



HAL
open science

Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique : vers une définition de la translangageance

Sandrine Eschenauer

► To cite this version:

Sandrine Eschenauer. Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique : vers une définition de la translangageance. E-CRINI - La revue électronique du Centre de Recherche sur les Identités Nationales et l'Interculturalité , Editions du CRINI, 2014, Actes du colloque Langues en mouvement, Languages in Motion, 6, pp.1-24. hal-01818564

HAL Id: hal-01818564

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01818564>

Submitted on 3 Dec 2018

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

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

Faire corps avec ses langues

Théâtre et didactique : vers une définition de la *translangageance*

Sandrine ESCHENAUER
Doctorante en Sciences du langage, Université du Maine
sandrine.eschenauer@gmail.com

Résumé

Cet article est un essai de définition de la *translangageance*. Cette notion décrit un processus complexe (Morin, 1995) d'émergence d'un langage commun dans un groupe. Elle désigne l'ensemble des stratégies évolutives et « liquides » (Bauman, 2000) de la médiation (émotionnelle, corporelle, linguistique et culturelle) en tant que pratique plurilingue, des comportements, attitudes et mécanismes de relation à soi et aux autres. Je l'illustrerai dans le contexte d'une étude longitudinale concernant l'enseignement conjoint de l'allemand et l'anglais LVE¹ au travers de la pratique théâtrale. Cette étude est menée dans une « classe bilangue » plurilingue en Seine-Saint-Denis. Après avoir décrit le cadre de l'expérimentation, qui met en œuvre une forme de pédagogie éactive (Varela, 1993 ; Aden, 2012), je présenterai, dans deux extraits de corpus vidéo, une analyse des différentes modalités de la *translangageance* en lien avec les mécanismes d'empathie.

Abstract

This article aims to define what we mean by « translanguageing ». This is the complex process (Morin, 1995) of the emergence of a shared language within a group. It refers to all the “liquid” strategies (Bauman, 2000), which evolve when one person relates to another within a multicultural group so that emotional, physical, linguistic and cultural mediation can take place, through the different behavioral patterns. I will show this using the example of a long-term study of co-teaching English and German as foreign languages through drama, in a multilingual *bilanguage class* (« classe bilangue »). After outlining the experimental context, which provides a framework for an enactive pedagogy (Varela, 1993 ; Aden, 2012), I will analyse (with the help of filmed extracts) the components of « translanguageing » in relation to the mechanisms of empathy.

Mots-clés : éaction, corporéité, translangager (*translangageance*), médiation, empathie, théâtre, plurilinguisme, classe bilangue

Keywords : enaction, embodiment, translanguageing (*translangageance*), mediation, empathy, theater, plurilinguism, bilanguage class (« classe bilangue »)

¹ Langues Vivantes Étrangères

Plan

Introduction

1. Cadre de la recherche : expérimentation par la pratique théâtrale de « l'émergence du sens partagé »² dans la *translangageance*

- 1.1. Contexte de l'étude et finalité de la recherche : le projet « AiLES »
- 1.2. L'échantillon : une classe bilangue en milieu pluriculturel de Seine-Saint-Denis
- 1.3. Cadre théorique

2. La *translangageance* : vers une didactique du plurilinguisme « incorporé »

- 2.1. Comment définir la *translangageance* ?
 - 2.1.1. Du translangager ...
 - 2.1.2. ... à la *translangageance*
- 2.2. Les différents degrés de *translangageance*
 - 2.2.1. Premier degré : la *translangageance* corporelle (résonance, mimétisme)
 - 2.2.2. Deuxième degré : la *translangageance* linguistique (transcodage)
 - 2.2.3. Troisième degré : la *translangageance* corporelle et/ou linguistique (autonomie et décentration)

3. Analyse de corpus : le théâtre en classe bilangue plurilingue

- 3.1. Exemple de *translangageance* corporelle de premier degré : émergence du sens en acte
- 3.2. Quand la *translangageance* opère à plusieurs degrés : changements de référents

Conclusion

Introduction

La mobilité planétaire et le métissage culturel construisent notre monde actuel et participent à la richesse de nos sociétés. La maîtrise des langues s'inscrit ainsi dans une nécessité de flexibilité linguistique et de médiation transculturelle. Or, ces réalités sont encore très peu prises en compte dans l'enseignement des langues, y compris dans les classes dites « bilangues », dans lesquelles les élèves apprennent en parallèle (rarement encore dans le cadre d'un co-enseignement) deux langues vivantes étrangères dès l'entrée au collège³. Alors que le CECR propose de développer des compétences communicatives pour agir ensemble, le projet expérimental qui constitue le socle de l'étude sur laquelle je me base dans cet article met en œuvre une pédagogie dans laquelle action et communication se co-construisent. L'action ne représente pas une finalité ni un aboutissement en soi, mais un processus de création du « sens partagé » (Aden, 2012) inhérent à l'émergence du langage, et facilité par ce que j'appellerai la *translangageance*. Dans notre étude, celle-ci est mise en œuvre grâce à la pratique théâtrale.

Pourquoi parler de *translangageance* en classe de langue et ajouter ainsi une notion à l'interlangue, au plurilinguisme, à l'inter- ou la transdisciplinarité ? Ce concept s'inscrit dans

² L'expression est empruntée à Joëlle Aden (2012).

³ Le dispositif des « classes bilangues » a été mis en place à l'initiative de l'Inspection Générale d'allemand en 2002 en France, avant tout pour promouvoir l'apprentissage de l'allemand, mais également dans l'idée d'introduire des enseignements de langues en synergie. Un volume horaire de six heures hebdomadaires pour deux LVE au lieu de quatre pour une classe traditionnelle (une LVE) leur est consacré. Les établissements germanistes en 6^e étaient en *classe bilangue*, 49,8% des collèges avaient ouvert ce dispositif, contre 7,8% seulement en 2002. L'Inspection Générale comme les Inspections Académiques d'allemand mènent une large réflexion concernant les apprentissages simultanés, conscients de l'impact de ce dispositif sur la didactique des langues et des ouvertures possibles.

un cadre théorique qui prend en compte l'émergence, la corporéité des langages constituant nos ressources communicatives, qui n'ignore pas le rôle des émotions dans les processus cognitifs⁴ (Damasio, 1999 ; Varela, 1993), et qui tend à « potentialiser le déjà-là » et « actualiser le non-encore » (Trocmé-Fabre, 2013).

Dans cet article, j'expliquerai pourquoi le langage théâtral facilite une pédagogie du « langager ». Je propose de mettre en lumière une définition de la *translangueance* à partir d'un corpus empirique basé sur la pratique théâtrale pour une nouvelle approche de la didactique du plurilinguisme.

1. Cadre de la recherche : expérimentation par la pratique théâtrale de « l'émergence du sens partagé »⁵ dans la *translangueance*

Apprendre une nouvelle langue dans le désir de la rencontre de soi au travers de la rencontre de l'autre, là où le sens émerge en deçà des mots, là où « le corps sait des choses que la pensée ne sait pas encore » (Lecoq, 1997).

(Aden, 2013, 111)

1.1. Contexte de l'étude et finalité de la recherche : le projet « AiLES »

Le projet AiLES (Arts in Language education for an Empathic Society⁶), dans lequel s'inscrit la recherche dont je vais présenter un aspect, celui de la *translangueance*, est une étude exploratoire longitudinale planifiée sur une durée de quatre ans. L'expérimentation est mise en œuvre dans une classe bilangue en Zone d'Éducation Prioritaire à Bobigny, suivie sur toute la durée du collège (de la sixième à la troisième). Les enseignements des deux Langues Vivantes Étrangères allemand et anglais sont décloisonnés. Ils sont une fois par semaine au moins dispensés en *team-teaching* et incluent régulièrement des activités théâtrales en LVE, intégrées aux programmes de langues et des disciplines artistiques. Ces ateliers sont menés conjointement par des comédiennes de langue allemande et anglaise, et relayés dans les cours par les enseignantes qui participent aux séances de théâtre. L'objectif central de AiLES est de prendre en compte les dimensions esthétique, expérientielle et émotionnelle inhérentes à toutes les formes de langages, pour développer une attitude d'empathie au cœur de l'échange éducatif. La direction de l'établissement offre les conditions nécessaires au bon déroulement du projet (espace, temps, échanges, écoute, flexibilité, etc.). Artistes (comédiennes, photographe, cadreur), enseignants, médiatrice culturelle⁷, chercheurs, formateurs⁸, créent conjointement des activités de médiation corporelle et émotionnelle, linguistique, culturelle,

⁴ « La raison et les catégories [...] reposent sur l'affect et les émotions. En fait, l'émotion est déjà intrinsèquement cognitive » (Varela, 1999, 13).

⁵ Aden, 2012, 267.

⁶ Ce projet mené dans le laboratoire CREN / INEDUM de l'Université du Maine est soutenu par la fondation de France, le Ministère de l'Éducation nationale, le Goethe-Institut de Paris, l'association Citoyenneté Jeunesse, et la compagnie l'Eygurande.

⁷ Citoyenneté Jeunesse (Pantin). Nous étudions actuellement les moyens d'impliquer davantage les familles.

⁸ Goethe-Institut Paris, Université du Maine, Le Mans.

tout en explorant une approche esthétique/artistique et sensible des enseignements de et en langues vivantes. Il s'agit ainsi de permettre aux élèves de développer des stratégies et attitudes favorables à l'intercompréhension⁹ (interpersonnelle, transculturelle, translangagière), et d'élargir par là même l'approche du plurilinguisme proposée dans le CECR comme suit :

L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent (CECR, 11).

Les « stratégies communicatives » de réception, interaction, production et médiation, telles qu'elles sont présentées dans le CECR, courent le danger de réduire le cours de langue à un entraînement à des compétences au moyen de *tâches*. Dans notre expérimentation, l'action n'est pas orientée vers la tâche, mais elle est la condition de l'acquisition des connaissances (cf. 2.). Le projet AiLES met en œuvre une forme de pédagogie éactive (cf. 1.3), considérant, comme le soulignent Maturana et Varela, que « c'est plutôt en "langageant" que, dans les coordinations comportementales que sont le langage, l'acte de connaître fait émerger un monde. Nous forgeons nos vies dans un couplage linguistique mutuel, non pas parce que le langage nous permet de nous révéler nous-mêmes mais parce que nous sommes constitués de langage dans un devenir continu que nous faisons émerger avec d'autres » (Maturana & Varela, 1994, 230). Les langues et cultures des élèves sont des matrices qui les structurent individuellement. Toutes les langues sont « incorporées »¹⁰ dans chaque sujet, qui dispose d'autres moyens de *langager* que le verbe seul (par la sensorialité, les émotions, le geste, etc.), et l'ensemble des cultures qui se rencontrent dans cette classe façonnent le groupe. Ces interactions individu – groupe / cultures – langages – langues sont en perpétuelle évolution par le vécu commun. Dans cette expérimentation, toutes les formes de langages sont donc prises en compte. Le projet AiLES propose une vision holiste de l'élève, qui comme chaque

⁹ L'intercompréhension ne s'entend pas ici au sens généralement utilisé dans les études sur le plurilinguisme, comme « une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre [...]. L'intercompréhension exclut l'utilisation active de la langue étrangère » (Peter Doyé, « L'intercompréhension », Conseil de l'Europe, 2005). Je l'entends dans un sens plus large englobant la relation de soi à soi, à l'autre, au groupe dans un environnement donné, mais également l'intercompréhension culturelle et langagière (plus que linguistique). Dans l'expérimentation menée dans le collège de Bobigny, les élèves non seulement comprennent la langue de l'autre, mais ils sont amenés à se mettre à la place de l'autre en se décentrant pour mieux le comprendre dans toute sa personne, et parfois à parler dans sa langue. Ils pratiquent également les langues vivantes dont ils « incorporent » (cf. note 10 ci-dessous) la culture et la structure. L'approche réside moins dans l'explicitation directe, qui ne vient que dans un deuxième temps, que dans l'expérimentation en acte des langues-cultures rencontrées.

¹⁰ Ce terme a été proposé par Jean-Paul Laumont (Pfeiffer & Pitti, 2012) pour traduire *embodiment*. Je le préfère à *incarné* dont la connotation peut porter à confusion, et qui fait allusion à la chair plus qu'au corps dans son ensemble, comprenant non seulement les parties externes visibles mais également tout le système nerveux, centre des émotions, relié au cerveau, et à la base de la perception sensorimotrice. *Incorporé* est à mon sens plus réducteur : *en-corporé* exprime un phénomène en mouvement *dans* le corps compris de façon holiste. Le terme ne traduit pas uniquement un mouvement *du dehors vers le dedans*, mais également à *l'intérieur et de l'intérieur vers l'extérieur*.

individu est avant tout un être intrinsèquement langageant dont l'identité est « liquide »¹¹ (Baumann, 2000) ou *fluide*.

1.2. L'échantillon : une classe bilangue en milieu pluriculturel de Seine-Saint-Denis

La classe observée compte 19 élèves dont 18 parlent une langue familiale autre que le français. Tous les élèves entendent au moins une autre langue que le français à la maison, et apprennent l'allemand et l'anglais en synergie depuis la sixième¹². À la rentrée 2013/2014, ils sont en quatrième. Une enquête basée sur des « portraits de langues » (*Sprachenporträts*, Krumm, 2010) a permis de dénombrer 15 langues vivantes étrangères constitutives de la communauté d'élèves.

1.3. Cadre théorique

Ce projet est un dispositif éactif fondé sur les recherches actuelles en neuropédagogie, en didactique du plurilinguisme et en pédagogie du théâtre ou des arts performatifs.

Le théâtre permet d'ouvrir un espace de créativité en langues, un espace du choix (pour les enseignants, les élèves, les artistes), de co-action et de création, qui correspond à la nature même de la communication authentique¹³ dans laquelle l'expression non-verbale est un support de la parole émergente. L'action théâtrale provoque des rencontres (avec soi, avec l'autre, les autres) dans des environnements revisités et réinterrogés, co-construits. Les avancées en neuropédagogie et en neurophénoménologie, permettant de définir la connaissance comme incorporée, montrent qu'elle s'ancre dans l'expérience vécue au travers des émotions (Damasio, 2010) et que l'interaction langagière se construit à partir de mécanismes d'empathie (imitation, résonance kinesthésique, émotionnelle, changement de point de vue, de « point de sentir ») (Berthoz, 2004, 266).

Nous nous appuyons sur ces mécanismes à la base du langage humain et qui présentent des liens avec la *translangageance* dont il sera question ici (cf. 2.1). Ces connaissances et aptitudes, qui restent à la marge des *curricula* de langues, constituent le fondement même des

¹¹ Zygmunt Bauman, sociologue, conçoit la culture comme processus créatif, comme « une activité de structuration plutôt que comme une structure, comme une “matrice de permutations” » (Bauman, 2005, 84). De même, pour lui, les individus – à la fois auteurs et créations de cette culture – se redéfinissent perpétuellement en fonction de leur expérience individuelle ou partagée. Cette absence de cadre rigide de la personnalité comme des sociétés, des normes langagières, des liens à faire et défaire, est qualifiée par Bauman de « liquidité ». Pour Bauman, notre société moderne est caractérisée par cette « liquidité », s'opposant ainsi au mythe précédent de la « solidité » structurée, par exemple des connaissances, garante de la durabilité. Le sociologue pose un regard critique sur le manque d'engagement qui en découle. Je préfère pour cela le terme de *fluidité*, caractérisant la faculté de plasticité.

¹² Certains avaient appris l'allemand en primaire, d'autres l'anglais, d'autres encore les deux. L'approche en co-enseignement que nous proposons, par la pratique théâtrale, permet de ne pas se heurter à l'écueil de l'homogénéité présumée de la classe, de fait inexistante : par la nature même de l'individu dont la biographie langagière est toujours individuelle et unique, et par les aléas des parcours scolaires évoqués.

¹³ Authentique renvoie ici non pas à l'immédiateté, au « vrai absolu ». Je me réfère plutôt à la pensée d'Adorno : « Ce qui est vrai dans le sujet se développe dans la relation à ce qu'il n'est pas lui-même, mais en aucun cas dans le renchérissement de l'affirmation d'être comme l'autre » (citation traduite par l'auteure. Adorno cité par Koch, 2010, 329).

arts en général et du théâtre en particulier. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi la pratique théâtrale comme point d'entrée principal.

Je m'attacherai ci-après à décrire certains processus de la *translangageance* qui émergent via le langage médiateur du théâtre. Ces observations ont pour objectif d'expliquer pourquoi et comment une pédagogie plurilingue énaactive fait sens à l'école.

2. La *translangageance* : vers une didactique du plurilinguisme « incorporé »

Lorsque les enfants « naissent à la langue, ils arrivent à un autre monde, structuré auparavant par le récit de leur famille et de la société ».

(Cyrulnik, 2010, 40)

2.1. Comment définir la *translangageance* ?

2.2.1. Du translangager...

L'origine du terme « translangager » est souvent attribuée à Cen Williams (1994). Le « translinguaging » a été encouragé dans les années quatre-vingts au Pays de Galle pour valoriser le bilinguisme local en opposition à la tendance de l'époque (Baker, Jones & Lewis, 2012, 641). Cette notion définit des capacités propres aux enfants bilingues à passer d'un répertoire linguistique à l'autre (Cummins, 2010 ; Creese & Blackledge, 2010). Ofelia García définit le « translinguaging » comme un outil fonctionnel :

Translinguaging is the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potentials (García, 2009, 140).

De même, Colin Baker explicite :

This includes : additive (where a second language adds to, rather than replaces the first language) rather than subtractive bilingualism (Lambert, 1974 ; García, 2009a), holistic rather than fractional conceptualisations of bilinguals (Grosjean, 2008, 2010), code-switching as natural in early childhood language development compared with strict one Language – One Parent (OPOL) compartmentalization strategies (Baker, 2010). Thus both languages are used in a dynamic and functionally integrated manner to organize and mediate mental processes in understanding, speaking, literacy and not least learning. Translinguaging concerns effective communication, function rather than form, cognitive activity as well as language production (Baker, Jones & Lewis, 2012, 642).

García précise que le suffixe *-ing* souligne l'action et la pratique du « langager » bilingue, au-delà d'un système de structures ou d'un ensemble de compétences¹⁴ acquises par le locuteur. (García, 2011, 1). Elle n'évoque pas, cependant, le processus dans lequel s'inscrit cette action, que le suffixe *-ing* désigne également en anglais. Comme nous le faisons dans le projet

¹⁴ « Translinguaging takes the position that language is action and practice, and not a simple system of structures and discreet sets of skills. That's why translinguaging uses an -ing form, emphasizing the action and practice of languaging bilingually » (García, in Creese & Blackledge, 2013, 199).

AiLES, Ofelia García¹⁵ ancre sa réflexion dans l'approche énaïve de H. Maturana et F. Varela, pour qui notre connaissance est indissociable de nos actions (1994, 12) et le langage est un processus émergent dans l'interaction (1994, 230).

Dans le cadre de l'expérimentation menée à Bobigny, la notion du « translangager » est cependant élargie à l'apprentissage *bilangue* via le langage théâtral (bien qu'il s'agisse de deux langues vivantes étrangères et non du bilinguisme familial des élèves), à travers un processus de reliance par différentes formes de médiation avec l'ensemble des répertoires langagiers des élèves, y compris les langages des corps. La signification d'origine, plus mécaniste et utilitaire, axée sur les langues plus que sur les langages, s'en trouve légèrement modifiée.

Le théâtre met naturellement en jeu des situations de contact et thématise le plus souvent les rapports entre les individus, tout comme le questionnement introspectif. « Par ailleurs, le jeu théâtral interpelle les acteurs impliqués de façon holiste, et par ses formes de jeu et d'interaction, il met en œuvre des processus sociaux comme des processus d'auto-perception »¹⁶ (Sting, 2010, 206). En contexte d'enseignement conjoint de deux LVE, avec de surcroît des enfants de langues et cultures familiales très variées, ce couplage soi ↔ l'autre, ou soi ↔ les autres forge un environnement « constitué par » et constituant diverses dualités imbriquées de façon complexe, comme l'identité individuelle (le jeune) ↔ l'identité collective (la classe) /// altérité, étrangeté (identités, cultures, les langues des autres familles, la langue anglaise, la langue allemande par ex.) ↔ familiarité (l'école, sa propre famille, la langue française, etc.) /// intimité (émotions, affects, langage du corps) ↔ superficialité, apparence (rôle...) /// etc. Relier tous ces constituants dans une action théâtrale conjointe permet de forger un monde commun dont l'essence provient de « ces éléments [qui] sont déposés en nous, à partir de nos diverses expériences, de nos sensations, de tout ce que nous avons regardé, écouté, touché, goûté. Tout cela reste dans nos corps et constitue le fonds commun à partir duquel vont surgir des élans, des désirs de création » (Lecoq, 1997, 57). La langue est une création. « Translangager », pour Joëlle Aden, « [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).

2.2.2. à la *translangageance*

La *translangageance* est un néologisme que je construis sur la base de la définition du « translangager » que propose Joëlle Aden, et que j'inscris par ailleurs dans la liste des « mots-processus » d'Hélène Trocmé-Fabre (2013, 70). S'ajoute ainsi à la dimension énaïve de « l'émergence du sens » (Aden, 2013, 111; Bottineau, 2012) ou du « fonds poétique commun » (Lecoq, 1997, 56), la notion de durée, d'espace-temps dans lequel se réalisent ces actes phénoménologiques du « translangager ». La *translangageance* met en exergue la connaissance incorporée au fil de la construction identitaire des individus dans le temps, par l'expérience sensible de leurs langages et ceux des autres, dans l'espace partagé. En tant qu'« élément dynamique » (Krumm, 2013, 167), elle est un processus d'« apprenance »

¹⁵ Cf. García, 2013.

¹⁶ « Darüber hinaus spricht das Theaterspiel die beteiligten Spieler ganzheitlich an und setzt über seine Spiel- und Interaktionsformen soziale Prozesse und Selbstwahrnehmungsprozesse in Gang » (Citation traduite par l'auteur).

(Trocmé-Fabre, 1999, 117). Elle est émergente et s'oppose à la conception réifiée des savoirs, plus traditionnellement ancrée à l'école.

Je vais expliciter la notion de translangageance à partir des trois éléments qui la composent : a) la nature de la relation, b) le moyen de la relation et c) la temporalité de la relation.

a) la nature de la relation dans le préfixe « trans- »

La littérature consacrée à la didactique des langues-cultures invite le plus souvent les pédagogues à s'inscrire dans une réflexion *interlangues*¹⁷ ou *interculturelle* (par exemple chez Zarate, Byram, Demorgon, Kramersch, Coste, Moore...). L'approche *transculturelle* ou *translangue* dont il est question ici fait appel à un concept plus unificateur et holistique (Aden, 2013). Si le latin *inter-* fait allusion à un hiatus, à l'espace entre qui peut séparer ou réunir, la racine **trans-**, quant à elle, signifie « au-delà ». Ce préfixe donne le sens de surpasser (transcender, être / aller au-delà), de passer outre ou à travers, d'aller d'ici à là et inversement. *Trans-* évoque une *traversée* par l'intervalle (temporel, spatial, inter- et intrasubjectif), une *transition*, le mouvement de *reliance* à soi et à l'autre, de décentrage (se mettre à la place de l'autre pour le comprendre tout en gardant une conscience de soi¹⁸), un changement de perspective permettant à son tour la détermination de soi, un continuum. Le préfixe fait mention également de la réciprocité (linéaire : haut, bas / gauche, droite ; et complexe, transversale, transcendante). L'exploration de l'espace¹⁹, chère à l'acteur, est ici en jeu.

Trans- fait référence à ce qui traverse, unit et dépasse. Les humains, comme tous les êtres vivants, mettent en synergie tous les moyens qui leur sont disponibles (postures, gestes, signes, langues, émotions) pour se coupler structurellement (Varela) dans ces "espaces-entre". C'est ainsi que pour moi, la médiation langagière (linguistique, culturelle et expérientielle) est « l'acte fondateur du sens partagé et de la connaissance incarnée » (Aden, 2012)²⁰.

b) le moyen de la relation : le langage

Langage : Le langage est constitutif de notre personne et de notre rapport à l'autre et au monde. Il est évolutif, complexe, perméable, médiateur de l'individu dans sa relation à autrui, transmetteur de ses émotions et de ses intentions d'actions, dans leur réalisation. Il n'est pas nécessairement exprimé par les mots, mais il est ancré dans le corps. Il est vital quand la parole est fonctionnelle. La parole est formulée dans des langues (codées, normées). Elle est tout à la fois code collectif (langue) et expression individuelle en tant que mise en sonorités du langage (tout le corps), qui passe par le souffle, le rythme, l'intonation, et même la tonalité de la voix...

¹⁷ La notion d'interlangue est attribuée à Larry Selinker (1972), linguiste américain qui définit ainsi une langue « intérimaire » construite par le locuteur à partir d'une L1 et éventuellement L2 ou plus pour communiquer dans une langue qu'il maîtrise moins. C'est un passage vers une autre langue par le biais de transferts, de stratégies individuelles. Cette notion se rapproche du code-switching, codemeshing... Dans les textes du ministère de l'Éducation nationale (cf. site EduScol), ce terme désigne l'ensemble des langues enseignées dans les établissements publics français.

¹⁸ En cela, la translangageance semble être en lien direct avec l'empathie. Cf. définition de B. Thirioux & G. Jorland (2008, 271).

¹⁹ Ici encore, le rapprochement avec la notion d'empathie se dessine, en tant que « le processus empathique constitue l'espace » (*ibid.*).

²⁰ ADEN, Joëlle (2013), « Empathie et construction de soi dans l'interaction langagière ». Communication à la conférence internationale *Self-building in interlanguage: transatlantic views on multilingualism*, 21-21 mars 2013, Université Michel de Montaigne, Bordeaux III.

La parole [...] est incarnée. Elle est faite de sonorités, de mélodies, rythmée par des silences, dans un co-texte de mimiques faciales exprimant des émotions verbales, de gestes soulignant ou 'contredisant' le discours, et de postures donnant la parole à l'espace. [...] La parole ne tombe pas du ciel. Elle s'enracine dans le corps, dans l'affectif et dans le social (Cyrulnik, 2010, 112 - 117).

En classe de langue, on souhaite que les élèves prennent la parole. Mais la parole reste en deçà du potentiel d'interaction langagière entre les élèves. Le langage ne peut pas être considéré comme une somme de « faits » établis (à l'école, on étudie les « faits²¹ de langue »). C'est un phénomène perpétuellement en cours de réalisation et de renouvellement dans l'interaction avec autrui, dans ce que Husserl nomme la *Lebenswelt* (*le monde du vivant*). C'est un acte créatif, construit en et au-dehors de soi au travers de tous les moyens d'expression qui nous habitent (du lat. *habitare* c.à.d. *habere* : ce que nous avons à disposition, et *habitus* : ce qui se maintient, ce dont nous faisons habituellement usage). Le langage théâtral puise dans cette ressource naturelle qu'il potentialise par sa forme esthétique, s'appuyant sur l'espace et sur le non-verbal.

[II] reprend une sorte de dignité intellectuelle du fait de l'effacement des mots derrière les gestes, et du fait que la partie plastique et esthétique du théâtre abandonne son caractère d'intermède décoratif pour devenir au propre sens du mot un *langage* directement communicatif [dont l'aspect (...) est ce qui nous frappe immédiatement le mieux] (Artaud, 1985, 166).

L'expression scénique naît dans l'expérience sensori-motrice de l'espace et du temps, comme tout langage, mais sa forme est plus élaborée, plus étirée. Prenant appui sur l'expression corporelle, elle met en œuvre la *langageance* – processus indéfinissable en termes de début et de fin. Elle *trans-crit et trans-pose*, parfois *trans-forme* la perception comme la représentation du rapport à soi et au monde de l'individu. Le langage théâtral permet de *trans-langager* dans un « espace transitionnel », « sécurisé » (Winicott), entre la simulation et la réalité. Il est médiateur par le corps (expérience sensible, émotionnelle), l'esthétique (la différence est un élément intrinsèque de l'expression artistique), l'imaginaire (aussi une simulation du réel). « Le théâtre, en tant qu'art social et polyesthétique, qui relie les différents arts, médias, styles et perspectives, est prédestiné à l'enrichissement du dialogue interculturel »²² (Sting, 2008, 108). Pour Wolfgang Sting, le théâtre met naturellement en jeu différentes cultures et différentes langues dans l'action conjointe, et permet ainsi de faire l'expérience de l'altérité à la fois comme de la condition *sine qua non* de la perception et de la construction de soi, mais aussi de changer de perspective, en cela que dès le moment qu'on a pu faire l'expérience de l'étrangeté (la ressentir), elle nous devient familière (car vécue), et n'est donc plus étrangère (Sting, 2008, 106). C'est pourquoi la pratique théâtrale s'avère particulièrement riche en contexte d'apprentissage de LVE. D'après Gerd Koch, la théâtralisation dans les processus d'enseignement-apprentissage s'appuie sur le constat que « l'apprentissage humain se réalise

²¹ Il faudrait plutôt considérer le « faire » ou le « se-faisant » et non le « fait », c.à.d. la réalisation en cours d'une action.

²² Wolfgang Sting entend par interculturalité au théâtre l'association de l'exotisme (étonnement face à l'étrangeté), l'internationalité (multiculturalité, sans dialogue des cultures), la transculturalité (dans la reliance universelle des cultures), la culturalité hybride (formes mixtes de cultures).

fonctionnellement de façon scénique, et ceci bien en amont de l'apprentissage conceptuel »²³ (Koch, 2010, 329).

Le langage peut donc difficilement se décrire au singulier, si ce n'est en le considérant dans la catégorie grammaticale des noms collectifs. Les pratiques artistiques et le théâtre en particulier permettent de passer de la notion de langage comme objet d'étude à la notion de « langager » comme acte de reliance biologiquement nécessaire aux êtres humains (Maturana & Varela, 1994), une boucle perception (par tous les sens) et action (donner du sens au monde qui nous entoure) au fondement de la connaissance.

c) la temporalité de la relation

-ance : ce suffixe, peu utilisé en français par rapport à d'autres langues (comme l'anglais *-ing*, ou l'allemand *-ierung*) fait référence au processus, au mouvement dans lequel s'inscrivent les phénomènes émergeant de nos actions, interstices temporels nécessaires à l'évolution de la co-action non-verbale ou / et verbale. *-ance*, c'est la non-stagnation. Dans la « langageance », ce ne sont pas des *faits de langue* qui sont pris en compte. Ceux-ci seraient fixes, prédéterminés. *Trans-* et *-ance* inscrivent le langage dans un espace-temps qui n'est ni prédéfini, ni cloisonné. C'est le temps de latence préconisé par Hélène Trocmé-Fabre nécessaire à l'apprentissage : le passage par l'imitation, la reproduction puis la production autonome : la créa(c)tion langagière.

Savoir mettre le temps entre parenthèses, créer un temps intérieur, *un temps de résonance*, un temps de réflexion, un temps matriciel, c'est permettre la bienfaisante rupture des relations causales, de la linéarité, mais c'est aussi permettre l'expression de soi et l'accueil de l'Autre (Trocmé-Fabre, 2013, 121).

Les « fondements de la relation avec autrui » (Berthoz²⁴) (la médiation) constituent donc le socle de la *translangageance*, processus de reliance entre toutes les formes de langages. « Translangager est [...] une expérience vivante de la relation à l'autre qui dépasse infiniment "l'acte fonctionnel de parole" tel qu'il est utilisé en didactique des langues » (Aden, 2013, 115).

La *translangageance* s'apparente au processus « d'apprenance », en cela que c'est en « langageant »²⁵ que les élèves trouvent un sens qui émerge dans une création partagée (une histoire en mimes, en émotions stylisées, parlée en langues, puis écrite...). « Tout acte humain a lieu dans le langage. Tout acte dans le langage fait émerger un monde créé avec les autres dans l'acte de la coexistence qui donne naissance à ce qui est humain » (Maturana & Varela, 1994, 241).

2.2. Les différents degrés de *translangageance*

Pour comprendre les phénomènes de *translangageance*, je dispose actuellement d'un large corpus. Au cours de mes observations et de l'analyse de ce corpus, j'ai pu constater que ce

²³ « Die Theatralisierung greift den Befund auf, dass menschliches Lernen immer schon und vor dem begrifflichen Lernen funktional szenisch geschieht » (Traduction en français de l'auteure).

²⁴ Cf. <http://www.college-de-france.fr/media/alain-berthoz/UPL17168_berthoz_res0506.pdf>

²⁵ C'est pourquoi je ne m'appuie pas de façon privilégiée sur les nomenclatures du CECR, qui proposent de partir de compétences langagières (p. 86).

phénomène opérait à différents degrés²⁶ et s'inscrivait dans la complexité telle que l'entend Edgar Morin²⁷. Cependant, il est important de noter que les frontières entre les catégorisations sont perméables, que des passages permanents s'opèrent d'un niveau à l'autre et que la capacité des élèves à translangager est évolutive, pluridirectionnelle²⁸. Cette plasticité, ou *fluidité*, me semble caractéristique des processus langagiers. À cette étape de mon analyse de corpus, je pense que l'on peut distinguer trois degrés.

2.2.1. Premier degré : la translangageance corporelle (résonance, mimétisme)

Le premier degré concerne le corps médiateur, la kinésique. À ce stade, les élèves s'appuient sur l'expression corporelle pour comprendre et interpréter les situations, les émotions qu'ils perçoivent et qui leur permettent de passer de leur système de relation au monde « égo-centré » à un système « allocentré » (Berthoz, 2004, 260) (regards, gestes, mimiques, postures, etc.). C'est la phase pré-verbale, liée à la résonance et à l'affect, dans laquelle se mettent en place des mécanismes de mimétisme, eux-mêmes correspondant au bas niveau de l'empathie. Les élèves entrent dans cette première phase de relation à l'autre avec des jeux scéniques sans intention sémantique²⁹ avant de mettre en jeu un mimétisme ou une simulation qui intègrent l'imaginaire³⁰. Cette phase concerne la détermination du sujet dans sa relation à l'autre (cf. Varela, 1999, 16) : la façon d'agir, le comportement, le ressenti dépendent de la personne (ou des personnes) en la présence d'une autre, de ce qu'elles font, disent, dans quelle langue (qui éveille des sensations inégales), dans quel cadre (le locuteur ne ressent pas la même chose à l'école, à la maison, dans son quartier, dans une ville voisine etc.). Il s'agit d'une exploration esthétique³¹, corporelle de la translangageance. Dans le cadre d'une approche simultanée de l'enseignement des langues-cultures, elle puise dans et développe des compétences d'interaction langagières des élèves : interculturelles, de médiations. Les stratégies utilisées, à ce degré en particulier, passent par le continuum des imitations décrit comme suit par Jacqueline Nadel : « Il n'y a pas d'imitation vraie, mais diverses imitations qui constituent un continuum du simple au complexe, du familier au nouveau³². » Ces diverses imitations sont

²⁶ Dans ma thèse en cours, je m'attacherai à étudier s'il existe une corrélation entre les niveaux d'empathie et les phénomènes de la translangageance, et de quels mécanismes elle relèverait.

²⁷ « Quand je parle de complexité, je me réfère au sens latin élémentaire du mot "complexus", "ce qui est tissé ensemble". Les constituants sont différents, mais il faut voir comme dans une tapisserie la figure d'ensemble. Le vrai problème (de réforme de pensée) c'est que nous avons trop bien appris à séparer. Il vaut mieux apprendre à relier. Relier, c'est-à-dire pas seulement établir bout à bout une connexion, mais établir une connexion qui se fasse en boucle. Du reste, dans le mot relier, il y a le "re", c'est le retour de la boucle sur elle-même. Or la boucle est autoproduitive. À l'origine de la vie, il s'est créé une sorte de boucle, une sorte de machinerie naturelle qui revient sur elle-même et qui produit des éléments toujours plus divers qui vont créer un être complexe qui sera vivant. Le monde lui-même s'est autoproduit de façon très mystérieuse. La connaissance doit avoir aujourd'hui des instruments, des concepts fondamentaux qui permettront de relier » (Morin, 1995, 111).

²⁸ Les enquêtes émotionnelles réalisées après chaque séance de théâtre donnent une grille de lecture plus fine que je ne pourrai pas prendre ici en considération.

²⁹ Comme les exercices de miroir, ou les jeux de signature corporelle : je reprends le prénom et la signature corporelle de mon camarade en me plaçant face à lui.

³⁰ Par exemple, les jeux de balle : la comédienne fait passer une balle jaune à son voisin en mimant la caresse, la douceur. Les enfants se représentent un petit poussin qu'ils protègent, miment à leur tour et donnent « le petit poussin » à leur voisin.

³¹ « Le terme "esthésie" – du grec *aisthesis* : sensation, perception – désigne l'appréhension du sensible par les organes sensoriels, externes et internes. Son usage en tant que suffixe, plus courant, est généralement employé pour indiquer des perceptions particulières. » (Caliandro, 2004, 792)

³² NADEL, Jacqueline (2003), « Imitation et autisme » in *Cerveau et Psycho*, n°4, p. 68.

« les imitations d'actions simples ou familières plutôt dénommées contagion, mimétisme, coaction, facilitation sociale, voire échopraxie » et « la reproduction d'actions nouvelles et complexes dont il faut comprendre l'intention » (*ibid.*). En passant par les imitations, les élèves peuvent évoluer de la « communication primaire à la communication intentionnelle secondaire, dite pragmatique »³³. Cette évolution n'est pas linéaire, elle est constituée d'allers-retours. Elle s'inscrit dans une dynamique permanente (le suffixe -ance).

2.2.2. Deuxième degré : la *translangageance* linguistique (transcodage)

Le second degré de la *translangageance* intègre le verbal au degré précédent, avec toutes les langues qui co-habitent dans le groupe (essentiellement les trois langues institutionnelles). Les élèves passent sans se questionner d'une langue ou d'un langage à l'autre, parfois dans la même phrase (elle commence dans une langue et se termine dans l'autre : le codeswitching), parfois dans le même mot (un verbe allemand conjugué « à l'anglaise » dans une phrase anglaise par exemple, ou une phrase dont on ne sait pas quelle est la langue matricielle de départ, l'anglais, l'allemand, le français : ils font usage de la structure d'une langue mais avec le lexique d'une autre langue : le codemixing), ou bien, ils alternent entre le mono- et le plurilinguisme pour exprimer leurs pensées et transmettre des informations : l'hétéroglossie (Creese & Backledge, 2010, 107). Comme les enfants bilingues le font avec leurs langues familiales, ils puisent dans tous leurs répertoires, à la différence que ces comportements langagiers de niveau intermédiaire adviennent aussi avec les langues étrangères des élèves. Ce stade intermédiaire relève de la médiation linguistique, qui, après deux années d'expérimentation et d'entraînement, est maintenant devenue un automatisme chez les élèves.

La médiation linguistique et culturelle nécessite de prendre en compte les langues familiales dans ce cadre scolaire destiné aux langues institutionnelles français, allemand, anglais. De nombreuses études en effet mettent en lumière l'importance de relier les individus à l'ensemble de leurs langues afin d'éviter les ruptures identitaires (p. e. Krumm, 2010). Nous avons tout d'abord mené une enquête sur les langues des élèves. Parallèlement, les enseignants, les comédiennes les ont invités à nous parler dans leur langue familiale lorsque cela faisait sens pour eux. Ces langues ont été intégrées à la création théâtrale. Au début, les élèves refusaient de nous parler de cette intimité culturelle, voire même pensaient qu'ils n'avaient pas d'autre langue que le français en eux. Dans la plupart des cas, cet enfermement était dû à une crainte de dévalorisation sociale. Un élève, un jour, a demandé à la comédienne anglophone qui évoquait leur grande chance de maîtriser, ou même seulement de comprendre leur langue familiale en plus des langues de l'école : « Je suis pas obligé de travailler à KFC si je parle chinois ? ». Cette remarque montre à quel point certains stéréotypes sont ancrés, comme par exemple la peur de devoir se satisfaire d'emplois subalternes si on parle sa langue familiale. La reliance entre toutes les langues-cultures constitutives de la classe représente un passage nécessaire à l'acceptation et la valorisation de soi, qui permet l'ouverture à l'Autre comme l'autonomie langagière. La mixité des langues est permise dans la phase créatrice, puis les structures langagières sont précisées, affinées, différenciées, comparées dans les phases méta-cognitives. Les élèves transcodent – ils transposent et transfèrent les codes (les signes, les normes, les sons, etc. mais aussi les valeurs culturellement ancrées) dans l'action et l'émotion. De ce passage émerge le sens de leurs apprentissages de langues. « Un mot n'a de sens qu'en tant qu'action sensori-motrice humaine » (Bottineau, 2012, 4). Le degré

³³ <http://www.lirdef.univ-montp2.fr/cerfee/IMG/pdf/CERFEE_13_art_2.pdf>, p. 58.

intermédiaire de la translangageance est maintenant possible après ce travail de reliance des élèves à leurs propres langues familiales, qui a permis d'accueillir les jeunes dans l'intégralité de leur personne, de relier leur vécu scolaire avec leur culture familiale.

L'acquisition du langage ne peut pas être analysée en tant que seul processus cognitif, mais elle est toujours incorporée dans des situations concrètes de nature sociale, historique et individuelle. L'acquisition langagière est fortement déterminée par les émotions. Les initiatives individuelles et émotionnelles des individus interagissent avec des structures sociétales, qui soit soutiennent, soit empêchent ces initiatives (Krumm, 2013, 167).

En permettant aux élèves de se relier à eux-mêmes, on ouvre l'environnement de la classe aux différents environnements familiaux, aux cultures représentatives du groupe. Les élèves peuvent alors se décentrer pour comprendre d'autres langues-cultures. Ils ont peut-être dépassé le stade que Cummins appellerait le postulat des solitudes multiples³⁴ en construisant des passerelles langagières et identitaires (donc culturelles) via le non-verbal. Ils sont par ailleurs autorisés à pratiquer le « codeswitching » et le « codemeshing »³⁵ en tant que phase transitoire qui permet les transferts aux élèves :

Élève 1 : *Noch einmal* s'il te plaît ! (Encore une fois s'il te plaît)
Élève 2 : *Noch einmal bitte* ! (Encore une fois s'il te plaît)
Comédienne anglophone : *What do we have for the theaterplay? Videos, movements, texts...*
(Qu'est-ce que nous avons pour notre pièce de théâtre ? Des vidéos, des mouvements, des textes...)
Élève 3 : La volonté !
Comédienne anglophone : *That's a good answer* ! (C'est une bonne réponse !)

Cet extrait de corpus (journal de bord) montre que les élèves se concentrent sur le sens de la conversation plus que sur les mots ou les structures langagières à proprement parler. Ils ne sont pas corrigés (si ce n'est par leurs camarades), mais la comédienne reste dans sa langue maternelle. Ils s'autorisent à exprimer une pensée et utilisent la langue dans laquelle ils peuvent le faire. Mes observations révèlent que sans y être invités, s'ils connaissent le mot dans la langue parlée dans le moment de l'interaction, par exemple une LVE, ils le préféreront au même mot dans une langue plus familière, comme le français. Ceci me permet de formuler l'hypothèse que c'est la co-action qui amène les élèves à la LVE, contrairement au mouvement habituel du cours de langue (d'abord apprendre le lexique et les structures, ensuite interagir). Interagir ou co-agir dans la (les) langue (s) ou le langage (geste, mimique etc.) en transcodant, ce qui permet au locuteur d'exprimer sa pensée, est le deuxième degré de la translangageance.

2.2.3. Troisième degré : la translangageance corporelle et/ou linguistique (autonomie et décentration)

Le troisième niveau, le plus complexe, est atteint lorsque les apprenants s'expriment de façon autonome, allant puiser intentionnellement dans tous leurs répertoires langagiers et ceux de leurs camarades, de leurs enseignants, des personnes qui entrent dans leur environnement. Par

³⁴ Cf. CUMMINS J. (2008) : « Teaching for transfer : Challenging the two solitudes assumption in bilingual education ». In CUMMINS, J., and HORNBERGER, N. H., (Eds.), *Encyclopedia of language and education*, vol. 5. Bilingual education (2nd ed., pp. 65–75), Boston, Springer Science+Business Media.

³⁵ « I use translanguaging for the general communicative competence of multilinguals and use codemeshing for the realization of translanguaging in texts » (Canagarajah, 2011, 403).

la pratique théâtrale, ils incorporent les langues vivantes non seulement par réponse spontanée à des stimuli, mais par la création esthétique du mouvement et du langage, puisant dans leur expérience émotionnelle. En observant, interprétant mentalement et physiquement ce qui était « étranger » (soit l'histoire qui n'est pas la leur, soit la langue qui ne leur est pas encore familière), en amplifiant et stylisant corporellement et verbalement l'énoncé (théâtralité), ils ancrent leur capacité à langager dans l'ensemble de leur répertoire moteur, cognitif (donc physiologique, émotionnel et intellectuel).

Voici un exemple de compréhension des mots et de production translangageante à partir des expériences transculturelles. La séance dont est tiré cet extrait de corpus a lieu avec les deux comédiennes (anglophone et germanophone). Les élèves sont en cercle. Ils doivent nommer des traits de caractère ou des sentiments que l'élève à leur droite doit mimer, l'élève suivant doit amplifier et le troisième jouer « au superlatif », avant de changer de sentiment, d'émotion avec le quatrième élève, etc. La comédienne germanophone explicite ses indications en amplifiant de plus en plus son jeu dans le « geste discursif » (Cosnier, 1997, 8).

Comédienne : *Also ich sage ein Gefühl, zum Beispiel « müde ».* (Bon, je dis un ressenti, par exemple, fatiguée)

Élève 1 immédiatement joue la fatigue.

La comédienne la touche sur l'épaule : *Ja richtig, müde (...)* (Oui c'est ça, fatiguée). Le jeu se poursuit.

Élève 2 : *Shy ! (...)* *She is shy.*

Comédienne : *Schüchtern, ok.*

Élève 1 : *Shy is in English.*

Comédienne : *Ja das ist ok, ihr könnt Deutsch oder Englisch sprechen !* (Oui c'est très bien, vous pouvez parler en allemand ou en anglais !)³⁶

Comme à tous les degrés de la translangageance, le corps est toujours en jeu, mais les apprenants verbalisent distinctement dans toutes leurs langues. Ils peuvent également tenter de créer des mots ou des structures langagières par déduction et par transfert, de par leur expérience et leur connaissance de la norme linguistique d'une part, et du lexique potentiellement transférable d'une langue à l'autre d'autre part. (Par exemple, lors d'une séance en *team-teaching* menée dans un premier temps par l'enseignant d'anglais, les élèves viennent d'apprendre *hysterical*. Un élève se tourne vers l'enseignante d'allemand et lui traduit, tout en l'interrogeant pour être sûr que son invention était possible : « *Sie ist hysterisch ?* ») Les élèves font de la médiation linguistique de la LVE (allemand, anglais) vers la langue française, ou, de plus en plus, d'une LVE vers l'autre LVE, voire vers les langues des familles, selon leur interlocuteur. Ils tissent et composent en langues après s'être saisis physiquement de la langue dans l'espace par le biais des activités théâtrales. À la lumière de ces exemples, il sera peut-être plus aisé de comprendre la nuance entre le « *translanguaging* », « *in which the speaker uses her languages in a pedagogic context to make meaning, transmit information, and perform identities using the linguistic signs at her disposal to connect with her audience in community engagement* » (Creese & Backledge, 2010, 118) et la translangageance qui engage par ailleurs le corps dans l'action partagée (fait appel aux stratégies non-verbales en tant que socle du verbal), et s'inscrit dans la durée, à travers différentes étapes de familiarisation avec les langues vivantes par la création en langues.

La communication des élèves est authentique. La co-action provient de situations **vécues** en acte (liées à des émotions), provoquées par le jeu théâtral qui implique la personne toute

³⁶ Extrait de journal de bord.

entière dans sa relation avec autrui. Elle permet aux élèves de construire des situations qui font sens pour tous, dans le monde qu'ils représentent (interprètent) en le simulant. Ce travail s'appuie sur l'imaginaire (les histoires écrites par les élèves, par exemple), sur les émotions (perception, action), la simulation mentale et en acte (saynètes improvisées et interprétées), la construction de lien (le regard, le passage, la chaîne humaine, les histoires partagées mêlant biographies et fiction). Pour Alain Berthoz, spécialiste de la neurophysiologie de la perception et de l'action :

La perception est action simulée ; la perception est décision ; la relation avec autrui est plus qu'une simple combinaison de la perception de soi et d'autrui ; la relation est fondamentalement inscrite dans l'acte partagé, dans la co-action réelle ou simulée, elle est, selon la théorie des kinesthèses de Husserl, co-constitution d'un monde (Umwelt) commun. Les fondements de la relation avec autrui sont donc à rechercher dans la « perç-action » partagée³⁷.

Dans notre expérimentation, la maîtrise de la langue n'est donc pas la condition de l'action, c'est l'action qui fait émerger la langue (ou les langues). Les élèves rendent familier l'étranger (le E de LVE) en *faisant avec* ou *comme si* (V), en langues (L). Les expériences simulées en théâtre sont tout aussi réelles pour les apprentissages et la communication (la coordination de l'action dans le groupe) que celles de la « vraie vie ». Les neurosciences nous ont permis de comprendre que les expériences « réelles » et les expériences simulées étaient source d'apprentissage pour le cerveau à valeur égale, si le sujet avait au préalable vécu des expériences similaires à celles représentées. Les expériences sont toujours en première personne et dans le rapport à l'autre. Cela nous ramène au concept d'attitude de Brecht, « une matrice de pensée, de perception et d'action » (Koch *et al.*, 2010, 33-34), un phénomène que le neuroscientifique Antonio Damasio explicite ainsi :

Quand nous sommes témoins de l'action de quelqu'un d'autre, notre cerveau sensible au corps adopte l'état de celui que nous prendrions si nous nous déplaçons nous-mêmes, et ce, selon toute probabilité, non au moyen de structures sensorielles passives, mais en préactivant les structures motrices – prêtes à l'action [...]. C'est la boucle corporelle du "comme si" dont les cerveaux complexes se sont longtemps servi pour simuler les états de leur propre corps. [...] C'est parce que nous pouvons simuler les états de notre propre corps que nous pouvons plus aisément simuler les états équivalents de celui des autres. [...] La gamme de phénomènes désignés par le mot *empathie* doit beaucoup à cet agencement (Damasio, 2010, 130-131).

Le troisième degré de la translangageance serait donc celui de l'autonomie et de la décentration. L'apprenant choisit une langue parce qu'elle fait sens dans le moment et la situation, en fonction de ses interlocuteurs.

3. Analyse de corpus : le théâtre en classe bilangue plurilingue

« La parole ne tombe pas du ciel, elle s'enracine dans le corps, dans l'affectif et dans le social » (Cyrułnik, 2010, 117).

Dans cette dernière partie, je m'attacherai à donner des exemples du premier degré de translangageance principalement, à partir de deux vidéos extraites de mon corpus.

³⁷ <http://www.college-de-france.fr/media/alain-berthoz/UPL17168_berthoz_res0506.pdf>, p. 283.


3.1. Exemple de translangageance corporelle de premier degré : émergence du sens en acte

Dès les exercices d'échauffement, on peut repérer les phénomènes de médiation à plusieurs niveaux.

1^{er} exemple – Échauffement : du bain linguistique à la médiation didactisée.

Il s'agit ici d'une activité d'échauffement corporel pour se mettre en état de présence physique et mentale, dans l'espace. L'exercice est mené par la comédienne germanophone. L'enseignante d'allemand est présente et fait les activités avec le demi-groupe. La comédienne germanophone, durant l'activité, utilise deux niveaux de langue. Elle parle dans un flot verbal dont elle ne s'attend pas à ce que les élèves comprennent les détails, dans lequel elle détache certains éléments linguistiques.

① Action conjointe :		
 <p>Photo 1 : Activité d'échauffement en cercle : courir sur place pour libérer l'énergie</p>	<p><u>Description des activités</u> La comédienne germanophone passe rapidement d'une activité d'échauffement (courir très vite sur place en engageant tout le corps, cf. photo1) à la suivante, interrompt le rythme de l'activité précédente en campant ses pieds dans le sol et se positionnant droite. Elle fait une très courte pause. Immédiatement, les élèves se positionnent comme elle, se taisent, redressent leurs corps. La comédienne secoue alors les mains et dit simultanément : « <i>Hände schütteln!</i> » (Secouons les mains !) Tous les élèves secouent spontanément les mains avec elle. Comédienne: « <i>Kann das jemand wiederholen, auf Deutsch?</i> (Quelqu'un peut le répéter en allemand ?) <i>Hände schütteln!</i> » Élève 1 : « J'ai mal »</p>	<p><u>Hypothèses</u> À ce stade, les élèves ont compris l'intention de la comédienne, le sens de l'action. Ils répondent aux stimuli gestuels. Ils interagissent par mimétisme corporel, sans s'attacher aux rares mots prononcés par la comédienne. Ici la langue a une fonction performative... elle est redondante avec le geste. L'intention de la comédienne est de relier le geste avec son étiquette sonore. L'imitation kinesthésique permet une médiation corporelle des consignes. La comédienne comprend que les enfants expriment leur douleur mais elle ne s'arrête pas, et elle ne leur répond pas encore. Elle reste pour le moment dans sa consigne.</p>
② Du lexique perçu au lexique nommé :		
	<p><u>Résonance verbale</u> « <i>Wer kann das wiederholen? Hände schütteln!</i> » Les élèves répètent en chœur « <i>Hände schütteln</i> » tout en secouant les mains. Les élèves : « Ça fait mal ! ». Comédienne: « <i>Was ist das : Hände schütteln? Hände, die Hände!</i> » (montre ses mains en continuant l'activité). Enseignante : « <i>die Hände!</i> » (Montre aussi ses mains) Élève 1 : « les mains ! » Comédienne : « <i>Schütteln!</i> » Élève 2 : « <i>Schütteln</i>, c'est tirer</p>	<p>Les élèves sont dans le passage du corps à la langue, mais ne se sont pas encore attachés aux mots. La répétition se fait dans le prolongement du mouvement du corps. La comédienne veut arriver à ce qu'ils associent les mots allemands avec l'action. Ce qu'ils font prend peu à peu sens pour eux au cours de l'exploration physiologique. Les élèves répondent à la stimulation verbale de l'enseignante d'allemand. Il semblerait que des automatismes de réponse se soient mis en place :</p>

	<p>non ? » Comédienne : « <i>Schütteln, schütteln, was ist das ?</i> » (Secouer, qu'est-ce que c'est ?) Elle se tourne vers l'élève 2. Élève 3 : « non c'est bouger... comme ça » (secoue les mains plus fort et se tourne aussi vers l'élève 2). Élève 4 : « Ça fait mal ! » Comédienne : « <i>Also wenn es weh tut, kannst du sachte schütteln</i> (Alors si ça fait mal, tu peux secouer les mains tout doucement). <i>Sachte schütteln !</i> »</p>	<p>réponse kinesthésique aux propositions des comédiennes, réponses verbales aux stimuli des enseignantes. Sans doute est-ce à interpréter dans la tradition scolaire : l'enseignant s'attache traditionnellement plus aux mots. Avec les comédiennes, leur premier contact a été forgé via le corps dans l'espace. À ce stade, personne ne cherche à corriger, les adultes laissent les élèves explorer les langues. L'élève insiste, car personne n'avait relevé sa remarque. La comédienne ne veut pas passer par la traduction à cette étape-là, mais elle répond cette fois, car les élèves ont eu le temps de réagir à son intention. Elle se concentre sur ce que les élèves comprennent et fait passer le sens des mots par la modulation du rythme de son mouvement de mains (« sachte schütteln »), et en transposant le contexte (sa consigne) vers la situation émergente (l'élève a mal aux mains). Ce qui est important pour elle, ce n'est pas vraiment ce qui fait mal (les mains) mais pourquoi ça fait mal (je les secoue).</p>
<p>③ De la perception à la parole partagées :</p>		
	<p><u>a – Médiation motri-lexicale</u> Voyant que le mot allemand <i>die Hände</i> avait été compris, mais le verbe d'action <i>schütteln</i> pas encore totalement, la comédienne poursuit l'échauffement en secouant les pieds, pour faire le lien : elle exécute le même mouvement (<i>schütteln</i>), mais avec une autre partie du corps (<i>Füße</i>).</p>	<p>Les élèves ont ainsi la possibilité de ne plus se focaliser sur les mains, mais de se concentrer sur l'action qui est répétée dans un mouvement corporel. Les élèves sont dans un bain de langue et ne prêtent pas attention à la parole de la comédienne, ils sont concentrés sur le faire.</p>
	<p><u>b – Médiation didactisée</u> La comédienne demande aux élèves de répéter <i>Füße schütteln</i>. Elle s'exprime dans un flux de parole. L'enseignante reprend alors mot à mot, en simplifiant la consigne de la comédienne : « <i>Füße schütteln</i> ». La comédienne enchaîne : « <i>Wer kann das wiederholen ?</i> ». (Secouons les pieds. Qui peut répéter ?) Enseignante: « <i>Füße schütteln</i>,</p>	<p>Les élèves ne comprennent pas son intention <i>linguistique</i> (répéter), ils comprennent son intention <i>d'action</i> (secouer les pieds). L'enseignante endosse un rôle de médiatrice, sans passer par le français mais avec l'intonation que les élèves connaissent et qu'elle utilise en cours. Elle didactise la parole de la comédienne.</p>


	<p>noch einmal, wiederholen ! ». La comédienne interrompt le geste d'échauffement et dit « <i>Also, dann wiederholen wir alle. Alle zusammen, wir sagen: FüÙe schütteln</i> » (Alors on va tous répéter en même temps. Nous disons : <i>FüÙe schütteln</i>). L'enseignante fait un signe de tête aux élèves. Ils répètent avec elles tous en chœur : « <i>FüÙe schütteln</i> ». Immédiatement, la comédienne reprend le geste et dit : « <i>Ja dann schütteln wir mal !</i> » (Eh bien secouons donc !).</p>	<p>Il semblerait que la simultanéité geste/parole soit encore difficile à gérer par les élèves. Ils sont encore à l'étape du mimétisme kinésique, de coaction. La parole n'arrive qu'après le geste. À des degrés plus larges de <i>translangageance</i>, ils parviennent à faire les deux ensemble. Suite à l'intervention de l'enseignante, les élèves comprennent et répètent en chœur. Ils passent du niveau corporel au niveau linguistique : c'est la <i>translangageance</i> (passage du mimétisme et de la résonance kinesthésique à une réaction au stimulus verbal (prononciation du mot en langue étrangère).</p>
--	---	--

Cette activité met en évidence le lien entre perception et action qui amène peu à peu les élèves à parler en LVE, lorsque ce qu'ils disent prend sens parce que c'est perçu et réalisé physiquement simultanément.

3.2. Quand la *translangageance* opère à plusieurs niveaux : changements de référents

2° exemple – Changement de référent spatial et temporel, tissage des degrés de *translangageance*

Cette séance de théâtre menée par la comédienne anglophone fait suite à un cours d'anglais dans lequel l'enseignante a introduit le champ lexical de la routine, le quotidien. Dans cette séance, l'enseignante d'allemand et sa collègue d'anglais participent aux activités de la comédienne anglophone. Les élèves reprennent les apprentissages faits en cours d'anglais. J'ai relevé trois étapes au cours de l'activité.

① Relier l'expérience théâtrale au cours de langue : la routine		
 <p>Gestes du quotidien : changements de rythme en musique</p>	<p><u>Description de l'activité</u> Dans la première partie de la séance, la comédienne demande aux élèves de choisir (tous ensemble) un geste qui correspondrait à un moment de leur quotidien (quelques exemples choisis par les apprenants : se doucher, boire du thé, lire, se coiffer, jouer à l'ordinateur, etc.)</p>	<p><u>Hypothèses</u> La comédienne prépare ainsi l'activité qu'elle a prévue par la suite et qui demandera aux élèves plus de précision dans l'exécution de leur geste. Elle part du <i>choix</i> de chaque élève. D'une réalité qui <i>les concerne</i>. Ce qu'ils sont amenés à réaliser fait donc sens pour eux.</p>



Geste du quotidien : au téléphone (ici, une musique calme)



Elle met différentes musiques (différents genres, différents rythmes). Elle explique en modulant son rythme de parole avec les contenus de ses indications de jeu (elle parle lentement en jouant lentement et représente le geste de la lenteur avec la main, elle parle très vite et accélère son geste), que les élèves doivent reproduire leur geste en boucle au rythme de la musique. Lent lorsque c'est la musique classique, et plus rapidement lorsque c'est une musique rapide (elle parle très vite et court sur place).

La comédienne anglophone aménage ensuite la salle, crée un espace scénique et un espace spectateurs. Elle sépare la « scène » par une ligne de chaises. En la traversant, les élèves sont invités à se projeter trente ans plus tard.

La comédienne donne ensuite les instructions pour les activités à venir. Elle parle dans un flux de langue continu.

« So now it's the same thing. Ok ? You're doing your activity, ok ? You're doing your action from the daily routine, all right ? [...] What's your action ? »

Elle désigne une élève du doigt, qui a ses mains devant elle, les paumes tournées vers le plafond. Très timide, elle fait le signe non avec le doigt. La comédienne transcrit : « *You don't know ?* » L'élève répond « *I don't know* » et elle (re)fait un geste devant elle mimant un livre qu'elle tiendrait entre les mains.

Ce faisant, la comédienne fait ressentir aux élèves qu'une même action, un même geste, peut faire appel à différents rythmes qui correspondent à des sensations et qui provoquent des états intérieurs différents. L'expression corporelle renvoie au sens. Si j'interprète le geste de manger de façon lente, concentrée, avec un regard triste, tourné vers l'intérieur, je ne vais pas exprimer le même message que si je mange rapidement en riant très fort. C'est la base de la langageance. La comédienne est au **premier degré de la translangageance** : la médiation par le corps des consignes en anglais.

Les chaises, c'est la ligne du changement de perspective, temporel, spatial et mental.

La médiation se fait ici par **l'aménagement de l'espace** et les **déplacements dans l'espace** (qui permettent les déplacements de point de vue)

Avant de passer à la mise en scène du geste de chaque élève, elle veut s'assurer que les élèves ont bien compris.

Elle passe par le questionnement direct des élèves. D'une attitude réceptive face à ses instructions (regard, écoute), ils doivent passer à une attitude active qui ira puiser dans leur expérience nouvellement réactivée au cours de la **simulation en acte**.

Le signe de négation de l'élève signifiait davantage « ne m'observez pas, ne me parlez pas », que « je ne sais pas ». Car l'élève a tout de suite réitéré son geste. Peut-être est-ce la crainte de mal faire qui la pousse à dire qu'elle ne sait pas, ou sa timidité, peut-être est-ce également une réponse relevant de la réaction au stimulus verbal. Elle tente par le geste de traduire son action pour ne pas la décrire, pour ne pas parler. C'est le deuxième degré de la translangageance. L'élève sait qu'elle peut avoir recours au geste,



L'enseignante d'allemand intervient en français : « Ton action c'était quoi en fait ? » ; l'élève, toujours très timide, ne répond pas. Elle stoppe sa lecture imaginaire. Une élève côté public lui demande : « Tu faisais quoi ? » À ce moment, tout le monde commence à lui donner des exemples.

L'enseignante d'allemand se coiffe, une autre élève lui propose « Tu fais un gâteau ? » et mime simultanément les ingrédients qu'on verse. L'élève interpellée fait non de la main et regarde autour d'elle. Son regard est plus sûr. Elle reprend son geste. Un élève interprète : « Lire un livre ». Elle acquiesce de la tête et sourit. La comédienne enchaîne. « *OK you're reading* ».

Elle passe rapidement à un autre élève. Il réfléchit. L'enseignante d'allemand demande : « *Was hast du gemacht ?* » (Qu'est-ce que tu as fait ?) La comédienne anglaise lui fait des propositions en anglais en jouant les gestes correspondants. L'élève choisit de s'habiller. Un autre élève commence par mimer le travail au clavier de l'ordinateur. Lorsque la pop passe à la musique de cirque, il se met à jouer en rythme : son ordinateur imaginaire se transforme en piano.

Comédienne : « *Ok the same thing except you decide, you decide your reaction to the music [...]. It's like you're listening to the radio. The music changes how you feel* ». Elle demande aux élèves s'ils ont compris, certains ne sont pas sûrs, elle demande à un élève de redire l'essentiel en français. L'activité commence.

« *I want you to do your activity, what ever it was, ok, and on this side of the room, you do it when you are an adolescent, now !* »

Elle explique ensuite que cette activité peut se transformer en fonction du statut social qui a peut-être changé au cours des années, par exemple, qu'on peut

sa réponse à la comédienne relèver davantage de la réponse au stimulus verbal.

Pensant que l'élève n'avait pas compris, l'enseignante tente de lui venir en aide. Elle translangue vers le français. Ce faisant, elle autorise les élèves à puiser dans d'autres registres langagiers pour s'exprimer. Elle même incarne « l'allemand », mais médiatise l'anglais vers le français.

On observe que plus les élèves parlent, plus l'élève fait non de façon décidée avec la main. La solidarité du groupe semble lui redonner confiance. Elle réussit, en imposant son geste, à faire comprendre qu'elle sait ce qu'elle doit faire et qu'elle joue son action routinière : la lecture.

La translangageance s'opère via l'enseignante d'allemand à un autre niveau, lexical (didactisation), linguistique (d'une LVE vers une autre LVE). Elle fait le lien avec les outils dont l'élève dispose, des questions qu'il connaît parce qu'il les entend régulièrement en cours. Dans son rôle d'enseignante d'allemand, elle questionne l'élève en allemand. C'est le troisième degré de la translangageance, qui autorise les élèves à puiser dans l'ensemble de leur potentiel langagier.

La comédienne introduit une phase de choix, d'autonomisation dans le langage.

Si les élèves font des choix, ils ont forcément compris ses instructions et intentions.

Comme la comédienne allemande, la comédienne anglaise parle en flux de parole dense, mais elle fait des phrases plus brèves lorsqu'elle donne des consignes. Comme la comédienne allemande, elle accompagne la parole du geste, des expressions corporelles et faciales. Elle joue les consignes



	<p>prendre un bain en 2042 alors qu'en 2012, on prenait peut-être juste une douche rapide... Sur le tableau, elle écrit 2042 pendant qu'elle donne ses instructions à l'oral en anglais. Élève 5 : « Ah on est en 2042 ? » Puis elle écrit 2012 de l'autre côté de la ligne. Les élèves expliquent en français sans y être invités. L'enseignante d'allemand demande en français. « Alors qu'est-ce que vous avez compris ? » Un élève lève le doigt : « <i>Ich, ich. Ich!</i> » La comédienne anglophone ne relève pas, elle continue à jouer le changement de temps en passant par la ligne des chaises qui va faire évoluer l'activité.</p>	<p>qu'elle donne. Les élèves sont dans un bain de langue médiatisé par le jeu scénique. Médiation par l'écrit : Les élèves observent et écoutent. C'est une phase de stimulus visuel et auditif. Le geste de la comédienne (écrire au tableau) est un geste d'enseignante. Entraînés par le rituel de l'école, les élèves deviennent plus « scolaires » dans cette phase de l'activité. Ils font des propositions de médiation de son jeu corporel et de ses explications en anglais vers le français.</p>
<p>② Médiation didactisée : anglais – anglais</p>		
	<p>L'enseignante d'anglais décide alors d'aller elle-même sur scène. Elle explique : Enseignante : « <i>First thing, here</i>, (elle montre le côté de la salle où elle se trouve), <i>you're in 2012</i> ». Elle montre les élèves du doigt. « <i>How old are you ?</i> » Les élèves répondent « <i>twelve, twelve</i> ». « <i>Ok here you're twelve</i> ». Elle joue et imite une des élèves. « <i>Now</i> (elle traverse la ligne des chaises). <i>Here you are 42</i> ». Elle refait la même activité qu'elle mime de façon désabusée. La comédienne commente « <i>Because you're 42 years old</i> ». Élèves : « Ah, on grandit, on change nos habitudes ! » « Ah comme nos parents ! » Enseignante : « <i>Yes</i> » Élève : « <i>Voilà !</i> »</p>	<p>Voyant que certains élèves n'ont pas compris, elle reprend les explications, en formulant des phrases très courtes. Elle fait le lien avec les élèves, avec le cours. Comme l'enseignante d'allemand, elle didactise la parole de la comédienne. Alors seulement les élèves s'autorisent des interprétations appelant des réactions « juste » ou « faux ».</p>
<p>③ Changement de référent spatial et temporel</p>		
	<p>Les élèves ensuite mettent eux-mêmes en je(u) le corps via le geste esthétisé et modulé.</p>	<p>Ils font des choix et verbalisent mentalement. Ils pourront ainsi s'appuyer sur cette expérience sensible en cours de langues.</p>

À l'issue de cette séance, c'est l'enseignante d'allemand qui a introduit la routine en allemand dans son cours suivant. Après avoir fait l'expérience corporelle de la routine, l'avoir verbalisée en anglais en cours d'anglais, les élèves vont la verbaliser en cours d'allemand. L'allemand étant la seule langue qu'ils n'ont pas choisie, c'est celle qui leur semble la plus étrangère. Mais les contenus ont déjà été incorporés et abordés dans une autre langue qui leur

est affectivement plus proche, l'anglais. Ils leur sont déjà familiers lorsque l'enseignante d'allemand commence son cours. Les élèves peuvent alors créer du lien entre une expérience vécue et des contenus à apprendre dans une autre langue. Cela fait sens pour eux. Ils « potentialisent » (leur expérience personnelle, ce qu'ils ont appris en classe) et « actualisent » leurs connaissances (d'autres expériences à partir du jeu scénique, la langue allemande). Ils peuvent passer de la *translangageance* corporelle à la *translangageance* linguistique, réfléchie en acte et en parole. Les apprentissages sont plus rapides et plus durablement ancrés.

Conclusion

Le terme *translangageance* établit le lien entre des stratégies « naturelles » des enfants, de surcroît plurilingues, les apprentissages ritualisés, institutionnalisés à l'école, et les ressources des artistes. Ces stratégies permettent et sont le fruit de la flexibilité langagière des élèves, développée (car source de créativité) dans la pédagogie théâtrale. Les trois degrés observés sont des *révélateurs de potentiel*, et non des *marqueurs de compétences*, dans une pédagogie qui prend également en compte le rythme, l'environnement, les besoins de l'élève « en apprenance ». Une pédagogie plurilingue énaïve permet de faire émerger ces processus, entre autres via le langage médiateur du théâtre, ancré dans la corporéité.

En travaillant conjointement, en élaborant des passerelles entre leurs approches pédagogiques et les langues en présence, comédiennes et enseignantes mettent en place une didactique de la construction, et non de l'acquisition des savoirs. L'étude montre comment ce travail de médiation, en décroisement disciplinaire, à la croisée des arts et de la didactique, de l'école et des familles, amène les élèves à prendre des décisions, à faire des choix langagiers, à développer une pensée réflexive concernant les contenus (thématiques) comme les formes (langues-cultures).

Ne vivez pour l'instant que vos questions. Peut-être, simplement en les vivant, finirez-vous par entrer insensiblement, un jour, dans les réponses. Il se peut que vous portiez en vous le don de former, le don de créer, mode de vie particulièrement heureux et pur. Poursuivez en ce sens, – mais, surtout, confiez-vous à ce qui vient (Rilke, *Lettres à un jeune poète*).

Bibliographie

- ADEN, Joëlle (2013), « Apprendre les langues par corps », in Yamna Abdlekader, Sandrine Bazile et Omar Fertat (dir.) : *Pour un Théâtre-Monde - plurilinguisme, interculturalité, transmission*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, p. 109-123.
- ADEN, Joëlle (2012), « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'énaïve en didactique des langues », Klincksieck | Ela, *Études de linguistique appliquée*, 2012/3, n°167, p. 267-284.
- ADEN, Joëlle, GRIMSHAW, Trevor et PENZ, Hermine (dir.) (2010), *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité, Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*, Bruxelles, Peter Lang. Coll. « GramR ».
- ARTAUD, Antonin (1985), *Le Théâtre et son double*, Paris, Gallimard, 1938, rééd. Folio/essais (n° 14).

- BAKER, Colin, JONES Bryn and LEWIS, Gwyn (2012), « Translanguaging : Origins and Development from School to Street and beyond », School of Education, Bangor University & ESRC Bilingualism Centre at Bangor University, *Educational Research and Evaluation* Volume 18, Number 7, 1 October 2012 , p. 641-654.
- BAUMAN, Zygmunt (2005), « Franchir les frontières ? ou avoir de nombreux chez-soi ? », in *Tumultes*, 2005/1, n° 24, p. 79-89.
- BAUMANN, Zygmunt (2000), *Liquid modernity*, Cambridge, Polity Press.
- BERTHOZ, Alain (2004), « Physiologie du changement de point de vue », in Alain Berthoz et Gérard Jorland : *L'empathie*, Paris, Odile Jacob, p. 251-275.
- BERTHOZ, Alain (1997), *Le sens du mouvement*, Paris, Odile Jacob.
- BOTTINEAU, Didier (2011a), « Language and Enaction », in John Stewart, Olivier Gapenne, Ezequiel A. Di Paolo (eds.), *Enaction. Towards a New Paradigm for Cognitive Science*, MIT Press, p. 267-306.
- BOTTINEAU, Didier (2011b), « Parole, corporéité, individu et société : l'embodiment entre le représentationnalisme et la cognition incarnée, distribuée, biosémiotique et énaïve dans les linguistiques cognitives », in Jean-Baptiste Guignard (dir.), *Linguistique cognitive : une exploration critique*, Intellectica 56.
- BOTTINEAU, Didier (2012), « L'émergence du sens par l'acte de langage, de la syntaxe au submorphème » [En ligne]. Disponible sur <<http://halshs-00656288>>, archives ouvertes, version 1-3 Janv. 2012.
- CALIANDRO, Stefania (2004), « Empathie et esthésie : un retour aux origines esthétiques », in *Revue française de psychanalyse*, 2004/3, vol. 68, p. 791-800.
- CANAGARAJAH, Suresh (2011), « Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging », in *Toward a Multilingual Approach in the Study of Multilingualism in School Contexts*, *The Modern Language Journal* 95, p. 401-417.
- COSNIER, Jacques et VAYSSE, Jacqueline (1997), « Sémiotique des gestes communicatifs », in *Nouveaux actes sémiotiques*, n°52, p. 7-28.
- CREESE, Angela and BLACKLEDGE, Adrian (2010), « Translanguaging in the Bilingual Classroom : A Pedagogy for Learning and Teaching ? », *The Modern Language Journal* 94, n°1, p.103-115.
- CYRULNIK, Boris (2010), *La naissance du sens*, Paris, Pluriel.
- DAMASIO, Antonio (2010), *L'autre moi-même, Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*, Paris, Odile Jacob, 2^e édition.
- DAMASIO, Antonio (1999), *Le sentiment même de soi*, Paris, Odile Jacob.
- GARCÍA, Ofelia and LEIVA, Camila (2013), « Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice », in Angela Creese and Adrian Blackledge, *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*, Springer, p. 199-216.
- GARCÍA, Ophelia (2009), *Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century*, in *Multilingual Education for Social Justice : Globalising the local*, ed. by Ajit Mohanty, Minati Panda, Robert Phillipson, Tove Skutnabb-Kangas, New Delhi, Orient Blackswan (former Orient Longman), p. 128-145.
- HENTSCHEL, Ulrike (2010), *Theaterspielen als ästhetische Bildung - Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*, Uckerland/OT Milow, Schibrierverlag (3. Auflage).
- KOCH, Gerd und STREISAND, Marianne (Hg.) (2003), *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Berlin, Milow, Schibri-Verlag.
- KRUMM, Hans Jürgen (2013), « Multilingualism and identity, What linguistic biographies of migrants can tell us » in Siemund, Gogolin *et al.*, *Multilingualism and Language Diversity in*

- Urban Areas : Acquisition, identities, space, education*, Hamburg, John Benjamins Publishing Company.
- KRUMM, Hans-Jürgen (2010), « Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten », in *Rundbrief Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache* 61, p. 16-24.
- LECOQ, Jacques (1997), *Le corps poétique : un enseignement de la création théâtrale*, Paris, Actes sud-Papiers.
- MATURANA, Humberto et VARELA, Francisco J. (1994), *L'arbre de la connaissance, Racines biologiques de la compréhension humaine*, Paris, Addison-Wesley.
- MORIN, Edgar (1995), « La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité », *Revue Internationale de Systémique*, vol. 9, n°2.
- PFEIFFER, Rolf et PITTI, Alexandre (2012), *La révolution de l'intelligence du corps*, Manuella Editions, UE.
- STING, Wolfgang (2010), « Theater und Sprache. Das Hamburger TheaterSprachCamp aus theaterpädagogischer Sicht » in Wolfgang Sting et al. (Hg.) *Irritation und Vermittlung. Theater in einer interkulturellen und multireligiösen Gesellschaft*, Sena, Beiträge zu Theater und Religion, Münster, Lit-Verlag, p. 21-30.
- THIRIOUX, Bérangère et JORLAND, Gérard (2008), *Note sur l'origine de l'empathie*, in *Revue de métaphysique et de morale*, P.U.F., 2008/2, n° 58, p. 269-280.
- TROCMÉ-FABRE, Hélène (2013), *Le langage du Vivant – une voix, une voie en sommeil ?* Auxerre, hdiffusion.
- TROCMÉ-FABRE, Hélène (1999), *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris, Éditions d'organisation.
- VARELA, Francisco J. (1999), « Quatre phares pour l'avenir des sciences cognitives », *Revue Théorie, Littérature, Enseignement*, n°17, *Dynamique et cognition : nouvelles approches*, Presses Universitaires de Vincennes.
- VARELA, Francisco, THOMPSON, Evan et ROSCH, Eleanor, (1993), *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Seuil.

Notice biographique

Sandrine Eschenauer est responsable de la programmation culturelle jeune public et formatrice d'allemand langue étrangère au Goethe-Institut de Paris. Elle mène actuellement une recherche intitulée *Langages, langues-cultures et empathie* pour laquelle elle s'intéresse plus particulièrement au phénomène de *translangageance* observé au travers d'une pédagogie éactive basée sur la pratique théâtrale dans l'enseignement conjoint de deux langues vivantes étrangères (classe bilangue) en milieu plurilingue. Cette thèse est dirigée par Joëlle Aden (CREN EA 2661 / INEDUM / Université du Maine, France) et codirigée par Wolfgang Sting (Faculté des sciences du théâtre et des arts performatifs, Université de Hambourg, Allemagne).