

GRAMM - R

ÉTUDES DE LINGUISTIQUE FRANÇAISE

Joëlle Aden, Trevor Grimshaw
& Hermine Penz (dir./eds.)

Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité

Approches interdisciplinaires
pour un monde en reliance

Teaching Language and Culture in an Era of Complexity

Interdisciplinary Approaches
for an Interrelated World

P. I. E.
PETER LANG



Le 21^e siècle présente des défis importants pour l'enseignement des langues et des cultures. Les enseignants sont plus que jamais confrontés à un environnement complexe et dynamique de croyances et de pratiques, où la diversité et l'interculturalité créent des identités constamment mouvantes. Cet ouvrage propose une réponse interdisciplinaire aux incertitudes de notre époque. Il s'organise autour de deux notions clés, la reliance et les univers de croyance. Les auteurs proposent des perspectives éclairantes sur des thématiques telles que l'empathie, les constructions de Soi et de L'Autre, le développement de la conscience interculturelle et le rôle de l'anglais comme *lingua franca*. Cet ouvrage constitue ainsi une avancée significative pour le développement d'un paradigme théorique et pédagogique adapté à notre monde plurilingue et pluriculturel.

The 21st century presents significant challenges for the teaching of language and culture. More than ever before, educators are faced with a complex and dynamic landscape of beliefs and practices, where diversity and interculturality create constantly shifting identities. This volume offers an interdisciplinary response to the uncertainties of our era. It takes as its focus two key notions: interrelatedness and universes of belief and thought. The contributors offer illuminating insights on topics such as empathy, constructions of Self and Other, the cultivation of intercultural awareness and the role of English as a *Lingua Franca*. As such, the volume makes a significant step towards developing a theoretical and pedagogical paradigm appropriate for our plurilingual and pluricultural world.

Joëlle Aden est maître de conférences en didactique de l'anglais à l'Université de Paris Est, où elle dirige le groupe de recherche ALDIDAC. Elle s'intéresse à deux axes : les liens cognitifs entre le théâtre et l'apprentissage des langues, et les relations entre langues, cultures et identités.

Dr **Trevor Grimshaw** is Director of Studies of the MA TESOL programme at the University of Bath, UK. His research interests include the sociology of international English language education, intercultural discourse and applications of ethnographic research in language teacher education.

Dr **Hermine Penz** is an associate professor of English linguistics at the University of Graz, Austria. She has worked on various aspects of language and culture in language teaching. Her most recent work has focused on the use of English as a *lingua franca* as a means of intercultural communication.

**Enseigner les langues-cultures
à l'ère de la complexité**

**Approches interdisciplinaires
pour un monde en reliance**

**Teaching Language and Culture
in an Era of Complexity**

**Interdisciplinarity Approaches
for an Interrelated World**



P.I.E. Peter Lang

Bruxelles · Bern · Berlin · Frankfurt am Main · New York · Oxford · Wien

Joëlle ADEN, Trevor GRIMSHAW & Hermine PENZ (dir./eds.)

**Enseigner les langues-cultures
à l'ère de la complexité**

**Approches interdisciplinaires
pour un monde en reliance**

**Teaching Language and Culture
in an Era of Complexity**

**Interdisciplinarity Approaches
for an Interrelated World**

« GRAMM-R. Études de linguistique française »

N° 7

Cette publication a bénéficié du soutien financier du CICC EA2529 de l'université de Cergy-Pontoise (France).

This book was published with the financial support of the Centre for the study of Education in an International Context, Dept of Education, University of Bath (UK), and of the University of Graz (Austria).

Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'éditeur ou de ses ayants droit, est illicite. Tous droits réservés.

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photocopy, microfilm or any other means, without prior written permission from the publisher. All rights reserved.

© P.I.E. PETER LANG s.A.

Éditions scientifiques internationales

Bruxelles/Brussels, 2010

1 avenue Maurice, B-1050 Bruxelles, Belgique

www.peterlang.com ; info@peterlang.com

Imprimé en Allemagne / Printed in Germany

ISSN 2030-2363

ISBN 978-90-5201-686-3 (paperback)

ISBN 978-3-0352-6161-5 (eBooks)

D/2010/5678/77

Library of Congress Cataloging-in-Publication Data
Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité : approches interdisciplinaires pour un monde en relance = Teaching language and culture in an era of complexity : interdisciplinarity approaches for an interrelated world / Joëlle Aden, Trevor Grimshaw et Hermine Penz (dir.). p. cm. -- (GRAMM-R : études de linguistique française, ISSN 2030-2363 ; no 7) Proceedings of a meeting held at the Université de Cergy-Pontoise in 2010. Includes bibliographical references. ISBN 978-90-5201-686-3
1. Language and languages--Study and teaching--Congresses. 2. Language and culture--Study and teaching--Congresses. I. Aden, Joëlle. II. Grimshaw, Trevor. III. Penz, Hermine.
P51.E575 2010 418.0071--dc22 2010048475

CIP available from the British Library, GB

Information bibliographique publiée par « Die Deutsche Nationalbibliothek »
« Die Deutsche Nationalbibliothek » répertorie cette publication dans la « Deutsche Nationalbibliografie » ; les données bibliographiques détaillées sont disponibles sur le site <<http://dnb.d-nb.de>>.

Bibliographic information published by "Die Deutsche Nationalbibliothek".
"Die Deutsche Nationalbibliothek" lists this publication in the "Deutsche Nationalbibliografie"; detailed bibliographic data is available on the Internet at <<http://dnb.d-nb.de>>.

Table des matières / Table of Contents

Foreword	11
<i>Claire Kramersch</i>	
INTRODUCTION. Relating Universes of Beliefs to the Language Classroom. A European View	15
<i>David Newby</i>	
PARTIE I. INTÉGRER LA NOTION DE RELIANCE	
PART I. INTEGRATING THE CONCEPT OF INTERRELATEDNESS	
L’empathie, socle de la reliance en didactique des langues	23
<i>Joëlle Aden</i>	
Phenomenology and Physiology of Empathy and Sympathy. How Intersubjectivity is the Correlate of Objectivity	45
<i>Bérangère Thirioux & Alain Berthoz</i>	
De la relation altérité-mobilité-dynamique motivationnelle	61
<i>Christiane Hoybel</i>	
Un regard agentique sur l’anxiété langagière	75
<i>Stephen Scott Brewer</i>	
Faire l’expérience de l’altérité. Quand l’interaction devient facteur de reliance	89
<i>Karima Lebdiri</i>	
L’affect, un outil de médiation pour l’appropriation des représentations culturelles et linguistiques en langue étrangère	103
<i>Pascale Goutéraux</i>	
La croyance à l’épreuve. Une dialectique émotionnelle et cognitive	119
<i>Romy Sauvayre</i>	
Entre diversité et invariance. Plaidoyer pour l’énonciation comme fondement de la reliance	133
<i>Danielle Chini</i>	

PARTIE II. REVISITER QUELQUES NOTIONS DIDACTIQUES

PART II. REVISITING SOME EDUCATIONAL CONCEPTS

Teaching Strategies for Achieving Understanding in the Language Classroom	147
<i>Hermine Penz</i>	
<i>The Garden: an English Love Affair</i> ou la construction d'une culture partagée	165
<i>Anne-Marie Voise</i>	
Promoting Intercultural Sensitivity through Young Adult Literature	179
<i>Jennifer Schumm Fauster</i>	
Pour une reliance des imaginaires. La littérature en classe de langue	193
<i>Françoise Bonnet-Falandry</i>	
L'œuvre littéraire pour articuler les apprentissages en L1 et en L2 à l'école primaire	205
<i>Marie-Christine Deyrich</i>	
Enseigner le français langue de scolarisation à l'école primaire. Au carrefour de multiples univers de croyance	215
<i>Martine Jaubert & Maryse Rebière</i>	
What is Giftedness in Modern Foreign Languages? An Exploration of Metaphor as a Means of Understanding	229
<i>Katherine Raithby & Carol Morgan</i>	
The Role of Assessment in the Competency-based Approach to Language Teaching	245
<i>Boris Zhigalev</i>	

PARTIE III. REPENSER LES ENVIRONNEMENTS D'APPRENTISSAGE

PART III. RECONSIDERING LEARNING CONTEXTS

The Branding of English as a *Lingua Franca*.....259

Trevor Grimshaw

**À la recherche d'une nouvelle reliance.
Le cas de l'enseignement/apprentissage de l'anglais
dans les formations en alternance281**

Françoise Haramboure

**Keep Foreign Languages in the Curricula –
But Teach Them Differently299**

Evelyne Glaser

**Une analyse comparée des univers de croyance
des élèves roumains concernant le plurilinguisme.....317**

Laura Coroamă

**Univers de croyance et apprentissage
des langues-cultures. Déliance ou reliance ?
Réflexion sur un fait de formation des maîtres337**

Claire Tardieu

**Diglossie et alternance codique dans les représentations
des enseignants jamaïcains347**

Sandra Durand

La reliance



Interrelatedness

Foreword

Claire KRAMSCH

UC Berkeley (USA)

It has been said that switching languages is like opening a door onto other worlds – new ways of speaking –, thinking, and relating to things, people, events. When I switch to French, I find new ways of cutting up reality; I let myself be carried by the French words and their historic resonances. So it is with the notion of *la reliance*, a term that I now wonder how I ever lived without and that is so much prettier than abstract entities like ‘relationality.’ First coined by the Belgian sociologist Marcel Bolle De Bal in 1996 within a freemasonic worldview, social *reliance* was meant to denote rupture from social isolation and was synonymous with *appartenance*, i.e., belonging, affiliation. Extended since then to capture the general act of creating links, it has come to mean a principle of life itself – the creation, recreation of webs of relations between people, objects and even with the self – an act that includes both thought and action (Maffesoli, 1996; Bolle De Bal, 2003; Morin, 2005). In that sense *reliance* is related to the Bakhtinian notion of *dialogism* (Holquist, 1996) with which it shares a desire to go beyond the Cartesian dualities of mind and nature and to engage the body, the emotions, and the imagination in a joint human enterprise. *Reliance* also shares with *dialogism* a profoundly ecological sense of ethical responsibility and agency. The timeliness of the notion of *reliance* has been attributed to the growing fragmentation of knowledge, people, opinions, and beliefs brought about by the Internet, the unpredictability of human behaviours and climate changes, and our growing inability to comprehend and control the consequences of our actions. *Reliance* has become the imperative of our times, and the response to our increased anxiety in a post-modern world (Bolle De Bal, 2003).

The papers in this collection offer variations on *la reliance* within a distinctly social constructivist framework appropriate for language education in uncertain post-modern times. While their authors all agree that the global exchange of goods, people and information requires more

than communicative competence of the functional kind, they all offer different ways of constructing links across disciplines, cultures and universes of beliefs. Some advocate a return to using literature and the imagination, others favor accessing learners' beliefs and value systems, and several call on educators to factor in affectivity and empathy in the language learning enterprise. All remind us of the crucial role that reflexivity plays in learning not only how to 'do things with words', but how to 'think and talk things into being' through language. As Edgar Morin says in his *Ethique de la reliance* (2006), it is not just a matter of *faire*, but of *faire et comprendre* (doing and understanding). Such an understanding is not merely an intellectual exercise; it necessarily includes agency, symbolic power and symbolic action. From a relational perspective, language education, as an initiation in the use of another symbolic system, not only constructs utterances and speech acts, and solves communication problems, it also mediates other identities and worlds of signification. What underlies these papers is the conviction that learning a foreign language is more than the short term acquisition of a communicative instrument to act upon one's environment. It is a change in perspective that for some may lead to a change of beliefs and even to a change of heart. *Reliance* ultimately contributes to the development of complex thought (Morin, 1990) within an ethical, humanistic view of language and language education.

The Anglophone reader cannot but be reminded of similar calls for dialogue and interaction by language educators on the other side of the Atlantic. There too, there is talk of participation, collaborative learning, creating teams and partnerships, building links and making connections, and the 'reflexive practitioner' (Schön, 1984) has become a well known concept in foreign language education. However, the fact that the concept of *reliance* was born of the Human Sciences and that those of 'participation' and 'collaborative learning' come from a democratic tradition in the Social Sciences gives each a slightly different flavor. As a humanistic endeavor, language education strives to teach learners to speak differently in order to think differently; as a social science subject, foreign language instruction usually aims at teaching a usable skill that increases one's effectiveness on the job market. To be sure, the authors of these papers use the same concrete metaphors as American foreign language educators: *objects* of research, *interactive strategies*, *psycho-linguistic operations*, *pedagogic tools* and *templates*, *scaffoldings*, *models* and *plans*, *elaboration* of practices and the *co-construction* of knowledge. These hands-on metaphors seem to suggest a common utilitarian concern for useful processes and practical results. But the toolbox these papers offer is the toolbox of the wordsmith (see Grimshaw, this volume) or the gardener (see Voise, this volume), not the

spreadsheet of the business entrepreneur or the teamwork of the social psychologist.

If the papers in this book join forces to construct anything, it is not a Tower of Babel, it is a world after Babel – a multilingual and multicultural world where meaning has to be not discovered but constructed, indeed invented (Zarate *et al.*, 1988); where the invention of meaning has to go through difficult and complex connections that must be built in dialogue with others and in reflection upon oneself, and in the difficult task of finding the appropriate words for the appropriate moment with the appropriate person. Ultimately, *la reliance* is both a way of connecting us to others and ourselves, and a way of disconnecting us (*la déliance*) from the safe and predictable social destiny that a Tower of Babel could provide. In that sense, *reliance* shows an affinity with a secular form of religion (from Lat. *re-ligare* = to bind) which has always been at the heart of the Human Sciences.

References

- Bolle De Bal, Marcel, “Reliance, déliance, liance. Émergence de trois notions sociologiques”, in *Sociétés*, 80:2, 2003, p. 99-131.
- Bolle De Bal, Marcel (ed.), *Voyages au cœur des sciences humaines. De la Reliance*, 2 Vol., Paris, L’Harmattan, 1996.
- Holquist, Michael, *Dialogism. Bakhtin and His World*, London, Routledge, 1996.
- Maffesoli, Michel, *La Contemplation du Monde*, Paris, Grasset, 1993.
- Morin, Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil, 1990.
- Morin, Edgar, *La méthode 6. Éthique*, Paris, Seuil, 2006.
- Schön, Donald, *The Reflective Practitioner*, Basic Books, 1984.

INTRODUCTION

Relating Universes of Beliefs to the Language Classroom

A European View

David NEWBY

University of Graz (Austria)

The title of the conference at the Université de Cergy-Pontoise includes two terms that point both to the diversity and to the complexity of themes discussed during the three days of presentations and workshops. These terms are *univers de croyance*, which brings with it not only a universe of beliefs but also a universe of accompanying theories, and *reliance*, or interdependence, which presents researchers with the task of finding a principled coherence and a unified paradigm within which theoretical insights and research findings may be made accessible and relevant to teachers of languages and culture. This is a daunting task, even more so in the light of what Joëlle Aden refers to in her conference introduction as the “asymmetries” to be found in current language teaching: “*Une asymétrie entre professeurs et élèves, élèves et locuteurs natifs, élèves et documents supports ou élèves entre eux.*” The overriding goal of the conference may thus be seen as the search for greater symmetry, both in theories and in practice.

For many years, the language classroom represented a safe and clearly structured haven for learners and teachers, in terms of both the language being learnt and the cultures of its speakers. In the case of the former, a view implicit in many teaching practices prevailed: i.e. that the skill of communicating in the foreign language could not be adequately developed inside the confines of the classroom. The teacher’s responsibility therefore did not extend beyond teaching the linguistic code – grammar, lexis, pronunciation – as components of a knowledge-based system. These components were explained, practised and tested as discrete units in ways that took little account of whether the target

language could subsequently be used in actual cross-linguistic encounters. With the advent of the Communicative Approach to language teaching, where the development of language skills suddenly took centre stage, a step towards the realistic use of language was taken. The classroom became a place in which teachers sought to replicate ‘real world’ contexts and promoted the use of language for functional, albeit simulated, purposes. In the post-communicative era, however, due in particular to the mushrooming use of internet-based communication, which crosses national and language borders, and the increasing mobility of young people throughout Europe and beyond, it could be said that language learning has partly left the safe and structured confines of the classroom and become located in the real world. Whereas in the Communicative Approach, communication was *realistic* but *simulated*, now it is, for many learners, *authentic* and *real*.

As far as the teaching of culture is concerned, a parallel development has taken place, which reflects the expanding scope of cultural theory and the shift in educational aims. The knowledge-based content of traditional teaching (*savoir*, as the Common European Framework of Reference for Languages [CEFR]) labels it) has been extended to embrace the development of sociocultural competence: *savoir faire*. As in the case of the Communicative Approach, this development is, in essence, functionally motivated. Most recently, a recognition of the educational potential of the classroom vis-à-vis culture has again caused a shift of emphasis, this time towards the development of intercultural awareness and an understanding of otherness, i.e. of critically reflecting on one’s own and other value systems and practices, of fostering plurilingualism and pluriculturalism (*savoir être*). Thus teachers are charged not only with transmitting knowledge and developing skills but also with providing a forum for critical reflection and dialogue.

It could be argued that this shift in parameters reflects a parallel path that has been trodden by linguists in their development of theoretical models. I shall consider these models with regard to three parameters of investigation referred to in the conference announcement: “the Self, the Other and the Environment”. One assumption that most competing theories of language have in common is that language must be seen as a cognitive phenomenon. To quote Chomsky (1965: 4), “linguistic theory is mentalistic, since it is concerned with discovering a mental reality underlying actual behaviour”. Where theories differ, however, is in how the nature of this mental reality is conceived and how the term ‘cognitive’ is interpreted. Chomsky’s initially narrow view of mental reality focused on grammatical competence, to the exclusion of other aspects of communication. Not only did he take a syntactocentric (Jackendoff, 2002: 197), code-based view of competence, as in traditional language

teaching, but his theory of mental reality did not extend beyond the acquisition of grammar by an individual. Thus his reality was the solipsistic reality of the *self*.

As is well documented, Hymes was one of several linguists who subsequently challenged this view and, by introducing the term ‘communicative competence’ (1972), expanded the scope of linguistics to incorporate a socio-cultural, ethnographic perspective. In doing so, a speaker’s mental reality came to be seen not only as an expression of self, but as a social reality which incorporated the *environment*. This view of social reality was at the heart of Communicative Language Teaching. Most recently, cognitive theories of language – Halliday and Matthiessen (1999), Jackendoff (2002), Langacker (1987) – have been proposed which reject the modular view of language and the concept of universal grammar proposed by Chomsky. These seek to describe language as a sub-system of human intelligence in general, rather than as an autonomous linguistic system. These views, which are, by their very definition, constructivist in nature, seek to embed communicative and cultural competence within what can be termed a more general ‘cognitive competence’ (Newby, in press). As such, all three elements of the aforementioned triad receive attention: the *self*, the *other* and the *environment*. It is significant that the turn of the century has seen the publication of a growing number of books which propose a cognitive linguistic model as the basis of theories of second language acquisition: Achard and Niemeier (2004); Holme (2009); Littlemore (2009); Robinson and Ellis (2008).

A further, and intriguing, concept discussed at the conference, which has considerable implications for language learning and teaching, concerns what Joëlle Aden refers to in the conference introduction as “*des espaces entre les univers de croyance*”. She illustrates this concept with reference to the reflections of the painter Georges Braque, who, when creating a still life of an apple on a plate, stated: “*Ce qui est entre la pomme et l’assiette se peint aussi. Et ma foi, il me paraît tout aussi difficile de peindre l’entre-deux que les choses.*” I am also reminded here of an anecdote related by Matthew Arnold about the novelist Mary Shelley. Having sought advice from an acquaintance concerning the choice of school for her son, she was advised to choose “somewhere where they will teach him to think for himself”. Upon hearing this, she replied: “Teach him to think for himself? Oh, my God, teach him rather to think like other people.” (*Oxford Dictionary of Quotations*, 1953: 491). This comment, made nearly 200 years ago, shows a remarkable similarity with the notion of “*univers de croyance*”, which Joëlle Aden defined as “*des espaces imaginaires qui se constituent en systèmes normatifs de valeurs*”. Both of these statements reflect what I have

elsewhere termed the constructivist paradox: the apparent, though not actual, contradiction between linguistic and cognitive systematicity and personal construction.

At the risk of overgeneralising, I think it can be said that, in the past, the focus of much of language teaching, and also of certain areas of linguistic theory, has been on systemic aspects of language. One of the theoretically appealing aspects of Cognitive Linguistics is the idea that language description has the potential to incorporate both system and construction. For many language teachers, however, the constructivist paradox may represent something of a dilemma. In the past, they have seen it as their responsibility to convey the systematicity of language or the commonness of cultural beliefs and practices shared by a speech or cultural community. In other words, the apple and the plate of Georges Braque, or the capacity “to think like other people” of Mary Shelley. The “*entre-deux*”, “thinking for oneself” aspect of language has been applied to the skill of using language, rather than to constructivist aspects of the language system itself. Yet even this systematicity is embedded within cultural and personal constructs of associations and schematic knowledge, which are part of an individual’s mental lexicon. While a dictionary may define what the words “apple” and “plate” denote, it cannot convey what an apple meant within the mental lexicon of Eve, or of William Tell or of Snow White, or a plate within the mental lexicon of Oliver Twist.

The papers presented in this volume draw on a range of what might appear to be, at first sight, disparate theoretical disciplines: linguistics, cognitive and social sciences, neuroscience and so on. For researchers, the interrelatedness of these theories and the resulting need to expand their scope of academic interest may represent something of a challenge. However, let us not forget how in recent decades corresponding developments in language pedagogy have impacted classroom teachers. The following are just a few of the innovative trends which modern teachers might be expected to implement:

- information and communications technology (ICT), which has developed rapidly and continuously;
- a shift from teacher-centred to learner-centred views of language education, with an increased emphasis on autonomous learning;
- the publication by the Council of Europe (2001) of the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), which, amongst many other things, required teachers to see aims and objectives not only in terms of what they teach (that is to say, their input), but in terms of learner competences (that is to say, the expected outcomes of language learning);

- the redefinition of the nature and goals of teaching culture;
- the concept of ‘linguistic diversity’ and the goals of promoting what the CEFR refers to as plurilingualism;
- cognitive theories of language, which have the potential to bring new directions in teaching vocabulary and grammar;
- cognitive theories of language acquisition, with their greater emphasis on cognitive learning processes, learning styles and strategies.

These innovations not only represent a quantitative challenge for teachers. They also require teachers to rethink what are well-established pedagogical practices and step outside the safe haven provided by immutable and, until recently, unchallenged shibboleths: grammar rules and exercises of mathematical, rather than communicative, character, watertight definitions of lexis, stereotypical “facts” about culture which can be put on a pedestal and observed from afar but which do not impinge on the teachers’ or learners’ own identities or beliefs.

An important question, both for researchers and for teachers, is whether a unified paradigm exists which will provide a coherent rationale within which new insights can be embedded. It seems to me that underlying all the above-mentioned innovations, and underpinning the central concepts of the conference – such as “*univers de croyance*” – is a cognitive-constructivist view of language and culture. This is also the pivotal theory through which the question of interrelatedness – *la reliance* – can best be approached. As far as language learning is concerned, if teachers are to understand and identify with the principles and goals of innovations, an important first step would be to ensure that both student teachers and practising educators have access to, and the opportunity to engage with, general principles of Cognitive Theory. This may, in turn, contribute to overcoming the “asymmetries” found in language education. It may help to create learning environments in which, rather than consuming and understanding new input, learners engage with it and interpret it. By the same token, the role of the teacher may be seen not only as the transmission of knowledge, as in traditional teaching, or the facilitation of learning, as in the Communicative Approach, but as the empowerment of learners so that they may explore the socio-cultural realities with which they are confronted.

References

- Achard, M., Niemeier, S., *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, Berlin, Walter de Gruyter, 2004.
- Chomsky, N., *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass., MIT Press, 1965.

- Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Strasbourg, Council of Europe, Modern Languages Division/Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- Halliday, M.A.K., Matthiessen, C.M.I.M., *Construing Experience Through Meaning. A Language-based Approach to Cognition*, London, Cassell, 1999.
- Holme, R., *Cognitive Linguistics and Language Teaching*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2009.
- Hymes, D., "On Communicative Competence", in J.B. Pride, J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin Books, 1972.
- Jackendoff, R., *Foundations of Language*, Oxford, Oxford University Press, 2002.
- Langacker, R.W., *Foundations of Cognitive Grammar, Volume 1: Theoretical Prerequisites*, Stanford, Stanford University Press, 1987.
- Littlemore, J., *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*, Basingstoke, Palgrave MacMillan, 2009.
- Newby, D., "Cognitive+Communicative Grammar in Teacher Education", in J. Huettner *et al.* (eds.), *Bridging the Gap: Theory and Practice in EFL Teacher Education*, Clevedon, Multilingual Matters, in press.
- Robinson, P., Ellis, N.C. (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, New York, Routledge, 2008.
- The Oxford Dictionary of Quotations* (2nd edition), Oxford, Oxford University Press, 1953.

PARTIE I
INTÉGRER LA NOTION DE RELIANCE

PART I
INTEGRATING THE CONCEPT OF INTERRELATEDNESS

L'empathie, socle de la reliance en didactique des langues

Joëlle ADEN

Université de Cergy-Pontoise – Université Paris Est-Créteil (France)

Introduction

Dans cet article, je vais m'attacher à montrer que la notion d'empathie telle qu'elle est définie par B. Thirioux et A. Berthoz dans cet ouvrage (voir article suivant) constitue une compétence dans le développement de l'intercompréhension langagière et de la relation interculturelle. À ce titre, je poserai la question de la place à lui donner en didactique des langues. Après une rétrospective sur le chemin qui m'a amenée à donner à cette notion une place centrale dans mes travaux, je présenterai un dispositif de dialogue interculturel par le théâtre dans lequel l'empathie constitue l'interface dans laquelle émerge le sens partagé. L'empathie est également un processus par lequel l'identité individuelle et collective des apprenants se construit dans les relations intra et inter-personnelles. Les neurosciences constituent le soubassement théorique de la discussion qui suit. En effet, les récentes découvertes dans cette discipline mettent au jour des substrats neuronaux de l'empathie et démontrent qu'elle est intrinsèquement liée à la perception sensorimotrice, donc au corps dans l'espace et aux dimensions cognitives de l'affect, ce qui me permettra de faire le lien entre l'apprentissage des langues et les pratiques théâtrales.

Assumer la distance culturelle : un pré-requis à l'apprentissage d'une langue

La proposition que je fais dans cet article est le résultat d'un cheminement qui débute dans les années 1990 au sein du groupe Aldidac. Lorsque je concevais mes premiers protocoles de recherche, ma préoccupation était de comprendre les raisons pour lesquelles des élèves ayant des capacités cognitives tout à fait satisfaisantes pour parler plusieurs

langues dans leur milieu familial pouvaient se trouver en échec total dans l'apprentissage de l'anglais à l'école ; par échec total je veux dire que beaucoup d'élèves étaient dans l'incapacité d'interagir en anglais à un niveau élémentaire après sept à dix ans d'apprentissage scolaire. Albane Cain, qui, à l'époque, dirigeait mes travaux, avait mené une enquête intitulée « Comment les collégiens et les lycéens voient les pays dont ils apprennent la langue » (Cain & Briane, 1996) auprès d'un échantillon de deux mille élèves. Les résultats mettaient en évidence les liens entre la représentation qu'avaient les élèves de la langue apprise et leur niveau de performance et d'engagement dans l'apprentissage. Les représentations stéréotypées des élèves relevaient presque exclusivement de perceptions sensorielles (goût, odorat, images). Dans leurs recommandations, les auteures proposaient des dispositifs incluant l'expérience vécue et la réflexion sur cette expérience dans une démarche métaculturelle. Il s'agissait pour elles de passer des stéréotypes sur l'autre à la conceptualisation des valeurs des systèmes, non pas pour amener les élèves à y adhérer mais pour qu'ils en comprennent intellectuellement les fondements et le fonctionnement (Cain & Briane, 2001). Par réflexivité, la compréhension des valeurs étrangères permettrait de mieux comprendre ses valeurs personnelles et celles de son groupe. Les chercheuses proposaient donc une conceptualisation mentale de l'expérience vécue dans un souci de réduire les écarts entre soi et l'autre.

De mon côté, je m'intéressais à la dimension dialogique de la notion de représentation de soi et de l'autre dans l'apprentissage des langues et plus particulièrement à la façon dont ces représentations se métamorphosent par l'expérience de la rencontre dans des projets de mobilité et d'échange (Aden, 2006). En effet, mis en situation d'apprendre une langue étrangère, les élèves perçoivent la distance culturelle sur une échelle qui va de la menace identitaire à une idéalisation de l'autre et de sa culture (Aden, 2007), (Hoybel, 2005). Je proposai d'élargir la notion de représentation de la langue et de la culture de l'autre à la représentation de soi et de l'autre dans l'interaction et je testai l'hypothèse que pour entrer dans le désir d'apprendre une langue étrangère, il est nécessaire d'assumer la distance culturelle entre l'autre et soi. Au début de mes travaux, assumer cette distance passait essentiellement par la prise de conscience de la façon dont les élèves se perçoivent par rapport à l'autre et sa langue ; des impressions fantasmées que l'autre lui renvoie sur lui-même, sa culture et sa langue. Ces représentations ayant un impact déterminant sur ses croyances d'efficacité personnelles, c'est-à-dire sur les mécanismes qui régulent, de façon souterraine, les aspirations, les choix de comportement, la mobilisation et le maintien de l'effort et les réactions émotionnelles (Bandura, 2004). Ainsi, la représentation de l'autre est-elle indissociable de la représentation de

soi, ce qui place la question identitaire au cœur de l'apprentissage d'une langue, et exacerbe la dimension émotionnelle du processus cognitif.

J'en arrivais donc à l'idée que tout dispositif didactique doit prendre en compte non seulement le contexte d'enseignement/apprentissage et les compétences requises pour interagir efficacement dans une autre langue-culture, mais qu'il doit parallèlement donner une place à la perception subjective que l'apprenant a de lui-même et de l'autre, processus qui nécessite un travail concret sur les émotions liées à l'expérience de la rencontre de la différence dans la mesure où toute perception passe par le filtre émotionnel. Il ne s'agissait plus de partir, de façon unidirectionnelle, des représentations des élèves sur l'autre et sa langue-culture, mais de prendre en compte la co-construction des croyances des élèves et de leurs enseignants dans des dispositifs didactiques.

Confrontée à l'impossibilité de baser une programmation scolaire sur des projets d'échanges, je choisisais d'orienter mes recherches sur l'expérience de l'étranger au travers d'œuvres artistiques, notamment cinématographiques (Aden, 2004b, 2005) ou théâtrales (Aden, 2004a, 2008, 2009). L'utilisation des œuvres comme médiatrices de la relation à l'autre introduisait une dimension imaginaire complexe puisqu'elle reposait sur des phénomènes d'identification avec les personnages de fiction que les élèves appréhendaient à l'aune de leurs expériences et représentations personnelles. En tant que récepteurs des œuvres, soit les élèves entraient en « sympathie » avec l'un des personnages – dans le sens où ils s'identifiaient avec un des personnages dans une expérience émotionnelle, ce qui a pour conséquence de réduire la distance entre soi et l'autre, soit ils prenaient un point de vue externe, détaché, pour expliquer les intentions et choix des personnages, ce qui correspondait plus à une simulation mentale du point de vue des autres. Il m'apparaisait que ces différences d'attitudes mentales face à l'étude d'une œuvre ou d'extraits d'œuvres avaient un impact important sur la qualité et le niveau de la langue produite, notamment à l'oral, ainsi que sur l'engagement et le maintien dans les tâches d'apprentissage. D'où la nécessité de comprendre les mécanismes cognitifs engagés dans les phénomènes d'identification qui touchent l'affect et le phénomène d'empathie qui « est un jeu de l'imagination qui vise à la compréhension d'autrui et non l'établissement de liens affectifs » (Parcherie, 2004, p. 150).

Qu'ils s'identifient à des personnages ou bien qu'ils se mettent mentalement à leur place sans engagement affectif, les élèves percevaient l'autre dans sa différence à l'aune de leurs expériences mémorisées et de leurs propres systèmes de valeur. C'est en cherchant à comprendre ce que ces mécanismes apportent à la compréhension d'œuvres dans une langue étrangère que je décidai de compléter la simulation mentale par une simulation corporelle. Je fis appel à des comédiens anglophones

pour tenter de faire accéder les élèves au sens des œuvres au moyen du théâtre de mouvement. Ceci marqua un tournant décisif dans mon approche de la différence culturelle. En effet, les comédiens utilisaient les techniques théâtrales de l'école Jacques Lecoq fondées sur le mime et l'imitation et le lien entre ces techniques et les travaux d'Alain Berthoz sur la neurophysiologie de l'action m'apparut incontournable.

Dans la décennie suivante, j'explorais les pratiques artistiques, notamment le théâtre, à la fois en tant que contexte et en tant que dispositif permettant de travailler la distance inter et intra personnelle, en m'appuyant sur la théorie de l'enaction (Francisco Varela *et al.*, 1993). Ce choix du théâtre me permettait d'opérationnaliser la compétence interculturelle puisqu'il offrait des possibilités de simuler l'interaction par une approche sensorimotrice tout en s'appuyant sur le patrimoine culturel et littéraire de la langue étudiée et en puisant dans les expériences antérieures des élèves. Les nombreuses observations que j'ai menées à cette époque m'ont permis de définir la dramatisation dans l'apprentissage d'une langue comme :

une simulation dont l'enjeu n'est pas de redire, répéter, interpréter mentalement un texte, ce que l'on a longtemps mis en avant dans les classes de langue, mais comme une expérience physique qui se fonde sur la capacité à se projeter physiquement et mentalement dans un monde imaginaire dont l'étrangeté oblige à construire de nouveaux repères en s'appuyant sur l'interaction contingente avec les autres acteurs et un public. (Aden, 2008)

Dans le jeu dramatique, le faire-semblant est un entre-deux où les élèves se mettent physiquement dans la peau d'un autre tout en étant capable de réfléchir sur les intentions et les conséquences des actes, donc de prendre de la distance pour comprendre le personnage afin de le jouer.

Enfin, j'ai tenté de montrer comment les situations théâtrales constituent un espace de potentialisation acquisitionnel (Aden, 2008 & 2009) en s'appuyant sur une signification partagée émergente et comment elles délimitent un « réseau d'actions virtuelles » (Masciotra/ Roth/Morel, 2008) à l'intérieur duquel les apprenants peuvent devenir créatifs dans l'appropriation des éléments langagiers, verbaux aussi bien que non verbaux.

C'est à l'interface du théâtre, de la linguistique, de la didactique et de la neurophysiologie que se situe la recherche que je vais maintenant présenter.

L'empathie à l'interface des subjectivités langagières

Pour Alain Berthoz, comprendre les bases neurales de l'empathie a une visée sociale : « un des problèmes les plus graves que l'humanité

doit considérer, comprendre et résoudre, est celui de la haine, ou de l'indifférence envers l'autre, celui de la souffrance infligée, celui du racisme. » (2004 : 251). Il avance l'idée que l'enfermement dans un point de vue unique, l'insensibilité du bourreau à la souffrance de sa victime ou à la fragilité de ceux qui se laissent facilement manipuler sont rendus possible par le fait que les individus ont intrinsèquement du mal à changer de point de vue. Pour lui, l'empathie ne peut, ni ne doit se réduire à une « théorie de l'esprit » ou à une « théorie des intentions de l'autre » ou une « pragmatique » mais il faut voir l'empathie comme le moyen « de supprimer les obstacles entre l'autre et soi » (*id.* : 254). On ne s'étonnera pas que l'UNESCO (2009) ait identifié l'empathie comme un moyen pour lutter contre l'intolérance, conférant une dimension éthique et sociopolitique à la notion. Le Conseil de l'Europe a, quant à lui, opté pour une politique plurilingue et pluriculturelle qui promeut le dialogue interculturel et la diversité des langues, évolution qui témoigne d'un volontarisme politique visant à transformer la perception dualiste du monde en une vision complexe dans une logique de reliance. Les langues jouent un rôle crucial dans cette tentative de changement de paradigme car elles ne sont pas de simples moyens de communication mais les vecteurs de nos affects, de nos croyances et de nos identités, et elles reflètent différents points de vue sur le monde. Il y a donc urgence à comprendre sur quelles bases scientifiques on peut appréhender le dialogue interculturel dans l'éducation formelle et informelle. Ainsi a-t-on vu des propositions didactiques invitant à développer des compétences comme la médiation et des attitudes favorables comme l'écoute, la tolérance, la flexibilité, etc. Mais je propose de considérer ces attitudes comme les manifestations d'une supra compétence communicative : l'empathie, cette aptitude à se mettre à la place de l'autre tout en restant conscient d'être soi-même. L'étude de cette notion s'inscrit dans un questionnement fondamental pour la didactique des langues :

Que veut dire concrètement développer l'interaction ou l'inter-relation entre des langues ? Comment favoriser la circulation des valeurs entre les frontières ou encore, comment permettre aux locuteurs de « se débrouiller » entre plusieurs langues ? Qu'il s'agisse d'une ou plusieurs langues étrangères ou d'un mélange de langues, la compétence de communication interculturelle est à la recherche d'une pédagogie qui transcende la dualité Langue1/Langue2 et Culture1/Culture2 et exploite l'interface entre les langues, les subjectivités et les identités multiples. (Kramsch & Aden, 2010)

C'est précisément avec l'objectif de trouver des éléments de réponse à ces questions que j'ai analysé, sous l'angle de l'empathie et de la place qu'elle occupe, un dispositif expérimental de rencontre interculturelle mis en place à Forbach en avril 2009.

Le terrain de la recherche

En 2008, pour répondre à l'année du dialogue interculturel, l'ANRAT (Association nationale de recherche et d'action théâtrale) organise, sous la responsabilité de Danièle Naudin, une rencontre interculturelle autour du théâtre dans laquelle elle engage cinq autres associations européennes toutes membres d'IDEA (*International Drama, Theatre and Education Association*). Soucieuse de dépasser la légitimité sociale des pratiques artistiques à l'école et de mettre au jour le gain cognitif d'une telle entreprise, l'ANRAT me propose de piloter l'évaluation de ce projet qui s'intitule Langage théâtral et interculturalité en Europe. Le projet est financé par la Délégation au développement et à l'action internationale du ministère de la Culture. J'ai pour mission de repérer les invariants de pratiques théâtrales transférables dans des contextes interculturels d'éducation formelle et non formelle.

S'offre alors à moi l'opportunité inespérée d'observer in vivo une Babel reconstituée puisque ce projet réunit du 3 au 9 avril 2009, 54 jeunes primo-arrivants de 14 à 18 ans en provenance de six pays européens où ils ont émigré avec leur famille. Ils sont originaires de 29 pays différents, à eux tous ils parlent 25 langues et chacun en maîtrise entre deux et cinq (voir annexe 1).

À leur arrivée à Forbach, où ils sont accueillis par l'équipe de la scène nationale du Carreau, les 54 jeunes sont répartis en quatre groupes mixtes qui travaillent en ateliers théâtre sept heures par jour pendant cinq jours sur le thème de la frontière. Chaque atelier est mené par deux artistes de langues et de cultures artistiques différentes qui ne se connaissent pas et qui, pour certains groupes, ne parlent pas de langue commune. Ces artistes n'ont pas planifié leur travail ensemble et les ateliers se déroulent sur le mode de l'improvisation pédagogique. Leur rôle est de créer un dialogue interculturel au moyen d'activités théâtrales et de présenter le résultat de ce travail aux autres groupes à la fin de la semaine.

Vu de l'extérieur, un tel manque de concertation et de langues communes ne pouvait logiquement engendrer que le chaos, or il n'en a rien été. Quatre observateurs externes, également de nationalités différentes (Allemand, Français, Grec et Hollandais) ont prélevé le corpus dans le groupe qui leur avait été attribué pour la semaine. À l'intérieur de ces groupes, des éducateurs étaient présents pour des traductions éventuelles là où certains jeunes n'avaient que peu ou pas de langue commune avec les autres. Le compte rendu détaillé de la recherche est publié (Aden, 2010) et des extraits vidéo des activités sont en consultation libre à partir du site <http://www.dramatool.org/en/>.

Le protocole

Je me fixais l'objectif de chercher dans quelle mesure les techniques dramatiques proposées dans ces ateliers pouvaient constituer une base de communication interculturelle réussie à partir des questions suivantes : quelle est la nature et quels sont les fondements cognitifs du dialogue interculturel tel qu'il s'est organisé dans ce groupe plurilingue et en particulier quelle place y tient l'empathie ? Quel rôle jouent le corps et la perception de soi et de l'autre dans les interactions ? Quelles sont les implications en didactique des langues ?

Pour y répondre, j'ai croisé deux types de corpus, qui reflètent deux points de vue – je ne développerai que quelques aspects du second dans cet article :

1. le point de vue interne des jeunes, recueilli à partir de trois types d'outils : deux questionnaires au début et à la fin de la semaine ; des questionnaires d'auto-positionnement sous forme de dessins, renseignés quotidiennement par les jeunes à la fin des ateliers ; des entretiens aléatoires menés pendant la semaine puis entre six à neuf mois après le projet ;
2. le point de vue externe, recueilli par quatre observateurs au moyen de prises de notes dans un journal de bord et de l'enregistrement vidéo d'une partie des ateliers.

Le taux exceptionnellement élevé des indices de réussite de la rencontre m'a tout d'abord semblé surprenant au regard des conditions que nous avons exposées. Pourtant, les comédiens et les éducateurs, tous familiers de projets artistiques ne s'en sont guère étonné, tant il a été montré que de tels projets favorisent une puissante cohésion sociale et provoquent une très forte adhésion chez les jeunes, adhésion en complet décrochement avec ce que ces mêmes jeunes vivent à l'école, quel que soit le pays d'accueil comme l'illustre la réflexion de ce jeune des Pays-Bas :

Quand je suis revenu à Utrecht, je ne voulais plus aller à l'école, on avait passé un si bon moment que je rejetais l'école. On n'a plus envie de retourner aux vieux schémas, faire des exercices, passer des tests, etc. On a envie de continuer avec les exercices de *drama* qui nous permettent de progresser et nous aident à comprendre des choses plus théoriques.

Quels sont les mécanismes qui permettent d'arriver à un tel niveau de motivation, d'intercompréhension et de production commune dans un contexte extrême de pluriculturalité ?

Ce qui s'imposait dans les observations in situ que nous débriefions en équipe tous les jours peut se résumer en quelques points-clés : les artistes partageaient uniquement de l'action, se servant de l'imitation et des

éléments non verbaux, de la musique, du masque, du mime ou de la danse pour communiquer. Ils s'appuyaient parallèlement sur des réseaux de traduction lorsqu'une information leur semblait importante pour le déroulement de l'activité, ils encourageaient positivement chacun des jeunes ne les laissant jamais en situation de retrait ou de difficulté, et s'investissaient physiquement dans toutes les activités, pour montrer, accompagner, rassurer. Ils travaillaient tous sur des thèmes prototypes qui touchaient à l'expérience de migration des jeunes.

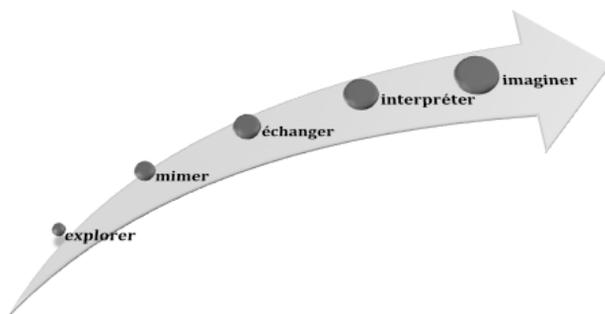
Pour repérer les invariants dans les stratégies utilisées par les artistes, nous avons sélectionné vingt activités-types que nous retrouvions dans les quatre ateliers et nous les avons analysées à l'aide d'une grille qui faisait apparaître les quatre variables suivantes :

Variable 1 Type de mise en relation <ul style="list-style-type: none">• À l'environnement• À un autre• Au groupe• À soi-même	Variable 2 Nature de la mise en relation <ul style="list-style-type: none">• Résonance motrice• Résonance émotionnelle• Empathie
Variable 3 Nature de la perception de l'autre <ul style="list-style-type: none">• Les actions de l'autre• Ses intentions• Ses émotions	Variable 4 Les moyens de la perception <ul style="list-style-type: none">• La vue• Le toucher• L'ouïe• La simulation mentale

Tableau des variables et indicateurs

Les modalités de la mise en relation

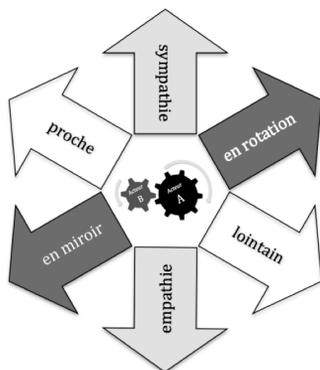
Nous avons constaté que, dans les ateliers, ces activités s'inscrivaient sur un continuum allant du mime à la simulation mentale. Elles se résument par les verbes d'action suivants :



Ces verbes, traduits en exercices, constituaient les *modalités de base de la mise en relation*. On en trouve des exemples avec photos dans l'annexe 2. Tout en respectant une progression, ces exercices s'organisent en une cartographie complexe autour de constantes antagonistes, proche/lointain ; sympathie/empathie ; en miroir/en rotation ; en première/en troisième personne ; en maîtrise/en lâcher-prise...

Nous avons isolé trois catégories de niveaux de mise en relation.

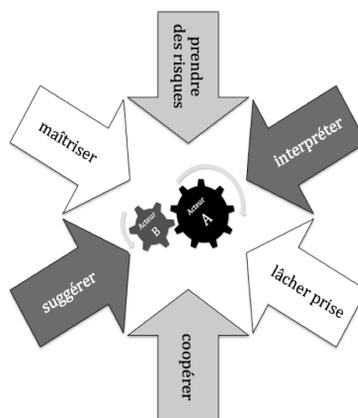
1. Les niveaux de spatialisation



Chaque exercice varie sur un continuum spatial, par exemple *mimer* en miroir (en restant à ma place) ou en rotation (en me mettant mentalement à la place de l'autre), (exercice 18), *manipuler* de façon rapprochée (exercice 8) ou en gardant la distance (exercice 7), observer l'autre de l'extérieur (exercice 2) ou prendre la place de l'autre, devenir un membre de son corps (exercice 19).

2. Les niveaux d'engagement individuel

L'engagement individuel est lié à l'interaction prescrite par les exercices. L'engagement n'est jamais univoque mais mutuel, en effet, même lorsqu'il s'agit de figurer un arbre immobile, l'acteur s'engage et prend le risque de se laisser approcher, voire toucher par un co-acteur (exercice 2) ou par le groupe (exercice 17).



L'engagement dans la mise en relation se concrétise notamment au travers des modalités suivantes :

- le manipulateur versus le manipulé (exercice 14) ;
- le groupe qui maîtrise versus l'acteur qui doit lâcher prise (exercice 19) ;
- l'acteur qui prend les décisions versus celui qui coopère (exercice 17).

Chaque acteur expérimente à tour de rôle ces engagements antagonistes à la source de l'action commune.

3. Les niveaux d'intentionnalité

Il n'y a pas d'engagement dans l'action sans intentionnalité, nous entendons par intentionnalité, les états mentaux conscients ou d'arrière-plan qui sous-tendent l'action (voir C. Hoybel dans cet ouvrage sur l'intentionnalité comme un trait causal de l'action). Ces états peuvent être dictés par la consigne de l'exercice, par la nécessité de comprendre la situation ou de s'adapter à l'action des co-acteurs ou du groupe. Nous n'avons pas la possibilité de développer ce point ici.

Par ailleurs, nous verrons dans la partie suivante que lorsque qu'un sujet assigne un but conscient à l'action, comme par exemple imiter pour comprendre, ou imiter pour reproduire l'action, pour la simuler ou encore pour la mémoriser, les mécanismes neuronaux et psychologiques en jeu sont distincts. Ce qui ouvre un vaste champ de questionnement quant à l'utilisation de ces exercices dans un cadre didactique.

En gardant à l'esprit ces modalités de mise en relation que nous venons de citer, nous allons maintenant tenter de définir la place des phénomènes de résonance et d'empathie dans l'interaction et voir comment, dans les exercices de théâtre, ils se déploient au moyen d'un travail sur la distance entre soi, l'autre et l'environnement.

Rôle de l'imitation dans la communication : la résonance motrice

Le premier invariant relevé dans les ateliers est l'imitation. Nous la retrouvons dans :

1. la communication fonctionnelle : pour donner les consignes, expliquer, réguler, la traduction est beaucoup trop coûteuse en temps et en énergie. Tous les comédiens, quelle que soit leur spécialité (danse contact, théâtre de mouvement, masque, clown, expression corporelle, etc.), compensent le déficit verbal, ils montrent, miment, aident physiquement, utilisent les bribes de langues qu'ils connaissent et laissent libre cours aux stratégies de médiation entre les jeunes.

2. les activités artistiques : tous les groupes commencent par des exercices physiques basés sur le déplacement dans l'espace, le maintien de la distance entre soi et l'autre et l'imitation. Ces exercices consistent à utiliser les sens pour explorer physiquement l'espace au travers de simulations et le contact avec l'autre au moyen de techniques de résonance motrice. La résonance est un mécanisme de compréhension de l'action par mimétisme moteur ; disons pour simplifier à ce stade de notre exposé que lorsque l'on regarde quelqu'un faire quelque chose,

cela active des zones cérébrales également engagées dans la production et dans la simulation mentale de cette même action (Rizzolatti & Sinigaglia, 2007), de telle sorte que nous serions équipés d'un système de reconnaissance directe de ce que fait l'autre sans passer par la verbalisation.

Dans les ateliers de Forbach, l'imitation est utilisée comme un mode de communication qui permet l'interaction en vue de réaliser une activité commune. C'est ainsi que Meltzoff & Moore (1994) définissent l'imitation, ils s'opposent à l'école behavioriste en affirmant qu'il s'agit d'un mécanisme inné. Jacqueline Nadel (1986), neuropsychologue, défend également la thèse de l'innéisme et envisage l'imitation et la reconnaissance d'être imité comme un mode de communication efficace qui laisse la place au verbal à partir de l'âge de quatre ans environ. Le neurobiologiste Jean Decety va dans le même sens : pour lui, « observer pour imiter servirait de procédure de découverte pour développer des concepts à propos des autres et des objets » (2002 : 113) et permettrait de construire une théorie de l'esprit. Il semblerait que dans la situation d'interculturalité que nous décrivons, l'imitation soit un recours instinctif à une stratégie déjà là.

Mais voyons en détail de quelle façon ces mécanismes d'imitation sont mis en œuvre à l'aide d'un exemple. Dans l'un des ateliers, le premier exercice proposé au groupe consiste à traverser une frontière figurée par une ligne imaginaire au milieu de la salle en réalisant un changement physique au passage de la frontière. Avant l'exercice, un échauffement en cercle invite les jeunes à imiter les mouvements de l'artiste, il mobilise certaines parties du corps par des assouplissements, puis il leur fait prendre conscience des équilibres/déséquilibres des différentes parties du corps dans la démarche : on peut marcher penché en avant, penché sur le côté, le buste, la tête ou les hanches en avant. En imitant l'artiste pour changer son équilibre, on opère une transformation physique qui modifie la sensation intérieure de son rapport à l'environnement (on ne se sent pas soi-même, on se sent différent). Dans le même temps lorsque le groupe se met à imiter ensemble la même démarche avec la même posture, chacun vit la sensation intérieure en même temps qu'il observe la manifestation physique de l'extérieur. Il s'opère alors un recouvrement de la perception sensorielle (Decety, *ibid.*) qui constitue précisément la caractéristique principale de l'imitation. En observant les autres expérimenter les déplacements étranges que je fais, cela me donne une « expérience en première personne » de ce que vivent les autres.

Le recouvrement de la perception et de l'action est repérable dans le cerveau : c'est ce qu'a mis au jour l'équipe de Rizzolatti qui a identifié chez le singe des populations de cellules qui déchargent quand l'animal

réalise une action (comme prendre, déplacer...), quand il observe l'action ou la simule. Ceci indique que dans l'activité d'observation, il y a beaucoup plus qu'un simple mimétisme mais il y a « une connaissance sémantique de l'action » (Rizzolatti *et al.*, 1996).

D'autres recherches nous permettent d'envisager l'imitation comme une stratégie cognitive. Decety (in Nadel & Decety, 2002 : 117) propose une synthèse de résultats qui montrent que lorsque des sujets observent des actions familières, c'est l'hémisphère gauche qui est engagé alors que dans l'observation d'actions non familières, c'est l'hémisphère droit qui est actif. Or les sujets qui observent avec l'intention d'imiter, engagent leurs deux hémisphères ce qui permet de penser qu'on rend familier ce qui ne l'est pas en observant pour reproduire.

De plus, et c'est sans doute le résultat majeur de cette étude, le but de l'observation (c'est-à-dire la stratégie cognitive ou encore l'intention du sujet) engage des réseaux spécifiques. Lorsque l'intention du sujet est de reproduire le modèle observé, les structures connues pour leur implication dans la génération et la planification de l'action sont activées dès la phase d'observation. Lorsque l'intention du sujet est de reconnaître les actions, la structure impliquée est connue pour participer aux processus d'encodage mnésique. (*ibid.* : 117)

Autrement dit, on ne met pas en marche les mêmes stratégies suivant que l'on observe avec l'intention de reproduire ou de reconnaître ce que fait l'autre.

Pour en revenir à notre exemple « changez d'attitude en passant la frontière », dans l'échauffement, les jeunes observent en vue de reproduire, mais dans la phase qui suit, ils sont mis en position de reconnaître ce que font les autres.

L'artiste nomme trois éléments : « la frontière » ; « le pays d'où je viens » ; « le pays où je vais ». Il ne faut que quelques secondes pour que le groupe utilise ses inter-langues pour traduire ces mots. Puis, il se met en scène et change d'attitude au passage de la ligne. Les jeunes observent mais dès qu'ils prennent leur tour, chacun rejoue et personnalise son passage de la ligne, en variant la posture, la vitesse, l'empan de la marche, en ajoutant des mimiques et des gestes, des sentiments. Le comédien propose alors de rendre visible à ceux qui sont en position de spectateurs les éléments imaginés intérieurement. Par exemple, il est possible de montrer qu'on se déplace dans une grande ville, dans une zone marécageuse, qu'il fait chaud, humide et d'autres variations. En créant, à partir de son corps, un univers lisible par les gestes et attitudes, les autres peuvent imaginer les situations en utilisant leur expérience sensorimotrice (reconnaître par simulation la sensation de marcher dans le sable, au milieu de voitures, etc.). Celui qui mime, doit se décentrer, changer de perspective et se mettre à la place de ceux qui regardent pour

rendre compréhensible ses gestes, ce changement de perspective est une première étape vers l'empathie. En classe de langue, nous utilisons cette capacité à lire les actions physiques comme des incitations à la prise de parole. Mais dans le cas de cet atelier qui ne visait pas à interagir dans une langue cible, toutes ces activités d'imitation créaient une interface de sens partagé entre soi et autrui.

Le fait que la production d'une action, son imagination et son observation impliquent des mécanismes neurologiques communs suggère une équivalence entre les représentations propres au sujet et les représentations nées de l'interaction avec les autres individus. (Jannerod, 1999) (in Nadel & Decety, 2002 : 124)

Cette correspondance entre ce que j'observe et ce qui est réalisé constitue le phénomène de résonance. Grâce à un système d'inhibition du système moteur (Houdé *et al.*, 2002), la résonance ne se traduit pas systématiquement par des mouvements, et heureusement ! Mais il est très probable qu'elle active, de façon non consciente, l'expérience subjective de celui qui regarde et la met en lien avec l'action observée. Ce qui invite à faire l'hypothèse que « percevoir des actions réalisées par autrui impliquerait un processus de simulation qui permettrait d'en extraire les intentions. » (Decety, 2002 : 124).

De la contagion émotionnelle et motrice à l'empathie

Il a été montré que l'observation de l'autre induit un mimétisme implicite, par exemple lorsqu'on perçoit les émotions de quelqu'un, notamment par ses mouvements faciaux, et que se produit alors une forme de contagion émotionnelle qui relève d'un phénomène de résonance. Ces mécanismes de contagion émotionnelle sont socialement contrôlés. En effet, à part pour l'expression de la joie, il semble que les individus aient tendance à beaucoup moins réagir à la tristesse ou à la souffrance d'une personne qui n'appartient pas à leur groupe (Grèzes, 2008). En réalité, le sentiment de détresse d'un autre provoque bien une résonance motrice et parallèlement une motivation de réagir à l'émotion de l'autre : soit je peux me laisser envahir par son sentiment, soit sa détresse peut engendrer une émotion différente, comme l'agacement, la peur, etc. Nous avons affaire à des systèmes indépendants et complexes. Les arts du spectacle utilisent ces mécanismes infraconscients d'interaction. Le faux-semblant du jeu théâtral provoque, par résonance, l'implication émotionnelle des spectateurs. En tant que spectateur, je peux soit me laisser aller à la contagion émotionnelle et ressentir les sentiments que jouent les personnages ou bien je peux ressentir des sentiments tout à fait différents ou encore rester dans une position extérieure. Les comédiens travaillent cette maîtrise dans les exercices de jeu dramatique et dans « le jeu » et peuvent contrôler ces mécanismes