formalisées à l'écrit, mais elles sont en constante transformation spiralaire car réinvesties dans l'espace avant d'être retravaillées à l'écrit etc. Peu à peu, elles sont enrichies par des lectures d'œuvres ancrées dans les cultures étudiées, des sorties culturelles, des débats philosophiques en lien avec la thématique questionnée, l'étude des langues de l'école (français, LVE). Elles sont régulièrement présentées aux autres groupes dans la classe et se modifient lors de ces interactions acteur <-> spect-acteur, car la réaction du public agit sur le jeu des élèves. Parfois par contagion émotionnelle, parfois par les propositions du public aux acteurs. Cette interprétation incorporée d'un discours inventé ou interprété collectivement développe l'imaginaire et permet de réinventer un autre quotidien, par exemple celui de l'adulte lorsque l'on est enfant, ou celui d'un enfant dans un autre environnement culturel et linguistique. Le jeu théâtralisé du réel perçu fait naître un nouveau réel, dans lequel la langue nouvelle a toute sa place. Mais des compétences d'empathie sont également développées (Eschenauer, 2017, 2018), puisqu'il s'agit de vivre le réel d'un autre, tout en restant soi-même.
- 18 Les publics varient également, et avec eux, la forme inventée et produite par les élèves, contrairement à des pièces de théâtre qui seraient d'abord apprises, puis interprétées toujours à l'identique, quel que soit le public. Au cours de l'année, ces productions d'abord isolées de plusieurs groupes dans la classe font l'objet d'une forme présentée à d'autres élèves, à un public de parents, ou à un public élargi comme sur une scène lors d'un festival. Chaque forme se *trans-forme* dans un devenir continu puisqu'elle implique le public présent. Chaque performance fait émerger de nouvelles idées, évoluer les histoires. C'est une *per-form-ance* puisque les formes (*-form-*) sont traversées (*per-*), transformées dans un processus (*-ance*) relationnel. L'objectif de cette approche didactique n'est pas une tâche à réaliser qui aurait été formalisée en détails à l'avance par l'enseignant, mais un événement, une situation qui se produit et évolue dans une co-création enseignants-élèves voire artistes s'ils interviennent et public. A la

différence d'une saynète didactisée jouée en langue vivante étrangère, la pratique de la performance en langue exige un engagement de l'élève, un lâcher-prise dans l'action pour percevoir autrement et une prise de conscience de la nature créative des langues, inventées par les humains et pouvant exprimer une infinité de choses à partir d'un nombre défini de signes, avec laquelle ils peuvent apprendre à jouer (Aden & Pavlovskaya, 2018) – comme avec le lien langues-créativité-émotions (Masmoudi & Charaf, 2013).

La pratique artistique est en tension entre le technique et le créatif de la langue, le mimétique et le subjectif, et c'est justement là qu'il peut y avoir un ancrage de la personne. (Auger & Pierra, 2007 : 262).

- 19 Ainsi, l'apprentissage de la langue vivante est à la fois émergent et programmé, informel et formel.
- 20 Le sens du discours en LVE et de l'apprentissage des LVE est établi et se co-construit dans cette action performative.
- 21 Les résultats des études, nous le verrons plus bas, montrent qu'un équilibre de l'engagement corporel (sensori-moteur et émotionnel), intellectuel et social dans leurs apprentissages mène les élèves à l'autonomie langagière.

En fait, dans cette perspective, l'acte de communiquer ne se traduit pas par un transfert d'information depuis l'expéditeur vers le destinataire, mais plutôt par le modelage mutuel d'un monde commun au moyen d'une action conjuguée : c'est notre réalisation sociale, par l'acte de langage, qui prête vie à notre monde (Varela, 1988 : 114-115).

### 1.3 Translangageance et corporéité en didactique des langues

- 22 Nous sommes donc loin des formes canoniques de l'art et des répertoires de textes théâtraux appris puis interprétés. L'expression corporelle comme reflet de l'expérience et de l'imaginaire précède l'expression verbale puis l'accompagne lorsque le verbal est introduit. L'obstacle lié aux capacités d'expression dans la langue étrangère est surmonté par des recherches lexicales impulsées par les élèves eux-mêmes (mise à disposition de dictionnaires, demande aux adultes, entre-aide), mais surtout par la « translangageance » (Eschenauer, 2014, 2017). Cela signifie que c'est notre corps tout entier qui apprend en *langageant*, bien avant de maîtriser les spécificités linguistiques de chaque langue. Outre le passage linguistique d'une langue à l'autre, la translangageance comprend les reformulations multimodales ainsi que la coformulation polysémiotique émanant
- des différents modes sémiotiques interagissant d'une part, comme la parole (y compris dans plusieurs langues si nécessaire ou souhaité par l'élève) ; les modalités non verbales décrites plus haut dont l'empathie, la kinesthésie, les émotions, l'esthétique ; l'écriture ; le dessin
  - et des médias étayant ces modes sémiotiques d'autre part (le corps et sa voix, l'espace, les feuilles de différents formats, les carnets etc.)
- 23 Le concept de *translanguaging*, introduit dans les années 1990 par Cen Williams (Williams, 1994 ; Wei, 2018), puis repris principalement par Ofelia García (2009), traduit la capacité des individus bilingues à passer d'une langue à l'autre. Ces auteurs encouragent le développement de répertoires linguistiques hybrides chez les bilingues, en particulier à l'école, afin d'accroître le potentiel des élèves dans chacune des langues. Joëlle Aden, élargit cette notion au *translangager*, qui décrit *l'acte dynamique de reliance à soi, aux autres et à l'environnement par lequel émergent en permanence des sens*



*partagés entre les humains.* (Aden, 2013 : 115). Il s'agit de penser non plus uniquement le passage d'une langue à l'autre chez des enfants bilingues (*translanguaging*) mais de prendre également en compte la corporéité du langage, dans des groupes plurilingues et dans un contexte d'apprentissage de plusieurs langues enseignées à l'école.

Elève 3 (classe de 5è) : « On exprime par le corps comment ça s' passe à travers moi.  
C'est aussi ça le théâtre. Les émotions qu'on a agrandies dans le mouvement »  
(Extrait de Corpus AiLES, Phase de débriefing, Journal de bord, 25/03/2013)

- 24 La *translangageance*, dans ce prolongement conceptuel, souligne les processus liés à l'acte de translangager, en jeu dans l'émergence des modalités non verbales, co-verbales *et* verbales (écrit et oral, dans toutes les langues) constitutives des interactions langagières. Comme dans la performance, le suffixe *-ance* désigne une action en train de se réaliser, une temporalité.

Pour moi, la *translangageance* désigne l'ensemble des stratégies évolutives et « liquides » (Bauman, 2000) des médiations émotionnelle, corporelle, linguistique et culturelle. Elle correspond à une pratique plurilingue des comportements, attitudes et mécanismes de relation à soi et aux autres (Eschenauer, 2014), ancré dans l'environnement (social, temporel et spatial). Elle relève de compétences de bas niveau (*translangageance* hors contrôle) et de haut niveau (*translangageance* sous contrôle), qui s'opèrent dans un va-et-vient continu dès lors que les élèves peuvent allier un vécu expérientiel émotionnel et un vécu expérientiel réflexif, leur permettant d'accéder à un niveau de conscience de plus en plus fin de processus intra- et intersubjectifs. (Eschenauer, 2017 : 141).

- 25 L'exploration de la *translangageance* au sein de ces dispositifs s'avère très riche pour les élèves. La flexibilité mentale qui en découle (passer d'un registre à un autre, du connu à l'inconnu, développer des stratégies de médiation etc.) est liée à la créativité (Eschenauer, 2018a), c'est-à-dire cette capacité à relier le non encore connu au déjà-là (Trocmé-Fabre, 2003), à développer la pensée divergente, la réflexivité sur les processus d'apprentissages, comme j'ai pu le constater au cours de ma recherche doctorale (Eschenauer, 2017). Ce constat renforce le choix des pratiques artistiques pour accompagner l'enseignement des langues. Les enseignants qui s'appuient sur la notion de *translangageance* admettent que les interactions fluides sont le premier objectif. L'élève peut passer par le *codeswitting*, donc alterner entre plusieurs codes linguistiques, ou le *codemeshing* (Canagarajah, 2011), c'est-à-dire faire usage de deux systèmes linguistiques distincts dans la même phrase voire même dans le même mot (« Ich habe eine *pretty friend* », « Ich habe *gelisten* ». *Extraits de Corpus AiLES, Carnet d'observations, 10/10/2013*), comme le font fréquemment les enfants bilingues. Ce passage (le *translanguaging*) évite la rupture discursive et l'inhibition de la parole par crainte de ne pas savoir, connaître, maîtriser le lexique, la grammaire, la phonétique. Mais ils acceptent également que l'élève puisse avoir recours à un geste, à l'expression maîtrisée d'une émotion, à un déplacement dans l'espace pour dire/raconter, avec ou sans les mots en langue cible, voire même qu'il fasse d'abord appel à ses connaissances en L1 pour clarifier sa propre pensée avant de l'exprimer dans une langue de l'école, et ceci dans un flux nécessaire à la construction d'un récit, de l'expression d'un raisonnement. Progressivement, l'alternance codique fait place à un usage plus précis de chaque langue.

## 2. L'expérimentation AiLES : engagement dans les processus langagiers par une approche énoncative-performative des langues vivantes

26 AiLES (Arts in Language education for an Empathic Society) est un dispositif de recherche longitudinale et qualitative menée sur quatre années avec une cohorte d'élèves d'un collège de Seine Saint-Denis classé REP. Il a permis d'étudier la prise en compte des phénomènes de multimodalité du langage - dont l'empathie et l'esthétique, nous l'avons vu, sont des composantes - par l'introduction du théâtre performatif dans une pédagogie intégrée des langues. Suite à une observation de terrain provenant des enseignants qui constataient d'une part des violences verbales et physiques entre les groupes ethniques constitués au sein de la classe, d'autre part un désengagement des élèves dans les apprentissages, l'un des objectifs-clés de l'expérimentation était d'établir du lien social et didactique, et de donner du sens aux apprentissages, en particulier de langues. Ce lien passait ainsi symboliquement par l'enseignement conjoint de l'allemand et de l'anglais, coordonné avec le français langue de scolarisation, tout en s'appuyant sur les langues des familles des élèves qui trouvaient leur place dans les créations.

### 2.1 Méthodologie et protocole

#### 2.1.1 Participants

27 Les élèves étaient scolarisés dans une classe bilingue (allemand-anglais) très hétérogène, constituée de deux demi-classes regroupées pour les enseignements de LVE. Contrairement aux représentations, cette classe n'était pas construite d'après une logique élitiste, mais par choix de langues suite à une intervention de l'enseignante d'allemand dans les écoles élémentaires du secteur. L'ensemble des élèves a été observé et a participé au relevé de corpus durant quatre ans (de la sixième à la troisième), sur la base du volontariat et suite à un consentement éclairé des familles. Sur les quatre années, certains élèves sont partis (déménagements, changements d'école dont un renvoi pour vol), d'autres sont arrivés, dont deux élèves allophones, l'un en quatrième, l'autre en troisième<sup>6</sup>. L'effectif est ainsi resté à 21 élèves en moyenne. Sur les 21 élèves de la classe, trois élèves étaient considérés comme en menace de rupture scolaire, rencontrant de grandes difficultés personnelles. Deux élèves provenaient d'une famille de niveau social moyen, tous les autres élèves grandissaient dans un milieu social défavorisé voire très défavorisé. Sept élèves considérés comme représentatifs du profil de la classe ont fait l'objet d'une étude de cas sur l'ensemble des quatre années.

#### 2.1.2 Le dispositif pédagogique

28 20 séances de LVE anglais et allemand ont été consacrées chaque année à des ateliers de théâtre bilingue dans lesquels intervenaient deux comédiennes, chacune dans sa langue. La thématique des ateliers et celle des cours étaient communes. Au-delà des deux langues vivantes enseignées conjointement à travers la mise en œuvre des ateliers artistiques maillés aux cours de langues, une place était donnée à toutes les langues des élèves.

- 29 Les positions des élèves dans l'espace permettent de visualiser la place prise par les corps percevant, agissant et réfléchissant pour apprendre l'anglais et l'allemand. Allongés, assis, debout, se soutenant ou s'isolant, ils découvraient puis cherchaient la posture qui leur convenait pour donner naissance à leurs idées ou travailler la matière textuelle (cf. Fig. 1 et 2).

Figure 1 7: Activités d'écoute et de productions dans différents espaces pour favoriser l'émergence de l'imaginaire et la création d'histoires. Expérimentation AiLES (Eschenauer, 2017)

	<p>Ecouter une invitation à la création d'un personnage imaginaire. Texte de relaxation en allemand, anglais et français. Faire émerger le sens par les perceptions sensorielles.</p>
	<p>Faire émerger le sens de son histoire dans des interactions non verbales spontanées, debout dans l'espace.</p>
	<p>S'isoler pour mieux se connecter à soi-même, donner libre cours à son imaginaire.</p>
 	<p>Mettre en commun des histoires imaginées individuellement pour une création collective. S'allonger ou s'asseoir au sol, sur une chaise, écouter les besoins de son corps, choisir son espace.</p>

- 30 Ils racontaient en déambulant, parlant fort ou chuchotant, en chantant, dansant, mimant selon leurs choix.

Figure 2 : Activités de mise en espace du corps isolé et en groupe pour favoriser la boucle perception-action en lien avec le langage. Expérimentation AiLES

 	 		 
<p>Déambuler pour sentir les rythmes, percevoir les émotions liées au mouvement et aux déplacements.</p>	<p>Mimer pour (se) raconter et pour apprendre du lexique ou des structures grammaticales</p>	<p>Danser pour exprimer une émotion, libérer des tensions, s'exprimer.</p>	<p>Apprendre à moduler sa voix et percevoir les influences prosodiques sur le sens du discours</p>

Photos extraites du dispositif AiLES. ©Fred Furgol

- 31 Ainsi, en classe comme en atelier, le corps devient un soutien à l'exploration de la langue et la mémorisation textuelle, et non une entrave mal assise sur sa chaise.
- 32 L'atmosphère au cœur des espaces dialogiques était créée et entretenue par un climat général cognitif et relationnel (Bucheton, 2009 : 58) sécurisant. Par suite, elle était engageante puisque les élèves, en fonction de leur tempérament, de leurs besoins et de leurs centres d'intérêts, pouvaient opérer certains choix tant dans les contenus (choix des thèmes, écriture créative) que dans l'établissement des règles, des procédures opératoires et des formes d'expression. Les élèves ont perçu l'incorporation de la parole comme facilitatrice pour communiquer en LVE, comme le témoigne <Lyonel> :
- <Lyonel>: J'ai bien aimé le jeu de la "scène" car j'aime \*mimé et ensuite \*ajouté le texte, les gestes expriment autant que les mots donc c'est intéressant.  
(Questionnaire : Arbres d'auto-positionnement, 28/01/2014). (Extrait de corpus AiLES. Eschenauer, 2017 : 425)
- 33 Le vécu corporel des langues durant les ateliers était ensuite réfléchi, approfondi et systématisé en classe par des activités métacognitives, mais également par des exercices d'entraînement aux compétences langagières encouragés par un ajustement sensible des enseignants aux élèves, prenant en compte leurs émotions et engageant l'affect, qualité reconnue comme compétence professionnelle des praticiens et facteur de réussite des élèves (Jorro, 2002).

Figure 3 : Créer des espaces sécurisants : les enseignants dans une posture d'accompagnants, de co-créateurs de sens. Expérimentation AiLES.

	<p>Enseignant d'anglais encourageant un élève lors d'une activité de développement de l'imaginaire par l'esthétique : la comédienne raconte l'objet par ses caractéristiques sensorielle et module sa voix en portant des émotions. Les élèves interagissent entre eux et avec les enseignants en se donnant l'objet au fil du récit.</p>
	<p>Enseignante d'anglais encourageant une élève en lui prenant la main lors d'une activité d'improvisation en LVE.</p>
	<p>Enseignante d'allemand dans une interaction verbale spontanée avec une élève : elle l'encourage en lui prenant les mains</p>

- 34 La multimodalité langagière trouvait donc sa place tant avec les comédiennes qu'avec les enseignants en faisant émerger un sens partagé. La pensée des élèves était tissée et prolongée dans ce va et vient continu accompagné par l'ensemble des postures d'étayage adoptées par les enseignants (Bucheton & Soulé, 2009), s'articulant selon les besoins. L'utilisation du corps médiateur par les enseignants, les comédiennes et les élèves (association geste, parole, sensorialité, émotions, empathie) a permis une libération de la prise de parole en LVE, puisque les élèves n'avaient plus le sentiment de ne pas savoir/pouvoir dire.
- 35 Le corps n'était pas toujours utilisé en premier lieu : en classe, parfois, le recours à la modalité textuelle précédait le mouvement et la parole (cf. Fig. 4).

Figure 4 : Séance d'observation réfléchie des langues. Expérimentation AiLES.



Cours de langues : Extrait d'une activité d'observation réfléchie des langues.

Ici, la modalité verbale de l'écrit précède les modalités corporelles.

Le texte de l'album de jeunesse étudié pour enrichir le récit imaginé par les élèves et développer des compétences émotionnelles et des compétences d'empathie (« Voices in the Park », A. Browne) est projeté en allemand et en anglais. Les élèves s'appuient sur la **modalité iconique, l'image**, sur le graphisme mais aussi les couleurs qui traduisent les émotions du personnage pour mieux comprendre la **modalité textuelle**.

Le texte est lui-même projeté dans les deux LVE, anglais et allemand, afin :

- de repérer les similitudes entre les langues (lexique, structures syntaxiques)
- de développer l'autonomie des élèves en leur faisant prendre conscience du rôle sémantique des langues.

Spontanément, les élèves commencent par nommer les mots transparents (*Energie*), puis repèrent le lexique connu et progressivement, font du lien et découvrent le sens.

En interprétant par la suite ces extraits dans l'espace, ils **s'appuient sur les modalités corporelles et voco-verbales pour accéder totalement au sens**.

- 36 Dès la deuxième année, les enseignements de français sont venus compléter la maîtrise de la langue orale au travers d'activités comme l'argumentation, la narration, mais également des débats réflexifs donnant suite à des sorties culturelles inhérentes à la démarche. Un parcours culturel de spectacles vivants, visites d'expositions et autres<sup>8</sup> permettaient aux élèves de nourrir leur imaginaire, d'aiguiser leur pensée critique, de prendre conscience de l'impact des émotions sur les apprentissages - mais aussi d'entrer dans les codes culturels du discours de l'environnement auquel l'école est supposée les préparer (cf. Fig. 5). Ces émotions, ils les vivaient en théâtre et les rejouaient dans les scènes qu'ils développaient progressivement. Puis ils en parlaient dans des phases de regroupement réflexif. En fin d'expérimentation, des échanges métacognitifs sur les activités artistiques avaient lieu en langues vivantes. Les élèves

passaient d'une langue à l'autre, selon la personne à laquelle ils s'adressaient. Le schéma ci-dessous résume le dispositif :

Figure 5 – Organisation du dispositif AiLES (Eschenauer, 2017)



### 2.1.3 Recueil de données et méthodologie de la recherche

- 37 J'ai fait le choix d'une observation participante ouverte, de type périphérique (Gold, 1958 ; Adler et Adler, 1987). Durant les quatre années de l'expérimentation, je me rendais chaque semaine au collège pour participer à différents cours et séjourner en salle des professeurs, pour m'imprégner du milieu de l'étude, dans une logique écologique de la recherche proche de l'ethnométhodologie.
- 38 Pour analyser les données, j'ai triangulé des résultats des données quantitatives (test psychométrique d'empathie IRI) ; et qualitatives (questionnaires par questions ouvertes, entretiens semi-directifs et d'explicitation (Vermersch), captations vidéo, carnet de notes, questionnaires d'auto-positionnement émotionnel (Grady), carnet d'observations). Conformément à la composante phénoménologique de l'énaaction, mes données étaient en première personne (point de vue des élèves : le « je »), en troisième personne (point de vue des enseignants et des artistes sur ces mêmes élèves : le « il/elle ») et en seconde personne (mon point de vue de chercheuse médiatrice observante, entre le *tu* des questionnements d'élèves, le *je* de l'observatrice et le *il/elle* de la narration et l'interprétation des observations) (Depraz et Mauriac, 2006). J'ai enfin procédé à une analyse thématique de contenus (Bardin, 1977/2013 ; Mayring, 2010) par codage *a priori* (définition des thèmes en amont du codage sur la base des hypothèses de recherche et du cadre théorique) et émergent (ajustement, élargissement des thèmes durant le codage lui-même), à l'aide du logiciel d'analyse qualitative NVIVO. L'analyse de l'esthétique a été faite selon les critères de Pavis (2007). J'ai soumis l'ensemble de

mes interprétations aux artistes et aux enseignants, mais également aux élèves en adaptant mon discours.

## 2.2 Résultats : Exemple d'émergence du sens en LVE dans la corporéité : la translangageance comme processus multimodal et stratégie de réception et de production de la parole

### 2.2.1 Question de recherche

- 39 Pour rappel, la question qui nous intéresse particulièrement dans cet article porte sur **les incidences de l'usage de la fonction médiatrice du corps langageant par les artistes, les enseignants et les élèves en classe sur la compréhension du sens et la production de la parole en langue vivante étrangère**. Deux sous-questions guideront la réflexion ci-dessous : quelles stratégies multimodales permettent aux apprenants d'accéder au sens ? En quoi apprendre à percevoir/interpréter les différentes modalités d'accès au sens permet-il aux élèves de produire/interagir/créer en diversifiant l'usage de ces modalités ?
- 40 Ci-dessous, nous présenterons quelques exemples d'activités faisant appel à la translangageance comme stratégie multimodale développée par les élèves au travers de la performance théâtrale. Nous avons pu remarquer au fur et à mesure de l'étude que les élèves ont appris, grâce à la pratique théâtrale, à utiliser de manière consciente la corporéité langagière avec trois objectifs spécifiques que nous illustrerons ci-dessous. Nous ne pourrions pas ici présenter l'ensemble des modalités mises en œuvre mais faisons un choix illustratif.


### 2.2.2 De la prise de conscience de la multimodalité langagière au développement de stratégies

- 41 **a) Préambule aux analyses : comment les modalités du langage peuvent être déstructurées dans la performance – un exemple**
- 42 Durant la seconde année d'expérimentation, les comédiennes ont élargi les activités d'échauffement en ajoutant une dimension esthétique aux activités de prise de conscience des différentes modalités du langage et leurs effets sur la réception et la production de situations de communication en LVE. Voici un bref extrait pour illustrer comment, progressivement, les élèves apprennent à synchroniser geste, émotions, empathie, déplacements, expressions, parole, écriture pour fluidifier le discours. L'activité ci-dessous ne présente pas directement une stratégie employée par les élèves, mais une performance qui a permis notamment à l'élève 2 de développer les stratégies dont elle a fait usage dans l'exercice cité plus bas (2.2.2. a).

Figure 6 – Extrait d'une performance du dispositif AiLES, deuxième année d'expérimentation (*ibid.*)

Captures d'écran - Vidéo [2013_05] Corpus AiLES	
--	--



 <p>Captation vidéo 1</p>	<p>- Dans un premier temps, les élèves ont été invités, à partir de 4 lieux marqués dans l'espace-classe et symbolisés par un objet imaginaire ou concret (lieu 1 : porte d'entrée, imaginaire. Lieu 2 : chaise avec courrier : concret. Lieu 3 : Miroir : imaginaire. Lieu 4 : porte de sortie : imaginaire), à imaginer une situation dans laquelle ils pourraient se déplacer de lieu en lieu, en interagissant avec tous les objets. Chaque élève devait ensuite représenter cette situation en saynète sans paroles (<b>Multimodalité émotionnelle et kinesthésique</b> : émotions, déplacements, expressions faciales, regards, gestes, rythmes, proprioception). Seules les modalités non verbales étaient porteuses de sens. Ces saynètes ont toutes été filmées. (1).</p>
 <p>Captation vidéo 2</p>	<p>- Dans un second temps, un élève devait tirer au sort le nom de son/sa camarade regarder sa performance filmée et retrouver, nommer, puis interpréter les 4 émotions de la saynète du film. (2) (<b>Modalité émotionnelle, empathie</b>)</p> <p>- Dans un troisième temps, chaque élève a dû écrire dans au moins trois langues, en partant de la langue de son choix, son propre récit imaginé et interprété dans l'espace (<b>modalité de l'écrit, modalité translangues</b>), puis tirer au sort une langue et dire ce récit de manière neutre (sans mouvement, sans geste, si possible sans émotion) (<b>modalité de la parole</b>) (3)</p> <p>- Enfin, les élèves ont appris à observer pour entrer en résonance émotionnelle et kinesthésique avec leurs interlocuteurs et comprendre le sens de leur discours (4) (<b>Modalité : sensorialité, empathie</b>)</p>
<p>Enfin, ces modalités plus ou moins dissociées les unes des autres ont été juxtaposées sur scène (Captations 1 et 2), mettant en évidence ces modalités singulières. L'esthétique de la recomposition permettait de recomposer un nouveau récit à partir des narrations individuelles, tout en soulevant leur singularité.</p> <p>Cette production synchrone de modalités asynchrones a provoqué une expérience esthétique qui a donné naissance à une discussion réflexive et a permis aux élèves de s'autoriser à faire usage du corps pour comprendre et s'exprimer en classe.</p>	



- 43 On voit ici comment **les modalités du langage ont été d'abord décomposées**, chaque élève partant de la modalité qui lui était la plus familière (soit la sensorialité par l'observation, soit la kinésie par le jeu, soit l'écriture) pour aller vers la plus complexe



pour lui/elle. Puis, **les modalités ont été recomposées de manière asynchrone**, les récits associés ne correspondant pas les uns avec les autres, mais ayant tous en commun la première expérience de récit dans l'espace déterminé avec la même consigne de départ. Ainsi, les élèves ont **pris conscience** de la dimension subjective du réel et de l'importance de se détacher de son propre point de vue pour se mettre en empathie avec celui d'autrui. Cette performance a constitué un **déclencheur dans la prise de conscience de la complexité des langages**. La réaction du public lors de la performance finale a été cruciale. En effet, le rendu esthétique a suscité l'émotion de la salle et en retour la compréhension heuristique de ce qu'est une relation esthétique. Cette performance a permis aux élèves de **réinvestir l'ensemble de ces modalités en classe** comme stratégie d'apprentissage.


- 44 **b) Analyse : Stratégies de réception multimodale. Comprendre** une énonciation en LVE et **réagir/interagir** de manière adéquate
- 45 A chaque atelier de théâtre, les élèves apprennent, durant les échauffements, à isoler les différentes modalités du langage. Cette déstructuration du langage se fait d'abord dans l'action conjointe (les élèves font les activités ensemble et avec les comédiennes). Durant cette phase : - ils **perçoivent** les gestes (mouvements des mains, des bras, mimiques, hochements de tête, vibrations de la voix etc.), les émotions en lien avec l'empathie émotionnelle (jouer dans l'émotion, observer le jeu d'autrui et rejouer uniquement son émotion), la parole (vibrations, prosodie).
- 46 - ils **produisent** des gestes, expriment des émotions, produisent la parole neutre avec pour seul mouvement celui de l'articulation.
- 47 Cette première étape est un **accès automatique au sens** du discours en LVE, c'est-à-dire **hors du champ de contrôle** des élèves. Contrairement à la parole spontanée, chacune des modalités est signifiante de manière quasi-autonome. Mais en réalité, même dans ces activités de réduction, les élèves prennent vite conscience que les différentes modalités sont indissociables. Si l'on peut s'empêcher de faire un geste, on peut difficilement inhiber ses émotions. Tout au plus est-il possible de les contrôler, exercice précieux dans des situations de communication.
- 48 Dans un deuxième temps, un échange réflexif permet de prendre conscience de ces différentes modalités et de leur fonction sémantique, avant d'en faire de nouveau usage de manière isolée, en s'entraînant à inhiber le verbal ou la co-verbalité des gestes, des émotions etc.
- 49 Cette seconde étape est un **accès contrôlé au sens** du discours en LVE, **s'articulant au travers du corps tout entier** (corps-intellect). La prise de conscience des modalités langagières et des processus d'émergence du langage permet d'en développer la maîtrise.
- 50 Ces activités de nature esthétique suscitent des expériences qui développent la confiance des élèves dans leurs capacités et leur potentiel, tout en peaufinant leurs compétences de communication. Par la suite, les élèves sont en effet en mesure de transférer ces compétences de contrôle et de réinvestir la multimodalité (donc la complexité langagière) pour accéder plus finement au sens du discours ou pour le créer.
- 51 Dans l'extrait de corpus suivant, issu d'un exercice d'échauffement pour entraîner l'attention conjointe et la pensée divergente, et préparer ainsi les élèves à la production d'improvisations théâtrales en LVE, on peut observer une élève qui a des difficultés à


comprendre la comédienne allemande et voir quelles stratégies multimodales de perception et d'action elle va mettre en place elle-même, aidée par l'artiste germanophone et l'enseignante d'anglais, pour reconstruire le sens (translangageance).

Figure 7 – Extrait d'une activité d'échauffement en classe, dispositif AiLES, quatrième année d'expérimentation (*ibid.*)

Captures d'écran - Vidéo [2015_03] Corpus AiLES	Indicateurs de modalités langagières	Stratégie multimodale
	<p>La tête de l'élève 2 est <b>tournée vers la comédienne</b> qui donne les <u>consignes en allemand</u></p> <p>Son <b>regard fixe</b> montre une grande attention.</p> <p>Son corps est orienté vers le cercle, c'est-à-dire <b>vers les autres élèves</b>.</p> <p>Elle a une <b>posture observante</b>.</p> <p>Ses mains sont croisées devant son ventre.</p>	<p><b>Sensorialité</b> (perception) :</p> <p><u>Ouïe</u> = attention auditive (écoute de la consigne)</p> <p><u>Vue</u> = regard (observation du visage et de la gestuelle de la comédienne)</p> <p><u>Proprioception</u> = posture (ancrage au sol, debout dans le cercle)</p>
	<p>L'élève 2 exprime par un <b>froncement de sourcils</b>, sa difficulté à <u>comprendre le terme</u> « <i>Möglichkeit</i> » (possibilité). Elle répète en <u>murmurant</u> de manière presque imperceptible « <i>Möglichkeit</i> »</p>	<p><b>Expression faciale</b> (action) : signal de feedback indiquant l'incompréhension</p> <p><b>Articulation de la parole</b> (action et perception) : répète le mot</p> <p><b>Prosodie</b> (action et perception) : Répétition du terme inconnu sous forme de questionnement qui marque l'incertitude</p> <p><b>Emotion</b> (action et perception) : Expression du malaise</p>

	<p>Par son attitude corporelle, sa gestuelle, sans parler, l'élève 2 exprime sa difficulté à comprendre. Elle ne lâche pas la comédienne du regard.</p> <p>Elle quitte son ancrage, se détourne des élèves du cercle et se trouve presque en face à face avec la comédienne.</p> <p>Change la position de ses bras pour montrer son incompréhension</p>	<p><b>Sensorialité</b> (perception) :</p> <p><u>Ouïe</u> = attention auditive (écoute de la consigne)</p> <p><u>Vue</u> = regard (observation de la gestuelle)</p> <p><b>Emotion</b> (action et perception) :</p> <p>Expression amplifiée du malaise qui provoque dans la phase suivante une co-activité comédienne, enseignante, élève dans la reformulation de la consigne (effet perlocutoire : compassion donc reformulation par le corps en acte)</p> <p><b>Gestuelle</b> (action et perception) :</p> <p>Position des mains et des bras + expression faciale : signal de feedback amplifié indiquant l'incompréhension et <u>provoquant une reformulation des consignes</u> par la comédienne, qui change de geste professionnel et didactise sa parole en déliant les modalités : 1 : elle montre sans parler, 2 : elle explique sans bouger, toujours dans un flot continu en LVE.</p>
	<p>Puis l'élève 2 enchaîne immédiatement, sans être sollicitée, par un <b>monologue en français</b> « <i>Donc on tape on avance, on tape on avance, on tourne</i> » et des <b>déplacements dans l'espace</b> qui reprennent ceux de la comédienne : marche avant, taper dans ses mains, marche arrière.</p>	<p><b>Co-verbalité</b> (action et perception) : (Modalité verbale et non verbale concomitantes)</p> <p>-Kinésie (gestes des mains, bras, jambes, de la tête)</p> <p>L'élève reproduit quasiment à l'identique le déplacement de la comédienne pour reconstruire son discours (empathie kinesthésique).</p> <p>-Parole (action) : Changement de registre linguistique (médiation de l'autre à soi par le français)</p>

	<p>La comédienne donne la troisième partie de la consigne : « Nummer drei: Ihr dürft jemandem folgen, jemandem folgen » (Numéro 3: vous pouvez suivre quelqu'un, suivre quelqu'un)</p> <p>Elève 3: Donc folgen [pause], follow ? [Pendant ce temps, élève 2 refait les trois consignes dans l'espace en répétant les verbes d'action en allemand]</p> <p>Comédienne: ja, richtig richtig danke (oui, c'est ça c'est ça, merci)</p>	<p><b>Parole (action) :</b>  <u>translangageance linguistique (translanquaging)</u> par l'élève entre le français, langue de scolarisation des élèves (<i>donc</i>), et les deux langues vivantes étrangères : celle incorporée par la comédienne allemande (<i>folgen</i>) et celle de l'enseignante d'anglais (<i>follow</i>) (L'élève 3 transpose une stratégie d'observation réfléchie des langues travaillée régulièrement en classe dans le cours de théâtre).</p> <p><b>Prosodie (action et perception) :</b>      Marqueur du questionnement par la voix</p>
---	--	--

	<p>La dernière partie de l'activité complexifie la tâche, car une action reliée à un geste de pointage doit être associée à un mot dont le sens diffère de l'objet montré (par exemple : montrer son pied et dire « histoire » en allemand).</p> <p>Elève 2 : <i>On peut faire ça en anglais ?</i></p> <p>Comédienne : <i>Ja, ihr dürft wählen, ihr dürft die Sprache wählen. (oui vous pouvez choisir. Vous pouvez choisir la langue)</i></p> <p>L'objectif de cette destructuration signifiant/signifié vise l'inhibition de la parole spontanée pour développer la pensée divergente. Les associations d'idées se font par d'autres canaux que le lien direct qui serait <i>je montre un pied et je dis pied ou chaussure</i>. C'est un exercice fréquemment utilisé en improvisation théâtrale, car les récits d'improvisation se construisent toujours à partir d'associations d'idées et de sensorialités.</p>	<p><b>Co-verbalité :</b> <b>Translangageance complexe</b> (action et perception)</p> <p>Cette action multimodale est impulsée par la consigne de la comédienne (geste/mimiques + parole dans plusieurs langues + déplacements +)</p> <p>L'élève la transforme en demandant l'autorisation de changer de langue.</p> <p>La stratégie utilisée ici par l'élève est donc de choisir la langue la plus familière pour se lancer avec plus de confiance dans l'activité.</p>
---	--	---

52 Interprétation partielle des résultats :


53 Les modalités corporelles peuvent être employée comme **stratégie de substitution (au moins partielle) de la parole** : les élèves s'appuient sur les modalités non verbales de l'action <-> perception pour accéder au sens. Ici, c'est en rejouant les déplacements que l'élève accède au sens de la consigne. Le corps a une **fonction de soutien** à la parole perçue, en ce sens que les actions réalisées (montrer du doigt, suivre quelqu'un, regarder etc.) sont déjà connues par les élèves. En faisant un mouvement connu correspondant au discours en acte de la comédienne, l'élève 2 puise dans son expérience passée pour interpréter l'expérience présente. L'écart entre le non encore connu et le connu est réduit par les modalités corporelles : le corps est un médiateur, voire créateur de sens, comme l'écrivait déjà Merleau-Ponty :


Toute perception, et toute action qui la suppose, bref tout usage de notre corps est déjà expression primordiale, c'est-à-dire non pas le travail second et dérivé qui substitue à l'exprimé des signes donnés par ailleurs avec leur sens et leur règle d'emploi, mais l'opération qui d'abord constitue les signes en signes, fait habiter en

eux l'exprimé, non pas sous la condition de quelque convention préalable, mais par l'éloquence de leur arrangement même et de leur configuration, implante un sens dans ce qui n'en avait pas. (Merleau-Ponty, 1964 : 110-111)

- 54 Néanmoins, les modalités, si l'exercice ne l'exige pas spécifiquement, restent rarement isolées : parfois, l'élève ajoute des mots-clés non connus dans la langue cible (*Möglichkeit*), parfois elle passe par une langue connue (*verbes d'action en français*). L'énoncé verbal **complète** alors le plus souvent le geste produit (l'association des deux signifiants simplifie l'accès au sens, car la réflexion intellectuelle concernant un énoncé dans une langue encore peu connue prend appui sur l'expérience corporelle déjà connue, qui facilite l'émergence du sens).
- 55 L'énoncé verbal dans une langue autre est une **stratégie de transformation**, lorsqu'une modalité (la parole en LVE allemand) est remplacée une modalité semblable (la parole en LVE anglais ou en LV français).
- 56 **c) Stratégie de production multimodale** pour entrer dans la langue ou **fluidifier un discours**
- 57 La fin de l'activité présentée ci-dessus fait apparaître un basculement dans l'entraînement à l'utilisation de la multimodalité. Dès lors que l'élève a compris l'activité, elle l'utilise, comme ses camarades, pour produire des énoncés en LVE. D'abord à échelle minimale (un mot) avant un entraînement à la communication plus complexe et fluide portée par des interactions spontanées.

Figure 8 – Extrait d'une activité d'échauffement en classe (suite), dispositif AiLES, quatrième année d'expérimentation (*ibid.*)

	<p>L'élève 2, exprime un <i>eurêka</i> et prend le lead, visiblement à l'aise dans l'activité. Elle n'a aucune difficulté à la réaliser et s'exprime en allemand via un mot transparent.</p> <p>Elève 2 montre élève 6 et dit « Lampe » (rires)</p>	<p>Pourtant, autorisée à choisir l'anglais, l'élève a choisi l'allemand tout en ayant recours à la multimodalité : elle voit la lampe du plafond (<b>sensorialité</b>) au moment où elle pointe du doigt et se rapproche d'une camarade (<b>geste : pointage et déplacement</b>) et dit en allemand un mot facilement accessible de sens car transparent : Lampe (<b>parole</b>)</p>
---	---	--

	<p>Elève 6 montre la porte</p> <p><i>Inaudible. L'élève m'écrit ensuite cet idéogramme sur mon carnet : « 外头 : out » (le choix est laissé à l'élève d'écrire pour surmonter sa timidité, dans un premier temps, mais néanmoins recueillir sa parole. Visiblement, elle ne connaît pas le mot allemand)</i></p>	<p><b>Geste de pointage + Parole</b></p> <p>Ecrit : <u>Translangageance via la modalité de l'écrit dans deux langues : la L1 de l'élève et l'anglais</u> : dans un cours de théâtre en allemand, l'élève écrit en mandarin et traduit en anglais.</p>
---	--	---

- 58 Ici, les relations sémantiques entre le corporel et le verbal sont **redondantes**, lorsque l'élève 6 associe le geste de pointage vers la porte à la parole pour signifier le chemin de la sortie, et murmure « sors » en mandarin ou en anglais (inaudible). Le corps a une fonction de soutien de la parole, car l'élève ne parvient pas encore à ce stade à projeter sa voix, par manque de confiance en elle. En situation de classe, c'est une élève effacée qui ne se manifeste que si elle est interrogée. Néanmoins, son message illustré par un geste clair lui permet de s'exprimer et de demander indirectement le lexique inconnu, en s'aidant d'une autre modalité : l'écrit. La stratégie dans l'utilisation de la synchronisation geste-acte de langage est donc ici une stratégie de **soutien (voire de double soutien), d'intensification** du sens. L'élève écrit en mandarin et traduit en anglais. Elle ne respecte pas tout à fait la consigne puisqu'elle la simplifie en donnant un sens cohérent au geste indiquant la sortie. Son choix de simplification de l'exercice attendu est accepté et n'est pas relevé. Cette stratégie permet à l'élève d'accéder au lexique inconnu : « raus », que lui traduit la comédienne (effet perlocutoire (Austin) du triple énoncé, kinesthésique, oral et écrit : la compassion éprouvée par la comédienne génère son aide). Par ailleurs, l'élève parvient ainsi à participer et réussir l'activité.
- 59 Progressivement, les élèves complexifient la parole en s'appuyant sur toutes les modalités dans toutes leurs langues. Plus ils agissent en langue et plus la parole devient complexe.
- 60 **d) Production multimodale pour appuyer un discours :**
- 61 Souvent, en théâtre, le geste est redondant avec l'énoncé. Dans la performance théâtrale, du fait de la forte dimension esthétique (émotionnelle, sensorielle) relayée par le jeu d'acteur en interaction avec son public, la corporéité intensifie les fonctions illocutoires et perlocutoires de l'énoncé en LVE, développant ainsi des situations spontanées de communication en incitant les interlocuteurs à partager leurs idées ou tout au moins, à se questionner.
- 62 Ce n'est pas vraiment l'apprentissage du lexique ou des faits de langues qui est important aux yeux des élèves, mais plutôt l'intensification de l'interaction dans les



situations de communication proches d'un vécu réel, car, dans leur parole, les élèves engagent la totalité de leur personne. Ils vivent les langues. Selon leur propos, « pratiquer » les langues étrangères, c'est les « vivre » et « être comme des allemands ». Cela passe d'abord par le corps (la gestuelle et l'action), comme le montre cet extrait de corpus.

<Jason> : On le **pratique** en fait. C'est pour ça. On se met **\*comme si \*qu'on était** en Allemagne.

<Arno> : Comme si on est en train de **vivre**.

<Jason> : On fait (.) on fait **comme si on était des Allemands**. C'est pour ça.

<Cherch2> : Comment (.) en allemand seulement ?

<Arno> : Même en anglais.

<Jason> : Non en anglais aussi.

Cherch2 : D'accord. Mais, qu'est-ce que tu veux dire par là « on se met comme si on était en train de vivre » ? Qu'est-ce que vous entendez par là ?

<Jason> : Parce que **on a fait** (--)

<Arno> : Parce que **on bouge et on fait des gestes et tout**.

(Entretien collectif semi-directif, Arno Jason, 09/01/2012, lignes 10-19. Eschenauer, 2017 : 270)

63 **e) Production multimodale et mémorisation** sur le plus long terme, réinvestissement dans d'autres contextes (autonomie)

64 Les résultats obtenus et interprétés à la lumière des recherches en neurosciences affectives et sociales nous permettent de comprendre que les **émotions** (Rolls, 1996 ; Damasio, 2010) ont renforcé ce sentiment d'authenticité et favorisé la **mémorisation**. Les élèves réinvestissaient le vécu en langues durant les séances de théâtre dans les cours de langues, ce qui dénote un certain degré d'autonomie. Par exemple, lors de l'étude de Tom Sawyer en classe en 4<sup>e</sup>, les élèves ont fait du lien pour décrire l'atmosphère du cimetière avec la pièce qu'ils avaient créée l'année de 6<sup>e</sup> sur le thème de la rencontre, et se sont mis à jouer et nommer les émotions et répéter leurs dialogues en riant.

<Jason> : « sie ist hysterisch. <Chelsea> : « No, I'm shy ! » Les élèves reprennent leurs dialogues de 6<sup>e</sup> ! Ils en parlent et rient.

(Extrait de corpus AiLES. Journal de bord, 26/11/2013)

65 Lors d'entretiens, les élèves formulent eux-mêmes l'importance de la corporéité pour apprendre et tisser des liens entre les apprentissages quasi informels et les apprentissages formels en classe :

<Chelsea> : J'ai appris mieux déjà [avec les gestes].

(...)

<Chelsea> : J'ai appris mieux le fait que on (.) de jour en jour on apprend des mots différents, on apprend aussi des mots nouveaux. **En même temps, en classe après on (--) on rel (--) on relie** tout ce que elle nous a dit la comédienne anglaise, la comédienne allemande et la chercheuse aussi, donc euh (---) en fait on apprend, chaque jour de jour en jour on apprend des choses nouvelles

(entretien semi-directif, élève <Chelsea>, 15/12/2011, lignes 110-113).

66 Ce que les enseignants confirment, comparant les prestations en langue des élèves en fin de projet avec leurs classes parallèles n'ayant pas participé au projet mais ayant bénéficié du même nombre d'heures de cours de LVE.

- 67 Ce que je voudrais ajouter, c'est que c'est vraiment, normalement les scènes qu'on fait en classe simulent la vie, ce qu'on fait dans la vie réelle. Et là **c'était vraiment la vie réelle**. [...] **C'est pas du faux**, c'est du vrai (...) et **ils retiennent ces mots parce qu'en classe ils répètent les mots** (Entretien semi-directif, Enseignante d'allemand EnsAll, 12/02/2012, lignes 105-106 et 110-113)
- 68 L'enseignante exprime ici ce que les élèves ont eux-mêmes perçu : les interactions performatives permettent de créer une authenticité des situations vécues en langues vivantes étrangères qui correspond à des interactions spontanées de la vie quotidienne, en situation informelle. Ce sentiment de « vrai » donne du sens aux apprentissages. Cette situation quasi-informelle permet vraisemblablement aux élèves de mobiliser leur mémoire perceptive<sup>9</sup>, sémantique et épisodique dans le couplage perception-action du discours multimodal co-produit, interprété en LVE. En classe, la formalisation des apprentissages, la métacognition et la répétition accentuent et complètent la dimension expérientielle des ateliers performatifs et mobilisent la mémoire de travail et la mémoire procédurale, consolidant les apprentissages. Ainsi, les élèves ne cloisonnent pas les apprentissages et ne les limitent pas à la leçon apprise sur le moment, mais sont en mesure de réutiliser le lexique/les expressions apprises et même de construire de nouvelles phrases dans d'autres contextes parce qu'ils associent ce qu'ils ont appris à des actions partagées, des émotions, des sensations et reconstruisent les acquis.

### 3. Discussion

- 69 En guise de synthèse, nous pouvons souligner que les élèves **imitent** dans un premier temps les modèles incarnés par les artistes et les enseignants. Pour comprendre des consignes, ils **font le plus souvent spontanément les actions avec** les personnes qui les formulent en mouvement, répètent les énoncés en reprenant les déplacements. Puis ils se distancient physiquement (ils se déplacent) et intellectuellement (ils font évoluer la forme première pour en **créer** une qui leur est propre). Ils explorent les espaces, mettent les langues en bouche, jouent avec les sons et les rythmes, s'insurgent, se révoltent au travers de leurs créations. Ainsi, une parole est donnée à leurs pensées adolescentes. Celle-ci n'a pas été uniquement guidée de manière didactisée par des adultes, mais ce sont les jeunes, eux-mêmes, qui se racontent en translangageant. La didactisation des adultes intègre l'émergence des productions émotionnelles et langagières d'élèves.
- 70 La question initiale était : quelles incidences l'usage de cette fonction médiatrice du corps langageant par les artistes, les enseignants et les élèves en classe peut-il avoir sur la compréhension et la production de la parole en langue vivante étrangère ? Nous avons observé de façon systématique que la corporéité est indissociable de la parole qui est toujours incorporée. Lorsque l'on entraîne les élèves à les dissocier, ce qui n'est pas naturel, cela favorise la prise de conscience de leur fonction de leviers d'apprentissage, pour la compréhension comme pour l'expression en LVE. Cette corporéité, contrairement aux propositions avancées dans le volume complémentaire du CECRL (2018), n'est pas uniquement de bas niveau, une stratégie par défaut quand le verbal n'est pas maîtrisé. Lecoq, artiste performeur et phénoménologue, souligne la nature incorporée de la pensée de laquelle jaillit la parole vivante.

- 71 Le principal résultat du travail d'identification, ce sont les traces qui s'inscrivent dans le corps de chacun, les circuits physiques déposés dans le corps, dans lesquels circulent parallèlement des émotions dramatiques qui trouvent ainsi leur chemin pour s'exprimer. Ces expériences, qui vont du silence et de l'immobilité au mouvement maximum en passant par d'innombrables dynamiques intermédiaires, demeurent pour toujours gravées dans le corps de l'acteur. Elles se réveilleront en lui au moment de l'interprétation. Lorsque, parfois plusieurs années après, l'acteur aura un texte à interpréter, ce texte fera résonner le corps et y rencontrera une manière riche et disponible à l'émission expressive. L'acteur pourra alors prendre la parole en connaissance de cause. Car en vérité, la nature est notre premier langage. Et le corps se souvient. (Lecoq, 1997 : 56)
- 72 La corporéité se situe bien à tous les niveaux des processus cognitifs et langagiers : bas niveau (hors du champ de contrôle : mécanisme de résonance émotionnelle et kinesthésique, perceptions ; utilisation spontanée de la multimodalité), et haut-niveau (co-verbalité fine utilisée en pleine conscience suite à des activités de théâtre et de feedback, compétences d'empathie et passage fluide d'une langue à l'autre : translangageance). L'étude AiLES montre que la prise de conscience des effets de la multimodalité sur le discours permet une augmentation des compétences langagières.
- 73 Dans notre culture éducative, malgré les travaux de plus en plus nombreux sur le plurilinguisme (Krumm, 2003 ; Zarate et al., 2003), l'apprentissage des langues reste principalement focalisé sur le verbal et l'acquisition de compétences linguistiques isolées entre chaque langue. Le recours au geste est admis pour l'enseignant, mais dans une visée de simplification uniquement, tout comme l'alternance codique ou l'utilisation d'une autre langue que la langue cible. En ce qui concerne l'apprenant, les gestes et la mimique devraient se limiter aux compétences des débutants (Pré-A1 pour la compréhension, A1/A2 pour l'expression : CECRL, 2018). Au niveau A2, l'apprenant peut avoir besoin de pallier son répertoire limité par des gestes, des dessins ou des expressions venant d'autres langues (*ibid.*, p. 114). Or, nous avons vu que les modalités corporelles sont des composantes de la complexité du langage. Comme pour le langage verbal, la corporéité maîtrisée de plus en plus finement permet de préciser le discours, d'intensifier le sens partagé (via les émotions et l'expérience sensible). L'usage du corps dans la co-construction du sens semble d'ailleurs être acquis dans la vie courante. Les hommes politiques, les journalistes, les publicistes etc. ont recours à des modalités gestuelles pour atteindre un très haut niveau d'expertise langagière. Mais l'école semble encore faire une dichotomie entre la boucle action <-> perception et l'intellect, considéré comme plus noble, malgré tous les travaux menés par les philosophes, les psychologues, les neurologues qui attestent de l'indissociabilité entre les deux.
- 74 L'approche énonciative-performative s'appuie au contraire sur le recours systématique à la corporéité, puisqu'on ne peut langager en dehors de son corps. Il s'agit de lui redonner sa place naturelle dans l'apprentissage scolaire. Par cette approche, nous avons pu constater que le degré d'autonomie des élèves ayant participé à l'expérimentation AiLES s'est nettement amélioré au fil des ans : la plupart d'entre eux naviguent après quatre années de projet expérimental d'une langue à l'autre sans en avoir conscience, ne s'arrêtant pas sur les erreurs qui peuvent parfois subsister. Il leur arrive de nous demander : « en quelle langue je viens de parler en fait ? ».
- 75 Dans l'extrait suivant, deux élèves visionnent, dans le cadre d'un entretien collectif semi-directif, un extrait d'exercice réalisé l'année précédente. Dans cette activité, ils

devaient, face caméra, se projeter trente ans en avant, et se poser une question à eux-mêmes trente ans plus âgés, au travers d'un miroir déplaçant le temps, l'objectif de la caméra représentant ce miroir imaginaire. Ils avaient le choix de la langue (français, allemand, anglais, langue familiale). Durant l'entretien, je leur demande s'ils ont mémorisé leur question, puis leur montre l'extrait filmé dans lequel ils formulent cet auto-questionnement trans-temporel.

<Jason> : Moi j'ai dit : est-ce que dans (-) je sais plus quelle année, ça va encore exister le théâtre.

Cherch1 : Tu te rappelles de ta question ? C'est bien!

[On entend sa question dans la video "Hello, does the theatre still exist?". Les deux élèves écoutent]

<Arno> : C'était quelle langue?

<Jason> : Allemand, je crois ou je, tu vois allemand

<Arno> : T'es sûr ?

<Jason> : Je pense, ouais. **J'ai oublié. Mais j'me souviens encore de la question**

(Entretien collectif semi-directif avec support video <Arno> et <Jason>, 28/11/2013, lignes 130-136)

- 76 Aucun des deux élèves, qui ont de très bons résultats en anglais comme en allemand, n'a relevé qu'il a entendu la question formulée en anglais. Ce qui compte pour eux n'est pas d'apprendre la langue en soi, mais d'avoir une parole et d'être écouté dans leurs préoccupations. Ils se souviennent de la question qu'ils se sont posée, c'est important pour eux. Ils répondent à mes questions et j'incarne pour eux plutôt la langue allemande, alors ils pensent qu'ils ont parlé en allemand.
- 77 Trois composantes quasi indissociables de la multimodalité du langage se détachent de l'étude, peu souvent évoquées comme telles. Elles facilitent en effet l'accès au sens par le biais du corps : les émotions, l'esthétique et l'empathie. Elles sont efficaces sur le long terme lorsqu'elles ont fait l'objet d'une prise de conscience de leur fonction médiatrice par l'élève.
- 78 Cette approche a pu être mise en œuvre dans deux autres études longitudinales par la suite, dans d'autres contextes et en école élémentaire - et des résultats similaires ont été obtenus (Etude PERLE - Performance and Empathy (2015-2017) : Research in Language Education (Eschenauer et Voise, 2017) ; Etude PARLE - Performance and Attention (2017-2019) : Research in Language Education (Eschenauer, 2018b)).
- 79 Des freins cependant ont pu être relevés comme les problèmes organisationnels de gestion des espaces pour les ateliers, de gestion des emplois du temps des enseignants pour la co-animation, d'allègement des enseignements pour coordonner de tels projets - mais aussi et surtout la recherche de financements pour faire intervenir des artistes qui ont pourtant joué un rôle majeur au regard de l'impact de l'expérience esthétique. Tous les enseignants qui ont participé à cette expérimentation et d'autres après disent ne plus pouvoir travailler autrement en classe - même sans artistes, ils puisent dans ce qu'ils ont appris pour concevoir et mener leurs enseignements et sont eux-mêmes devenus formateurs et auteurs de manuels. Les coûts financiers seraient alors largement « réinvestis », et les bénéfices ne sont ici pas mesurables en termes de marketing, mais d'humanisme et de développement de gestes professionnels. Ce point de conclusion nous encourage à proposer des formations initiales et continues en coopération avec des artistes qui eux-mêmes, doivent apprendre à comprendre le milieu de l'école. Il serait possible d'arguer que d'autres approches que le théâtre pourraient avoir le même effet car nous n'avions pas de groupe contrôle, si ce n'est les

autres classes des enseignantes qui ont participé au projet et avec lesquelles les enseignantes ont comparé les résultats en terme d'évolution des élèves, si bien qu'elles appliquent cette démarche maintenant à toute classe. L'expérience esthétique pourrait sans doute être éveillée par d'autres activités que le théâtre, mais ce n'était pas l'objet de cette étude ni de la méthodologie qui ne se voulait pas quasi-expérimentale mais qualitative, proche de la recherche-développement (Guichon, 2007). Le théâtre cependant, comme le montrent ces travaux et bien d'autres dans d'autres pays, a la particularité de faire appel à toutes les caractéristiques de la multimodalité langagière, corporelle, vocale et verbale, d'où notre choix.

- 80 Enfin, le plus grand reproche fait par les détracteurs de tels modèles d'enseignement est ce qu'ils dénoncent comme la non reproductibilité d'un tel enseignement. Les spectacles vivants ne sont en effet jamais programmés sur des durées très longues : il n'est donc pas possible de didactiser une démarche à partir d'une sortie au théâtre par exemple. Toute création est également unique. Néanmoins, toute classe l'est aussi, même sans création artistique. Une thématique, un ouvrage, une œuvre qui ont inspiré une classe peuvent ne pas plaire à une autre. Les enseignants doivent rester créatifs et sensibles à leur public. Cela, de notre point de vue, représente une force, non une faiblesse du dispositif. Par ailleurs, si les unités d'enseignement sont en effet non reproductibles, la posture, les gestes professionnels, la « colonne vertébrale » d'une conception éactive-performative de l'enseignement est, elle, bien transférable. C'est l'augmentation de la créativité des enseignants qui est au cœur des résultats du dispositif d'un point de vue des professeurs. Les enseignants apprennent à inventer d'autres dispositifs basés sur l'écoute des besoins, des envies, des biographies de leurs élèves, tout en s'imposant une rigueur dans l'exigence de la maîtrise de la langue et la connaissance des cultures. Des techniques de théâtre sont également transférables et reproductibles dans leur contexte d'enseignement, tout comme la faculté à monter des projets et à travailler en équipe dans le cadre de parcours (Parcours d'Education Artistique et Culturelle, Parcours Citoyen etc.). Cela induit des besoins spécifiques dans la formation des enseignants (Capron, 2016 ; Tortochot et al., 2019) en langues.

## 4. Conclusion

Une portion de matière est vivante quand elle ne  
cesse de 'faire quelque chose', de se mouvoir,  
d'échanger des matériaux avec le milieu  
environnant  
(Schrödinger, 1948-1986, p.168)

- 81 Ce qui caractérise le vivant de nos langues, c'est avant tout le mouvement et leur incorporation dans des êtres humains qui se rencontrent et agissent ensemble. Les langues doivent rester en mouvement pour ne pas quitter le champ du vivant. Elles s'hybrident et se transforment dans les interactions entre leurs usagers, leurs apprenants, et même avec les machines qui ne sont pas sans avoir un impact sur l'évolution des pratiques langagières. A l'image des cellules de l'humain, certains mots meurent pour laisser la place à d'autres. La propriété du langage et des langues réside dans un pouvoir combinatoire des constructions imaginatives pour donner du sens. Elle correspond à un processus créatif qui émerge via l'ensemble du corps langageant.

- 82 Les pédagogies hybrides développent des modèles encourageant le recours à la multimodalité, la créativité, valorisant la pensée des élèves, les impliquant dans leurs propres apprentissages en tant que co-actants. Restons optimistes quant au pouvoir créatif des élèves sur leur qualité de parole. L'optimisme, c'est la confiance en l'efficacité des interrelations entre beaucoup de systèmes : systèmes de cultures, de langues, de paysages, de pays (Glissant, 2010 : 85). J'ajouterais : systèmes de pensée et interrelations sensibles.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Aden, J. (2017) « Langues et langage dans un paradigme enactif » [en ligne], in *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acadelle*, 14, 1, p. 1-13. Disponible sur : <http://rdlc.revues.org/1085> (consulté le 30 janvier 2020).
- Aden, J. (2014) Empathie et pratiques théâtrales en didactique des langues, in Aden, J. et A. Arleo (eds) *Langues en mouvement, Languages in Motion*, Editions du CRINI, 6, p. 1-8.
- Aden, J. (2013) Apprendre les langues par corps, in Abdelkader, Y., Bazile, S. & O. Fertat (eds) *Pour un Théâtre-Monde. Plurilinguisme, interculturalité et transmission*, Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, p. 109-124.
- Aden, J. (2008) *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*, Paris: Le Manuscrit.
- Aden, J. & S. Eschenauer (2020) Translanguaging: An Enactive-Performative Approach to Language Education, in Moore, E., Bradley, J. & J. Simpson (eds) *Translanguaging as transformation: The collaborative construction of new linguistic realities*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Aden J. & M. Pavlovskaya (2018) Translanguaging and Language Creativity in Drama Staging, in Mazzaferro, G. (ed.) *Translanguaging as Everyday Practice*, Springer (Coll. Multilingual Education).
- Adler, PA. & P. Adler (1987) *Membership roles in field research*, Newbury Park: Sage.
- Auger, N. & G. Pierra (2007) Présentation. Arts du langage et publics migrants [en ligne], *Éla. Études de linguistique appliquée*, 147, 3, p. 261-263. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-ela-2007-3-page-261.htm> (consulté le 30 janvier 2020).
- Austin, J. (1962/1970) *Quand dire, c'est faire*, traduit de l'anglais par G. Lane, Paris: Editions du Seuil.
- Azaoui, B. (2014) Multimodalité des signes et enjeux énonciatifs en classe de FL1/FLS. Analyse de la mimo-gestuelle enseignante dans deux contextes différents, in Tellier, M. & L. Cadet (eds) *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, Didactique, Paris: Maison des Langues, p. 115-126.
- Baumgarten, A. G. (1750) *Aesthetica - Ästhetik*, übersetzt, mit einer Einführung, Anmerkungen und Registern herausgegeben von Dagmar Mirbach, Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Baumgarten, A. G., Sauvanet, P. & J.Y. Pranchère (1735/2017). *L'invention de l'esthétique : Méditations philosophiques sur quelques sujets se rapportant au poème*, Nanterre: Presses universitaires de Paris Ouest.
- Bardin, L. (1977) *L'analyse de contenu*, Paris: Presses Universitaires de France.

- Berthoz, A. (2009) *La Simplexité*, Paris: Odile Jacob.
- Berthoz, A. & G. Jorland (2004) *L'empathie*, Paris: Editions Odile Jacob.
- Berthoz, A., & J.L. Petit (2006) *Physiologie de l'action et Phénoménologie*. Paris : Editions Odile Jacob.
- Birdwhistell, R L. (1968) « L'analyse kinésique », *Langages*, 3, 10, p. 101-106.
- Boal, A. (1978) *Jeux pour acteurs et non-acteurs* (édition revue et augmentée), Paris: La Découverte.
- Brook, P. (2016) *L'Espace vide. Ecrits sur le théâtre*, Paris: Le Seuil.
- Bucheton, D. (ed.) (2009) *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, 1ère éd., Toulouse: Octares Editions.
- Bucheton, D. & Y. Soulé (2009) Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées [en ligne], *Éducation et didactique*, 3,3, p. 29-48. Disponible sur <https://journals.openedition.org/educationdidactique/543> (consulté le 30 janvier 2020).
- Calbris, G. & L. Porcher (1989) *Geste et Communication : analyse sémiotique et perspectives didactiques*, Paris: Didier.
- Canagarajah, S. (2011) Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging [en ligne], *The Modern Language Journal*, 95, 3, p. 401-17. Disponible sur : <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x> (consulté le 30 janvier 2020).
- Capron Puozzo, I. (2016) *La créativité en éducation et formation*, Louvain La Neuve: De Boeck supérieur.
- Colletta, J.-M. (2004) *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*, Sprimont: Editions Mardaga.
- Damasio, A. R. (2010) *L'Autre moi-même : Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*, Paris: Odile Jacob.
- Davis, M. H. (1980) A multidimensional approach to individual differences in empathy [en ligne], *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85, p.1-19. Disponible sur : [https://www.uv.es/friasnav/Davis\\_1980.pdf](https://www.uv.es/friasnav/Davis_1980.pdf) (consulté le 20 octobre 2019).
- Depraz, N., & F. Mauriac (2006) « Secondes personnes ». Une anthropologie de la relation, *L'évolution psychiatrique*, 71, 4, Science Direct, p. 667-683.
- Edelman, G. M. (2007) *La Science du cerveau et la connaissance*, Paris: Editions Odile Jacob.
- Eschenauer, S. (2018a) Créativité et empathie dans les apprentissages performatifs : vivre et incorporer ses langues, in Maitre de Pembroke, E., Mouchet, A. & J. Aden, *Corps, gestes, paroles dans la situation d'enseignement*, Paris: Recherches & Education, n. spécial, p. 1-13
- Eschenauer, S. (2018b) Theatermethoden im Fremdsprachenunterricht. Ein Praxis- und Forschungsbericht aus einer Grundschule eines Pariser Vororts, in *Theatrale Methoden in anderen Fächern. Schultheater*, 35, Seelze: Friedrich Verlag, p. 28-33.
- Eschenauer, S. (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, Université Paris-Est, Créteil. 535 p.

- Eschenauer, S. (2014) Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique : vers une définition de la translangageance, in Aden, J. & A. Arleo (eds) *Langues en mouvement, Languages in Motion, Actes de colloques*, Nantes : Editions e-crini, p. 1-24.
- Eschenauer, S. & A.-M. Voise (2017) Partager ses langues et ses cultures en Cycle 3, in *De l'école au collège, quelles continuités dans l'enseignement-apprentissage des langues ? Enjeux, faisabilité, perspectives*, *Les Langues Modernes*, 2, 2017, Paris: Les Langues Modernes, p. 34-43.
- Eustache, F., Desgranges, B. & E. Tulving (2010) *Les chemins de la mémoire*, Paris: Editions le Pommier.
- Freedberg, D. & V. Gallese (2007) Motion, emotion and empathy in esthetic experience [en ligne], *Trends in Cognitive Sciences*, 11, 5, p. 197-203. Disponible sur : <https://doi.org/10.1016/j.tics.2007.02.003> (consulté le 30 janvier 2020).
- Fischer-Lichte, E. (2004) *Ästhetik des Performativen*, Originalausgabe, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- García, O. (2009) *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*, 1st ed., Malden, MA ; Oxford: Wiley-Blackwell.
- Glissant, É. (2010) *L'imaginaire des langues : Entretiens avec Lise Gauvin*, Paris: Gallimard.
- Goffman, E. (1974) *Les Rites d'interaction*, Paris: Les Editions de Minuit.
- Gold, R.L. (1958) Roles in sociological field observations, *Social Forces*, 36, p. 217-223.
- Goleman, D. (2003) *L'intelligence émotionnelle*, vol. 1/vol. 2, Paris (J'ai Lu).
- Guichon, N. (2007) Recherche-développement et didactique des langues [en ligne], *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les cahiers de l'Acedle*, 4, 4, p. 37-54. Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/rdlc.4903> (consulté le 30 janvier 2020).
- Hall, E. T. (1984) *Le langage silencieux*. Paris: Seuil.
- Hoffmann, K., Klose, R., Ipşiroğlu, Z., Kantel, B., Ruf, I., Prunczak, C., Sting, W., & M. Tscholl (2008) *Theater interkulturell: Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen*, Schibri-Verlag.
- Husserl, E. (1913) *Ideen zu einer Reinen Phänomenologie und Phänomenologischen Philosophie: Erstes Buch, Allgemeine Einführung in die Reine Phänomenologie*, Den Haag: Springer.
- Jorro, A. (2002) *Professionaliser le métier d'enseignant*, Issy-les-Moulineaux: EME - ESF.
- Krumm, H.-J. (2003) „Mein Bauch ist italienisch ...“ Kinder sprechen über Sprachen [en ligne], *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8, 2, Disponible sur : <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/538> (consulté le 20 octobre 2019).
- Lakoff, G., & M. Johnson (1998) Philosophy, in *The Flesh: The Embodied Mind And Its Challenge To Western Thought*, New York: Basic Books.
- Lecoq, J. (1997) *Le Corps poétique : un enseignement de la création théâtrale*, Arles: Actes Sud.
- Marzano, M.M. (2017) *Dictionnaire du corps*, Paris: PUF.
- Masmoudi, S. & A.C. Charaf (2013) Créativité verbale et valence émotionnelle : « Je deviens plus créatif quand je vois un mot positif ! » [en ligne], *Revue européenne de psychologie appliquée*, 63, 4, Elsevier. Disponible sur : <https://doi.org/10.1016/j.erap.2013.04.001>.
- Maturana, H. R. & F.J. Varela (1994) *L'Arbre de la connaissance*, Paris: Reading, Mass.; New York: Addison Wesley France.



- Mayring, P. (2010) *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, Neuausgabe, 11, Weinheim; Basel: Beltz.
- McNeill, D. (1992) *Hand and Mind*, Chicago Ill.: The University of Chicago Press.
- Merleau-Ponty, M. (1942/2009) *La structure du comportement*, 3e éd., Paris: Presses Universitaires de France - PUF.
- Merleau-Ponty, M. (1945) *Phénoménologie de la perception*, Paris: Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1964) *Signes*, Paris: Folio.
- Noe, A. (2006) *Action in Perception*. Cambridge et al.: MIT Press.
- O'Hanlon, J. & W. Angie (2007) *Using Drama to Teach Personal, Social and Emotional Skills*, Pap/Cdr edition, London: SAGE Publications Ltd.
- Pavis, P. (2007) *Vers une théorie de la pratique théâtrale : Voix et images de la scène*, 4e éd. revue et augmentée, Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Rittelmeyer, C. (2017) *Warum und wozu ästhetische Bildung?: Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick*, 3. Aufl., Oberhausen: Athena-Verlag.
- Rolls, E. T. (1996) A Theory of Hippocampal Function in Memory [en ligne], *Hippocampus*, 6, 6, p. 601-20. Disponible sur : [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/\(SICI\)1098-1063\(1996\)6:6%3C601::AID-HIPO5%3E3.0.CO;2-J](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/(SICI)1098-1063(1996)6:6%3C601::AID-HIPO5%3E3.0.CO;2-J) (consulté le 15 octobre 2019).
- Schaeffer, J.-M. (2015) *L'expérience esthétique*, Paris : Gallimard.
- Sambanis, M. (2013) *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*, 1. Aufl., Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Schrodinger, E. (1993) *Qu'est-ce que la vie ? De la physique à la biologie*, Paris: Seuil.
- Sting, W., Köhler, N., Hoffmann, K., Weiße, W., & D. Griebach (2010) *Irritation und Vermittlung : Theater in einer interkulturellen und multireligiösen Gesellschaft*, 1. Aufl., Berlin: LIT Verlag.
- Tellier, M. & L. Cadet (2014) *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, Paris: Maison des Langues.
- Tellier, M. (2010) Faire un geste pour l'apprentissage : Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce : Impact sur le développement de la langue maternelle, in Corblin, C. *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école*, Paris: L'Harmattan, p. 31-54 (Enfance et Langage).
- Thirioux, B., Jorland, G., Bret, M., Tramus, M.-H. & A. Berthoz (2009). Walking on a Line: A Motor Paradigm Using Rotation and Reflection Symmetry to Study Mental Body Transformations [en ligne], *Brain and Cognition*, 70, 2, p. 191-200. Disponible sur : <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.02.006>.
- Tortochot, E., Rezzi, N. & P. Terrien (2019) *Créer pour éduquer : La place de la transdisciplinarité*, Paris: Editions L'Harmattan.
- Trocmé-Fabre, H. (1999) *Réinventer le métier d'apprendre*, 1re éd., Paris: Editions d'Organisation.
- Trocmé-Fabre, H. (2003) *L'arbre du savoir-apprendre*, La Rochelle: Etre et Connaître.
- Trocmé-Fabre, H. (2012) *Le Langage du vivant : Une voix, une voie en sommeil ?*, Paris: H Diffusion.
- Varela, F. (1989) *Connaître : Les sciences cognitives, tendances et perspectives*, Paris: Seuil.
- Varela, F. (1988) *Invitation aux sciences cognitives*, nouv. éd., Paris: Seuil.

Varela, F., Thompson, E. et E. Rosch (1992) *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, Cambridge et al.: The MIT Press.

Wei, L. (2018) Translanguaging as a Practical Theory of Language [en ligne], *Applied Linguistics*, 39, 1, p. 9-30. Disponible sur : <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>.

Williams, C. (1994) *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog*, PhD-Thesis, Wales, Prifysgol Bangor University.

Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. et H. Penz (2003) *Médiation culturelle et didactique des langues* [en ligne], Strasbourg, Conseil de l'Europe. Disponible sur : [http://archive.ecml.at/documents/pub122F2003\\_zarate.pdf](http://archive.ecml.at/documents/pub122F2003_zarate.pdf) (consulté le 27 septembre 2019).

## NOTES

1. Trans- fait référence à tout ce qui traverse, se croise, s'unit mais également, transcende. Dans une perspective translangues (Aden, 2013 ; Eschenauer, 2014) de la didactique, les enseignements des langues de l'école (LVE et français, langue de scolarisation) sont conjoints, au moins par moments. Les enseignants co-construisent leurs enseignements. Les langues des familles des apprenants sont sollicitées pour tisser des liens avec les langues apprises à l'école, dans des situations d'interaction linguistique, culturelle, sociale. Des phases de vécu en langues et de métacognition (observation réfléchie des langues, intercompréhension) alternent avec des phases d'apprentissages formels.

2. Nous entendons ici les actions motrices générant des modifications physiologiques et/ou des déplacements. Dans notre définition, en font partie l'expression faciale, la gestuelle (McNeill, 1992 ; Tellier, 2010 ; Tellier et Cadet, 2014), la motricité articulatoire et plus largement les mouvements de l'ensemble du corps. La proposition des « kinèmes » sur le modèle des « phonèmes » (Birdwhistell, 1968) ne retient pas notre attention, bien que les travaux de Birdwhistell nous semblent fondateurs pour une prise de conscience de la dimension corporelle du langage.

3. Les auteurs cités et certaines de leurs terminologies empruntées, comme la proxémie ou la co-verbalité, le sont ici car leurs études très fines d'une ou plusieurs modalités du langage sont cohérentes avec le paradigme de l'énonciation, bien que leur propre cadre théorique ne soit pas neurophénoménologique. Rappelons ici que ce paradigme est transdisciplinaire et encourage à s'appuyer aussi bien sur les sciences humaines et sociales que sur les sciences dites dures pour mieux comprendre les processus cognitifs.

4. Chez Baumgarten, l'esthétique est une science étudiant les chemins d'accès à la connaissance par l'expérience sensible et émotionnelle. Kant, dans sa *Kritik der Urteilskraft* (1790) présente l'expérience esthétique comme une forme d'expérience dans laquelle se fondent sans discernement la raison et la sensorialité, l'une nourrissant l'autre. Rüdiger Bubner, dans son essai de 1973 « *Über einige Bedingungen gegenwärtiger Ästhetik* », proclame le changement paradigmatique d'une approche normative à une approche expérientielle de l'esthétique. Par ailleurs, la définition de Freedberg et Gallese correspond à notre approche : « I use the notion of aesthetics according to its etymology from aesthesis, that is, by privileging the sensorimotor and affective features of our experience of perceptual objects. » (Freedberg & Gallese, 2007)

5. « Quasi », car le cadre reste bien l'école. Néanmoins, les élèves inventent spontanément des situations de communication dont ils connaissent ou peuvent imaginer la forme pour l'avoir vécue en milieu informel. Ils reproduisent leur réel, mais en l'adaptant au contexte du questionnement qu'ils ont proposé.

6. Grâce à l'approche translangues, ces élèves se sont parfaitement intégrés au projet, comme en attestent leurs témoignages, leurs productions et les témoignages des enseignants ainsi que ceux de la direction.

7. Les photographies sont toutes issues du projet de recherche « Rencontres/AiLES » qui a reçu un soutien financier du Goethe-Institut Paris, de la Fondation de France et de l'association Citoyenneté Jeunesse. Le projet est documenté sur le site : [www.goethe.de/france/bilangues](http://www.goethe.de/france/bilangues).

8. Le parcours culturel a été proposé en partenariat avec l'association Citoyenneté Jeunesse.

9. La mémoire perceptive se rapporte aux différentes modalités sensorielles, tandis que la mémoire sémantique correspond au langage qui émerge de manière non réfléchie et permet de se relier à soi et au monde. La mémoire épisodique correspond quant à elle aux événements autobiographiques, aux situations vécues cartographiées dans le cerveau en lien avec des apprentissages. Elle nous permet également de nous situer dans le temps et dans l'espace. La mémoire de travail est celle qui est généralement mobilisée dans les activités de classe : à court terme, c'est celle du moment présent qui s'active pendant la réalisation d'une activité et permet de faire le tri entre « à retenir » (elle s'associe alors à la mémoire à long terme) et « à oublier ». Enfin, la mémoire procédurale est complexe et se développe hors du champ de conscience : elle se rapporte à tous les automatismes comme marcher, conduire, nager... En langues, il est nécessaire également d'acquérir des automatismes qui libèrent la capacité d'attention pour d'autres apprentissages nouveaux. (Eustache et al., 2010)

---

## RÉSUMÉS

A la question centrale de ce numéro « comment le corps co-construit les discours et le sens ? », nous répondrons par un regard sur le *discours* ancré dans le vivant (Trocmé-Fabre, 2012). Dans cet article en effet, les Langues Vivantes Etrangères (LVE) seront présentées dans leur nature corporelle complexe (Aden, 2008 ; Eschenauer, 2014), en lien avec le français, langue de scolarisation, et les langues familiales des élèves. Nous en verrons les implications pour la didactique des langues.

Les théories de l'*embodiment* et plus précisément, le paradigme de l'énaction proposé par Varela (1988, 1989), à la croisée de la phénoménologie (Husserl, 1913 ; Merleau-Ponty, 1945) et des neurosciences cognitives, nous permettront de poser le cadre de l'enjeu d'un engagement corporel en situation didactique. La multimodalité sera ainsi définie dans le cadre é actif. Il s'agira dans un premier temps de présenter la co-construction des discours et du sens à l'interface de l'émergence des langues, de l'empathie (Davis, 1980) et de l'expérience esthétique (Baumgarten, 1750 ; Dewey, 1934 ; Schaeffer, 2015). Nous illustrerons nos propos par quelques résultats de l'étude longitudinale et qualitative translangues AiLES (*Arts in Language Education for an Empathic Society*).

Talking about the body means at the same time questioning the boundaries that exist between oneself and others and the ambiguity of the oscillations between being and appearing, the visible and the invisible, being and having; taking an overall look at practices and techniques of the body.

(Marzano, 2017, p. X)

The translanguaging body as mediator of meaning: an enactive-performative approach to modern language learning at school

The practices and techniques of the body, as emphasised by a growing number of educational researchers, have their rightful place in the language course(s) taught and experienced at school (Aden, 2008, 2013; Azaoui, 2014; Eschenauer, 2014, 2018; Lapaire, 2011; Soulaire, 2010; Tellier, 2010, 2014; Trocmé-Fabre, 1999, 2012). To the central question of this issue "how does the body of speakers co-construct discourse and meaning in didactic speech?", I will respond with a look at the discourse rooted in the living. As Hélène Trocmé-Fabre (2012) reminds us, the living emerges from its history, adapts to its environment and transforms itself in time and space. The same is true of living languages (langues vivantes) and, at their heart, speeches. In fact, productions and language interactions manifest themselves in the "in-between" (inter), in the individual and joint action that creates meaning. It is a question of entering into reciprocity (p.115), of constructing a common space-time (p.116). Sensoriality, emotions, movements of the gaze, of the face or of the whole body, positioning in space are intrinsically linked to non-verbal and verbal language. In this article, Foreign Modern Languages (FSL) are presented in their complex physical nature (Aden, 2008; Eschenauer, 2014), in relation to French, the language of schooling, and to the family languages of the pupils. This paper shows the implications for language didactics.

The theories of embodiment and, more precisely, the enaction paradigm proposed by Varela (1988, 1989), at the crossroads of phenomenology (Husserl, 1913; Merleau-Ponty, 1942) and cognitive neuroscience, will allow us to set the framework for the challenge of physical engagement in a didactic situation. Multimodality will thus be defined in the enactive paradigm.

The question of particular interest to us in this article is the impact of the use of the mediating function of the body language by artists, teachers and students in the classroom on the understanding of meaning and the production of speech in a foreign modern language. Two sub-questions guide our reflection: what multimodal strategies enable learners to access meaning? How does learning to perceive/interpret the different modalities of access to meaning enable pupils to produce/interact/create by diversifying the use of these modalities?

I first present the co-construction of discourse and meaning at the interface of the emergence of languages, empathy (Davis, 1980) and aesthetic experience (Baumgarten, 1750; Dewey, 1934; Schaeffer, 2015). Finally, I illustrate my comments with some results from the longitudinal and qualitative study AiLES (Arts in Language Education for an Empathic Society), in which I followed for four years a cohort of students from a middle school in an underprivileged area, where the languages German and English were taught together in an enactive-performative approach (Eschenauer, 2017; Aden & Eschenauer, 2020). This approach, as its name suggests, is based on two epistemologies of the relationship. Enaction, a paradigm of the ecology of embedded cognition, is implemented through performativity, in its dimension which is both linguistic (Austin, 1970) and artistic (Fischer-Lichte, 2004), as we detail in the article.

Varela (1989,1992), a neurophenomenologist researcher, has proposed the paradigm of enaction to designate the emergent, complex and situated nature of cognition. For him, the human being is made up of language in the phenomenal sense. The act of languaging (Maturana & Varela, 1994: 204) is a situated, social and reflexive act, a joint action involving the whole body, itself inextricably linked to self-awareness and intellect (Varela et al., 1992). Every social act is an act of language and every act of language is the basis of learning processes.

Varela does not use the term 'multimodality', but he refers to the different modalities of language, both verbal and non-verbal, and emphasises their intertwining. His understanding of language as a complex phenomenon rooted in our bodies allows me to evoke a multimodality of language extended in an enactive sense. For me, sensoriality, emotions and empathy constitute

means of relationship, therefore modalities of language. Multimodality is sometimes invisible, inaudible, but it is always perceptible. Language thus has a function of mediating meaning between oneself and others, but also between oneself and oneself through perceptions, imagination, the generation of ideas, silent thoughts; and between oneself and the environment (the environment takes on meaning and is constructed in the relationship with the subject).

This assertion of uncommon language in the context of language didactics implies the creation of new models which are always adapted to the environment, taking into account and soliciting the emergent and multimodal nature of language as we have defined it above. To facilitate it, we have for our part proposed an enactive-performative approach to languages (Eschenauer, 2018; Aden & Eschenauer, 2020), i.e. in which artistic performance becomes a means of implementing enactive language didactics.

Performance, like enaction, is rooted in Husserl's phenomenology. It relies precisely on the acting body (the Körper body that one has) and the perceiving body (the Leib body that one is), space and relationship, to bring out the meaning of discourse (Fischer-Lichte, 2004). The performative arts that we offer in our modern language teaching systems require a variety of teaching postures. They allow the teacher to leave a transmission posture to become a co-creator of meaning with his or her students. The pupils create stories with the communicative means at their disposal, using gestures, mimics, emotions, movement in space, proxemics, but also verbalized languages. When they do not have the language skills, they use mediation strategies in the enactive sense (Aden, 2013, Eschenauer, 2017), including codemeshing and codemixing if necessary, or sometimes even translation. They therefore sometimes use their first languages, which are valued and linked to the languages of the school (i.e. German, English or French). In this way, they develop translanguaging (translangageance) skills (Eschenauer, 2014, 2017). Translangageance is a concept that I proposed in my thesis in line with the work of Cen Williams (1997) and Ophelia Garcia (2009) on translanguaging, as an ability to draw on all its linguistic registers. Joëlle Aden introduces the bodily dimension into this capacity to act by translangager. I myself use the suffix "ance" to underline the fluid process of languaging that emerges during performative activities. The prefix "trans" underlines the transversal character of a discourse benefiting from a plural identity, but also the transcendental aspect of the metacognitive phases during which pupils become aware of the richness and nature of languages.

Formal learning accompanied by teachers is born from a need to speak in languages, aroused by the imagination of the pupils on stage and shared between them through scripted situations. Pupils use corporality to understand an utterance in foreign languages and to react/interact appropriately; to fluidify a discourse; to support a discourse. These four strategies will be illustrated in the article.

Performing theatre practice, because of its aesthetic nature (Baumgarten, 1750; Dewey, 1934) and the (inter)subjective involvement of the student actors in the space, also develops their psychosocial skills (Rittelmeyer, 2017) - especially social and emotional skills and empathy competencies (Aden, 2008, 2010; Sambanis, 2013) - as well as their intercultural (Hoffmann et al., 2008; Sting et al., 2010) and linguistic (Hoffmann et al., 2008; Sting et al., 2010) skills.

The objective of this didactic approach is not a task that would have been formalised in detail in advance by the teacher, but an event, a situation that occurs and evolves in a teacher-pupil co-creation.

The results of the studies I have conducted, including the AILES (Arts in Language Education for an Empathic Society) longitudinal study, show that a balance of physical (sensory-motor and emotional), intellectual (linguistic, metacognitive) and social (empathy) involvement in their

learning leads pupils to language autonomy. The AiLES study also shows that awareness of the effects of multimodality - in the enactive sense - on discourse leads to superior language skills. The excerpts of corpus analyses in the article help to illustrate these results and to specify the modalities of the translanguaging enactive-performative approach.

## INDEX

**Keywords** : embodiment, translanguaging, enaction, aesthetic experience, empathy

**Mots-clés** : corporéité, translangageance, éaction, expérience esthétique, empathie

## AUTEUR

**SANDRINE ESCHENAUER**

Aix Marseille Univ, CNRS, LPL, Aix-en-Provence, France

sandrine.eschenauer@univ-amu.fr