



Postface

Revisiter d'anciennes notions (découverte du Soi et de l'Autre)
Créer de nouvelles pistes (Interface de la sensibilité et de l'expressivité,
du corps et de l'esthétique)

Fabienne Baider



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/tipa/3173>
DOI : 10.4000/tipa.3173
ISSN : 2264-7082

Éditeur

Laboratoire Parole et Langage

Référence électronique

Fabienne Baider, « Postface », *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage* [En ligne],
35 | 2019, mis en ligne le 17 juillet 2019, consulté le 25 juillet 2019. URL : <http://journals.openedition.org/tipa/3173> ; DOI : 10.4000/tipa.3173

Ce document a été généré automatiquement le 25 juillet 2019.



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.

Postface

Revisiter d'anciennes notions (découverte du Soi et de l'Autre)
Créer de nouvelles pistes (Interface de la sensibilité et de l'expressivité,
du corps et de l'esthétique)

Fabienne Baidier

- 1 Écrire une postface à un numéro aussi riche en expériences diverses (de l'introspection relative à la fasciapulsologie pour une meilleure communication avec les travaux de Augendre et Pairon aux réflexions sur l'apport de la théorie de la pertinence dans la compréhension des émotions et de la créativité langagière ainsi les propositions du domaine de de Saussure et Wharton) est un véritable défi. Je me limiterai donc aux travaux qui touchent à mes recherches (approche socio-cognitive des émotions) et pratiques (enseignement de l'interculturel dans une société décrite comme en conflit). Je me focaliserai en particulier sur la contribution des arts de la scène à l'éducation et l'enseignement des langues.

Triple interface : corporalité, esthétique, expressivité

- 2 Prendre la parole peut être vécu comme un traumatisme pour tout être timide. Devoir la prendre dans une langue étrangère, dans une pièce de théâtre devant un public, devoir déclamer sa propre production poétique le sont doublement, de par les enjeux très présents liés à l'investissement de soi (le temps, l'énergie) et *du* soi (la créativité, les émotions) dans cette prise de parole. Plusieurs pistes ont été battues en brèche dans ce numéro et cette postface se concentrera sur celles qui donnent la part belle au rôle du corps et de l'esthétique dans la communication. Cette interface semble être une réponse aux défis auxquels nous sommes confronté.e.s dans ce monde post-moderne en mouvement perpétuel (accélééré et accélérant), mais ce *mouvement* étant paradoxalement sans corporalité, sans individuation, de par l'importance dans nos communications quotidiennes des multimédias, des réseaux sociaux et de la Toile en général. Valoriser l'expression corporelle, et éventuellement la réapprendre tant nous sommes figé.e.s devant des écrans, peut s'effectuer à travers l'expérience esthétique, l'appréciation de la poésie, le mouvement des corps et des voix dans une pièce de théâtre. C'est donc cette

interface esthétique / corporalité/ expressivité que nous voulons retenir pour cette postface d'un numéro que nous pensons exceptionnel dans la diversité de ses contributions.

Apprentissage, empathie et bienveillance

- 3 Favoriser l'émergence d'émotions à valence positive dans le processus de communication (Arnold, 2006) est une des dimensions communes aux contributions de ce numéro. Les possibilités de découverte et d'acquisition des connaissances à travers l'expérience esthétique, source potentielle de bien-être relationnel, et éventuellement de littéracie émotionnelle sont de plus en plus explorées dans les milieux enseignants (Colloque Créteil octobre 2019)¹, cela afin de répondre à ce que nous avons évoqué préalablement comme une communication désincarnée et déshumanisée que deviennent trop souvent les échanges lors de communications médiatisées par l'ordinateur (CMC en anglais)².
- 4 Ainsi cette littéracie émotionnelle lors de la rencontre au premier cycle a-t-elle fait l'objet de peu de recherches. Cependant une telle littéracie pourrait s'apparenter aux problématiques d'interculturalité, centrales dans les recherches des années 90 et des années 2000 (Kramsch dès 1996). Cette valorisation de l'interculturel n'est en effet pas nouvelle (Rispaïl, 2017) pour les autres niveaux de l'éducation même si l'aborder dès le niveau des classes primaires est une idée pionnière (Goi, 2012 ; Villa-Perez et Tomc dans ce volume). Comment les enseignant.e.s peuvent-ils / elles faciliter, encourager et approfondir cette interculturalité en travaillant avec des tout petits ? De fait si, de plus en plus, l'introduction au primaire de langues étrangères est acquise dans la plupart des pays européens, la valorisation de la diversité linguistique et culturelle au cycle 1 est cependant plus ralentie et, nous le suggérons, pourrait se comprendre et s'apprendre par l'intermédiaire de cette littéracie émotionnelle : pourquoi ne pas travailler l'interculturalité par le biais des émotions ? Une telle ouverture aux émotions dès le primaire nous semble être devenue une exigence de par l'existence de milieux scolaires et de sociétés de plus en plus multiculturelles et multilingues, avec - dans un double mouvement sociétal et parallèle - une montée de l'intolérance dans les sociétés européennes. L'émergence d'un espace de bienveillance dans de tels contextes 'allophones' qui se sont généralisés au niveau scolaire primaire dans de nombreux pays européens n'a pourtant pas été encore reconnue comme cruciale au niveau des instances décideuses (Villa-Perez et Tomc dans ce volume) : penser à des formations qui ont pour objectifs de légitimer les langues minorées ou minorisées, créer des dispositifs pour diminuer l'anxiété et créer des liens affectifs entre apprenants mais aussi entre enseignants et apprenants (apprendre à donner des gestes d'empathie tout en respectant l'intimité du corps et la proxémie de chacun), pourraient être des objectifs pour l'avenir de l'éducation en Europe (Totozani, Tomc & Lapique, 2017), qui ne peut plus être scolaire et nationale, mais citoyenne du monde.

Métaphores, métonymies et interculturalité de l'esthétique

- 5 De même, les métaphores (Lakoff et Turner, 1989), décrites comme conceptuelles, peuvent donc donner accès aux valeurs et implicites d'une culture et société données

(Charteris-Black, 2011 : 565) : elles agiraient ainsi comme des heuristiques cognitives et résonnent avec les représentations symboliques sous-jacentes à cette culture. Pourtant, si la phraséologie connaît un regain d'intérêt dans les travaux de didactique (Cavalla, 2009 ; Baider, 2013 ; Keith *et al*, 2017), le rôle des métaphores et métonymies dans l'apprentissage et l'enseignement des langues a été moins exploré (Fries et Hay, 2002). Les travailler dans les textes littéraires permet ainsi de saisir la contextualité de l'expression des émotions, et de remettre en question leur universalité proclamée (Gendron, Crivelli et Barrett, 2018). Il en est de même des métonymies qui sont aussi des bases conceptuelles pour comprendre 'l'appréhension et (à) l'expression du rôle du corps physique dans l'expérience émotionnelle' (Brannon ce volume.) Travailler ces tropes à partir de l'esthétique, ainsi l'appréciation de peintures, les visites dans les musées, les études et l'interprétation de textes littéraires (théâtre, romans, poésies, etc.), permet aux apprenants à la fois de se sensibiliser à l'esthétique de leur environnement et de découvrir des fondamentaux culturels de la culture cible (qu'est-ce que le beau dans cette langue, culture ? Comment exprime-t-on son émotion dans celle-ci ? etc.), mais aussi et plus prosaïquement cette approche permet d'acquérir du lexique (Farias & Costa Lima, 2010) et un bagage culturel.

La voix et la voie vers la connaissance du Soi et de l'Autre

- 6 De même, alors qu'intonation, rythme et hauteur de voix sont fondamentaux à la compréhension du message (Munoz et Panissal, 2010), mais aussi à la compréhension des interlocuteurs (personnalité, état affectif dans la situation de communication, etc.), cette dimension de la communication est beaucoup moins travaillée dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, même si depuis des années le visionnement de la courbe d'intonation par exemple a été démontrée comme importante dans l'apprentissage langagier (Chun, 1989 ; Herment, 2018). Apprivoiser sa voix est un apprentissage à la fois corporel et social, psychologique et physique. Le contexte du théâtre donne au travail sur le corps et sur la voix, un rôle trop oublié dans l'apprentissage classique des langues (Travaux de l'AFEEL, dans ce volume ; Berdal-Masuy et Renard, 2015) et pourtant fondamental à la communication quotidienne puisque celle-ci peut être appréhendée comme une série de scénarios que nous apprenons au fur et à mesure de notre socialisation (Goffman, 1996 [1973]). Travailler la musicalité de la voix permet ainsi non seulement d'améliorer son intonation par le biais du théâtre, mais aussi *d'exprimer* ses émotions (Mitchell *et al* dans ce volume) et *comprendre* celles exprimées par l'autre. De plus, identifier les formes théâtrales les plus communes, les chants traditionnels dans les classes multiculturelles, les explorer ensemble peut aussi aider à la rencontre de l'autre, mentionnée dans la section précédente, faire sentir les dimensions acoustiques et gestuelles porteuses de valeurs 'identitaires, langagières et affectives' importantes dans la culture donnée.
- 7 De telles initiatives sont déjà menées à bien, comme nous l'avons découvert avec le travail de Potapushkina (dans ce volume) qui explique comment la théorie de « l'art comme expérience » de Dewey (1934/2010) permet de proposer un panaché de pratiques artistiques (arts visuels, danse, poésie, musique) au niveau primaire pour développer son habileté à *langager* (Aden, 2017), se construire dans la relation à soi et à autrui³. Cette relation médiatisée par l'expérience esthétique intégrée dans une approche didactique

privilège et encourage ces comportements empathiques qui nous semblent donc fondamentaux à une approche interculturelle mais aussi aux objectifs que devraient remplir 'l'éducation'. En effet, comme le rappelle Potapushkina, art et empathie⁴ sont considérés comme étant deux modes de connaissances (Dewey, 1934/2014 : 465 ; Pacherie, 2004 : 150 cités dans Potapushkina) et en particulier nous avons retenu que l'empathie donne non seulement accès à autrui, mais aussi au monde et à nous-mêmes (Pacherie, 2004 : 152) : au travers du processus créatif *partagé*, chacun a la possibilité 'de s'immerger dans le monde subjectif d'autrui et d'en ressortir pour retrouver un soi distinct, stimulé et enrichi par la rencontre' (Potapushkina dans ce volume). De plus, comme l'empathie peut être délibérée (action) ou spontanée (réaction), on peut alors supposer que l'acte de « ressentir » peut aussi être encouragé dans une certaine mesure.

- 8 C'est sur cette note optimiste que nous concluons notre postface : les initiatives décrites dans ce volume relèvent d'une prise de conscience (renouvelée ?) de la fonction des émotions positives et des expressions esthétiques comme modes de connaissances de soi, d'autrui et du monde. Espérons que la dissémination de telles expériences éducatives, comme le fait cette publication, encouragera les instances décideuses à favoriser de tels projets.

BIBLIOGRAPHIE

Aden, J. (2017) Langues et langage dans un paradigme enactif. *Recherches en didactique des langues et des cultures* [en ligne], 14,1. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/rdlc/1085> (consulté le 17 mai 2019).

Arnold, J. (2006) Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *ELA*, 4, 144, p. 407-425.

Baidier, F. (2013) Cultural Stereotypes and Linguistic Clichés : Their Usefulness in Intercultural Competency, *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)* [en ligne], 4, 2. Disponible sur : <https://infonomics-society.org/wp-content/uploads/ijcdse/published-papers/volume-4-2013/Cultural-Stereotypes-and-Linguistic-Clich%C3%A9s-Usefulness-in-Intercultural-Competency.pdf> (consulté le 17 mai 2019).

Berdal-Masuy, F. & C. Renard (2015) Comment évaluer l'impact des pratiques théâtrales sur les progrès en langue cible ? Vers un nouveau dispositif d'évaluation de l'oral en FLE, *Lidil*, 52, p 153-174.

Cavalla, C. (2009) La phraséologie en classe de FLE. *Les Langues Modernes. Association des professeurs de langues vivantes (APLV)* [en ligne], Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00699916/document> (consulté le 17 mai 2019).

Charteris-Black, J. (2011) [2005] *Politicians and Rhetoric. The Persuasive Power of Metaphor*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Chun, D. (1989) Teaching Tone and Intonation with Microcomputers, *CALICO Journal* 7, 1, p. 21-46.

Dewey, J. (1934/2010) *L'art comme expérience*, Paris: Folio Essais.

- Farias, E. M. P. & P. Lenz Costa Lima (2010) Metaphor and foreign language teaching, *DELTA* [en ligne], 26, p. 453-478. Disponible sur : https://www.researchgate.net/publication/262544031_Metaphor_and_foreign_language_teaching/fulltext/03998d810cf2f321f131b480/262544031_Metaphor_and_foreign_language_teaching.pdf ? origin =publication_detail (consulté le 17 mai 2019)
- Fries, M.-H. & J. Hay (2002) De l'utilité des métaphores comme outil pour la recherche-action : le cas de l'auto-formation guidée, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXI, 3, p. 45-65.
- Gendron, M., Crivelli C. & L. Barrett Feldman (2018) Universality reconsidered: diversity in making meaning of facial expressions, *Current directions of Psychological Science*, 8, 27, 4, p. 211-219.
- Goffman, E. (1996) *La mise en scène de la vie quotidienne. 1, La présentation de soi*, Paris: Ed. de Minuit.
- Goi, C. (2012) Se former à l'enseignement précoce des langues : langage et langues à l'école maternelle, in Causa, M. (dir) *Formation initiale et profils d'enseignants de langues : enjeux et questionnements*, Bruxelles: De Boeck, p. 74-94.
- Herment, S. (2018) Apprentissage et enseignement de la prosodie : l'importance de la visualisation, *Revue française de linguistique appliquée*, 1, XXIII, p. 73- 88.
- Hodges, S. D. & M. W. Myers (2007) Empathy, in Baumeister, R. F. & K. D. Vohs (dir), *Encyclopedia of Social Psychology*, Thousand Oaks: Sage Publications, p. 296-298.
- Howarth, P. (1998) Phraseology and second language proficiency, *Applied Linguistics*, 19, p. 24-44.
- Kramsch, C. (1996) The Cultural Component of Language Teaching, *ZIF*, 1, 2, p. 2-10.
- Lakoff, G. & M. Turner (1989) *More than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*, Chicago: University of Chicago Press.
- Muñoz García, M. & N. Panissal (2011) Quelle place accorder à la prosodie dans l'enseignement de l'espagnol pour des francophones ?, *Cahiers de l'APLIUT* [en ligne], vol. XXIX N° 3 | 2010, mis en ligne le 05 avril 2011, p. 66-80. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/apliut/626> (consulté le 12 mars 2019 et le 17 mai 2019) DOI : 10.4000/apliut.626
- Pacherie, E. (2004) L'empathie et ses degrés, in Berthoz, A. & G. Jorland (dir) *L'Empathie*, Paris: Odile Jacob, p. 149-181.
- Rispail, M. (dir) (2017) *Abécédaire de sociodidactique. 65 concepts et notions*, Saint-Etienne: PU Saint Etienne.
- Totozani, M., Tomc, S. & V. Lapique (2017) Quels gestes professionnels langagiers pour l'accueil du plurilinguisme en classe ?, *Cahiers de Linguistique*, 42, 2, p. 127-142.

NOTES

1. <https://educ-empathie94.sciencesconf.org/>
2. 'Computer mediated communication' ; le mot *ordinateur* ici fait référence à toute médiation par des machines telles que le portable, etc.
3. Ainsi les exemples donnés par l'auteure de la Finlande et du Danemark.
4. Pour la notion d'empathie, nous adoptons la définition de Hodges & Myers (2007) qui la définissent comme "la compréhension de l'expérience de l'autre personne comme si elle était vécue par soi-même, tout en maintenant une distinction entre soi-même et l'autre". La

littérature dans sa grande majorité s'accorde à distinguer deux types d'empathie, une empathie cognitive et une empathie émotionnelle.

AUTEUR

FABIENNE BAIDER

Université de Chypre

helenafab@yahoo.fr