

The Wind in the Willows : un roman de l'intime pour une tentative d'exploitation pédagogique des propriétés du texte littéraire

Christine Collière-Whiteside

▶ **To cite this version:**

Christine Collière-Whiteside. The Wind in the Willows : un roman de l'intime pour une tentative d'exploitation pédagogique des propriétés du texte littéraire. Christine Collière-Whiteside, Anne-Marie Voise et Marie Berchoud. Apprendre de l'intime : entre littérature et langues, EME, pp.93-109, 2016, Proximités Littératures, 978-2-8066-3502-0. halshs-01407385

HAL Id: halshs-01407385
https://shs.hal.science/halshs-01407385

Submitted on 3 Dec 2017

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.

Copyright

LITTÉRATURES

Textes réunis et présentés par

Christine Collière-Whiteside, Anne-Marie Voise
et Marie Berchoud

Apprendre de l'intime : entre littérature et langues

Ce volume est publié avec le soutien
de l'université de Bourgogne

Proximités

EME éditions

« Proximités – Littératures »
Collection dirigée par
Christophe Meurée et Matthieu Sergier



Adressez les commandes à votre libraire ou directement à

Éditions l'Harmattan
5,7 rue de l'École Polytechnique
F - 75005 Paris
Tél : 00[33]1.40 46 79 20
Fax : 00[33]1.43 25 82 03
diffusion.harmattan@wanadoo.fr
http://www.editions-harmattan.fr

ISBN : 978-2-8066-3502-0 Dépot légal : 2016/9202/002

© **EME Éditions**
Grand'Place, 29
B-1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction, par quelque procédé que ce soit, réservés pour tous pays sans l'autorisation de l'éditeur ou de ses ayants droit.

www.eme-editions.be

Textes réunis et présentés par
Christine Collière-Whiteside, Anne-Marie Voise
et Marie Berchoud

Apprendre de l'intime :
entre littérature et langues

EME éditions

The Wind in the Willows : un roman de l'intime pour une tentative d'exploitation pédagogique des propriétés du texte littéraire

Christine COLLIÈRE-WHITESIDE
EA 4182 TIL, ESPE /
université de Bourgogne Franche-Comté

Si l'apprentissage d'une langue vivante consiste à faire sien un élément étranger, cette assimilation d'une altérité par le soi se situe nécessairement dans cette zone frontalière (Crinquand et Bravo 5) qu'est l'intime, où le soi entre en contact avec l'autre. Les activités d'apprentissage doivent donc pour être efficaces faire en sorte d'engager intimement l'apprenant sans pour autant porter atteinte à l'intégrité du sujet, ce qui exige de l'enseignant qu'il avance masqué, mettant en place des stratégies permettant de rendre poreuse cette frontière entre le soi et l'extérieur sans y faire brèche.

The Wind in the Willows est un de ces romans qui suscitent une tendresse très vive chez ceux qui l'ont aimé, qui provoque un sentiment de nostalgie, comme d'un monde idéalisé que l'on aurait connu personnellement (Steig 303-4). Pour A. A. Milne, l'auteur de « Winnie the Pooh », c'est par excellence « a Household Book … a book which is read aloud to every new guest and is regarded as the touchstone of his worth » (Milne X), une œuvre qui révèlerait la vraie nature de chacun et pénètrerait au plus intime du soi. Dans *L'autre moi-même* : *les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*, Damasio souligne que : « Le fait que nous percevions par engagement et non par réceptivité passive est le secret qui explique l'« effet

proustien » de la mémoire. C'est pourquoi nous nous souvenons souvent de contextes plutôt que de choses isolées. » (167)

Est-il possible d'exploiter à des fins pédagogiques, en classe de langue, le pouvoir évocateur du roman de Grahame ? La fiction littéraire peut-elle apporter au pédagogue ce qu'il est difficile de recréer artificiellement en classe : du contexte, aussi riche, aussi détaillé, et aussi engageant que la vie réelle dans ses moments les plus intenses, ceux qui donnent naissance à de petites madeleines ?

En s'appuyant sur un corpus de productions écrites et d'exercices créatifs d'étudiants de master préparant les concours de l'enseignement du premier degré, de niveaux divers en anglais, et sur les documents préparatoires (brouillons, notes, etc.) produits par ces étudiants lors de l'élaboration de ces travaux, on se propose d'explorer quelques pistes de réflexion sur la manière dont un travail à partir du roman de Grahame peut amener les apprenants à s'emparer de la langue étrangère pour investir le domaine de l'intime.

I. Le roman

Le roman de Kenneth Grahame, *The Wind in the Willows* (1908), peut être considéré comme un roman d'apprentissage, ou d'émancipation, pour reprendre le terme de l'auteur (Grahame 26) à propos du personnage de Mole : la petite taupe timide sort de son souterrain pour découvrir le grand monde, la vie aérienne et les dangers du « Wild Wild Wood » ; Rat, le rat d'eau, lui enseigne tout ce qui touche de près ou de loin à la vie fluviale, et Mole se révèle au dernier chapitre être devenu un fin stratège. Il fait pendant à Toad, le crapaud vaniteux qui se prend de passion pour chaque nouveauté qui passe, du canotage à la vie en roulotte, et finit par devenir un fou du volant, se grisant de vitesse sans jamais rien apprendre, en dépit des efforts du sage Badger, le blaireau taciturne. C'est aussi une œuvre contemplative, pastorale, sur l'être, le savoir-

être et l'identité, qui compose par touches successives un paysage intime où s'aventurent les deux amis Rat et Mole, à la lisière du corps et de l'esprit, du conscient et de l'inconscient, dans cette zone intertidale où Toad refuse d'entrer, restant dans le monde de l'apparence et du faire.

En cela, c'est un roman de l'intime, du « heimlich », selon la définition qu'en donne Freud dans son essai sur « l'inquiétante étrangeté », ce qui est à la fois familier, domestique et en même temps secret et caché (Freud 221). Sous l'apparence d'un conte animalier pour enfants, et d'une description naturaliste du monde de la rivière, il parcourt la psyché humaine, dont les personnages principaux représentent diverses facettes, ou différents stades de développement : Toad, têtu et vaniteux, soumis à des passions autodestructrices aussi ardentes qu'éphémères serait le petit enfant. Mole, débonnaire et casanier, ainsi que Rat, amical et poète, tous deux attachés au confort matériel de leur « sweet home » mais également sensibles à l'effervescence du printemps, aux préparatifs des hirondelles avant leur grande migration annuelle ou à l'appel du large lorsqu'un « sea-rat », grand navigateur, passe dans le voisinage et leur conte sa vie de loup de mer (chapitre IX), sont des personnages adolescents tandis que Badger, figure paternelle bienveillante et bourrue, symbole de la raison et de l'ordre social dans son immense maison souterraine au plus profond du bois, représente le stade adulte.

Tout un travail métaphorique sur l'intime s'effectue par le trope de la maison, des terriers de Rat et Mole aux galeries sans fin, encore inexplorées, du repaire de Badger (Grahame 79-81), sans oublier le passage secret qui mène au manoir de Toad. Ces espaces souterrains protecteurs, mais aussi étouffants s'opposent d'une part à l'espace sauvage et dangereux du « wild wood » où il ne fait pas bon s'aventurer seul, comme l'apprend Mole à ses dépends au chapitre 3, et d'autre part à l'aspiration au voyage (l'épisode de la caravane, chapitre 2, celui des hirondelles et du loup de mer, chapitre 9). C'est la présence rassurante, familière et pourtant éternellement en mouvement de

la rivière, véritable personnage principal du roman, qui réconcilie ces deux tentations opposées : elle représente pour Rat, et bientôt aussi pour Mole, l'intimité du chez soi, leur seule famille, leur univers tout entier : « [I live] by it, and with it, and on it, and in it ! », déclare Rat, « it's brother and sister to me, and aunts, and company, and food, and drink, and (naturally) washing . It's my world and I don't want any other. » (Grahame 15). La rivière est ainsi une demeure, au double sens de maison et de ce qui demeure, une présence constante et stable, et tout à la fois, par le va et vient des vagues et des crues, la représentation de la conscience en mouvement, du « stream of consciousness » que découvraient Woolf ou Proust à la même époque.

Les émotions et les affects que le texte de Grahame donne à ressentir déclenchent très efficacement le processus d'empathie qui explique sans doute la force des manifestations d'attachement à l'œuvre décrites par Steig (303-4). De plus, sous couvert de décrire les instincts des animaux et leurs perceptions sensorielles du monde extérieur, Grahame propose une réflexion sur le rapport des sens et de l'esprit. Ainsi, dans un très beau passage du chapitre « Dulce Domum », l'auteur s'efforce de décrire les signaux qui permettent à Mole, la taupe presqu'aveugle, de percevoir la présence de son ancien logis lorsqu'il se retrouve par hasard dans les environs[1]. De même, les hirondelles tentent de décrire au Rat désemparé les impressions qui les traversent et qui graduellement leur font sentir le besoin irrésistible de partir (Grahame 167). La radicale altérité des personnages-animaux par rapport aux lecteurs, dont ils sont en même temps si proches, provoque un travail de prise de conscience et de distanciation qui constitue un facteur favorable à l'apprentissage d'une langue, comme l'a montré Joëlle Aden dans ses travaux sur

[1] « We others, who have long lost the more subtle of the physical senses, have not even proper terms to express an animal's inter-communications with his surroundings, living or otherwise, and have only the word « smell », for instance, to include the whole range of delicate thrills which murmur in the nose of the animal night and day, summoning, warning, inciting, repelling. » (Grahame 87-88).

la théâtralisation (Aden 68). La richesse des descriptions sensorielles semble donc se prêter idéalement à une tentative d'embrayage de l'expérience linguistique sur l'expérience sensible.

II. Le dispositif pédagogique et expérimental

Les 37 étudiants de master concernés par cette expérimentation préparaient le concours d'enseignement du premier degré. L'étude d'un classique de la littérature de jeunesse anglophone s'intégrait donc naturellement dans leur formation et n'a pas été considérée par eux comme trop puérile, d'autant que l'objectif ultime du module proposait d'imaginer comment aborder cette œuvre avec des élèves anglophones[2]. Leur niveau de maîtrise de la langue anglaise était très hétérogène, mais de nombreuses versions abrégées et simplifiées, ainsi qu'une profusion d'illustrations et d'adaptations à l'écran fournissent au didacticien des alternatives à la version originale de l'œuvre, trop longue et écrite dans une langue trop complexe, un peu datée, pour la plupart de ces étudiants. Ici, c'est l'album illustré de Mauro Evangelista et Lesley Sims (2008) et le film d'animation de Rosemary Anne Sisson (1983) qui ont été utilisés.

Le dispositif pédagogique expérimental avait d'une part pour objectif d'amener les apprenants à s'emparer de la langue étrangère pour visiter le domaine de l'intime, dans une perspective humaniste, en faisant l'hypothèse que l'intégration de cette dimension personnelle de l'apprenant créerait les conditions d'un véritable apprentissage plutôt que d'une acquisition de surface. Il s'agissait d'autre part d'obtenir des traces de leur cheminement dans/vers l'intime et dans/par la langue : les étapes des productions écrites ont donc fait l'objet

[2] Ainsi, certaines des activités proposées consistaient à rédiger des instructions en anglais pour construire des marionnettes représentant les personnages du roman, à apprendre une comptine traditionnelle sur le thème de la rivière, ou à créer, après recherches sur internet, des quiz sur l'invention et le développement de l'automobile.

d'une scénarisation permettant de les décomposer, parfois grâce à une alternance de phases orales et écrites, de façon à obtenir les « avant-textes » de leurs productions écrites (au sens de la génétique textuelle) et à constituer en quelque sorte des dossiers génétiques rassemblant les notes lapidaires, brouillons ou versions successives de ces productions. Par exemple, une des activités consistait à leur faire écouter une ambiance sonore de bord de rivière, écoute durant laquelle ils devaient noter tous les mots qui leur venaient à l'esprit, puis à leur demander de rédiger en classe une première description des images que ces bruits avaient évoqué en eux puis de retravailler ce texte chez eux. Un autre enchaînement d'exercices leur demandait de prétendre être dans la peau d'une taupe ou d'une hirondelle et de prendre des notes sur les sensations imaginées, puis de reprendre ces notes à la lumière d'un texte contenant des informations scientifiques sur ces deux animaux, en particulier sur les mécanismes de migration et le développement des sens autres que la vue chez la taupe, avant de préparer à l'écrit, sous forme de notes, des arguments en vue d'une confrontation avec leur « amie » la taupe ou l'hirondelle, qu'ils devaient, au cours d'un jeu de rôle oral, convaincre soit de les accompagner dans sa migration, soit de rester passer l'hiver en Europe. Le scénario se terminait par l'écriture d'une lettre à un ami commun, le rat, pour lui raconter cette conversation et lui faire part des inquiétudes ressenties par le personnage.

On le voit, le dispositif mis en place n'avait pas pour objectif de développer un discours savant et technique sur l'œuvre, ni de proposer une lecture du texte intégral, trop difficile. Le projet avait cependant pour ambition, un peu démesurée sans doute, de permettre à des locuteurs de niveau débutant ou intermédiaire d'entrer pleinement et avec plaisir dans un texte qui l'utilise de façon experte, voire de vouloir eux-mêmes devenir auteur dans cette langue[3].

[3] L'absence d'évaluation de ce module d'enseignement constituait un environnement idéal à cette expérimentation, en permettant d'installer les allers-retours entre enseignant et apprenant sur les productions écrites dans une logique de

Il s'agissait donc, en s'appuyant sur le potentiel affectif de l'œuvre, de leur proposer en succédané l'expérience de cette lecture en reconstituant les différents éléments qui composent cet univers fictionnel. En effet, le texte littéraire fonctionne par déplacements : déplacement du réel vers la fiction, médiation des personnages, qui sont autant de *persona* que l'auteur et le lecteur empruntent, transposition par le trope essentiel de la métaphore. La langue littéraire dépasse la simple fonction dénotative du langage pour utiliser les possibilités évocatrices de l'image, du rythme et des sonorités, touchant non seulement l'intellect mais aussi les émotions et les affects. Il s'agissait de voir dans quelle mesure ces propriétés définitoires du texte littéraire pouvaient être exploitées au service de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Les personnages ont été présentés par le biais d'illustrations (description physique et hypothèses sur leur caractère), d'un extrait du film d'animation de 1983 et d'un exercice d'interaction orale (« if you were an animal, what animal would you be ? Write a few notes, then talk to your partner and try to guess what animal they would be. ») La lecture de la version simplifiée de Lesley Sims permettait d'intégrer l'essentiel du récit, et l'écoute d'un extrait particulièrement musical du texte original —l'incipit— sa dimension poétique (écoute sans texte écrit, puis lecture globale avec la traduction à disposition pour répondre à la question : « what's your favourite sentence ? »)

Il s'agissait d'un module facultatif, non évalué, se prêtant bien à une approche favorisant la créativité : Teresa Amabile, que cite Gardner dans *Les formes de la créativité* (42) a montré que c'est la motivation intrinsèque, c'est-à-dire le pur plaisir de la création qui est à l'œuvre dans les activités créatives, plutôt que l'espoir d'une récompense. La variété des types d'activités permettait de pratiquer les cinq compétences et de balayer un large éventail de faits de langues, pour réactiver des savoirs linguistiques enfouis. On faisait ainsi le pari d'ancrer la LVE en profondeur, intimement, dans du pré-linguistique,

coopération plutôt que d'évaluation.

c'est-à-dire dans les émotions, les souvenirs de sensations ou d'atmosphères, les expériences, peurs ou aspirations que l'œuvre de Grahame a le pouvoir d'évoquer, soit par identification aux personnages (voir exercices ci-dessus), soit par un travail sur les métaphores (travail sur la rivière et les espaces souterrains, description de sa maison idéale). Il s'agissait aussi avant tout de redonner le goût des langues et une certaine confiance en soi à un public de futurs enseignants qui seraient amenés à poursuivre cet apprentissage en autonomie tout au long de leur carrière professionnelle, en associant pratique d'une langue étrangère, plaisir créatif et expression de soi.

III. Quelques pistes d'analyse

Plaisir, investissement et réactivation lexicale

Un premier but du dispositif, mettre en place une atmosphère intime, confortable et provoquer un engagement personnel important, semble avoir été atteint. Lors de l'activité d'évocation sur une ambiance sonore de rivière, on a pu observer des étudiants fermer les yeux et prendre un plaisir visible à ce moment de calme, avant de jouer le jeu lors de la production écrite, d'autant que la consigne mettait en valeur la motivation personnelle : « Rendez votre travail une fois que vous êtes content de ce que vous avez écrit. » L'investissement des étudiants est resté soutenu pendant tout le dispositif, attesté par exemple par la qualité graphique des productions illustrées de devinettes sur les animaux du roman, ou l'expressivité des gestes et mimiques lors des jeux de rôles, voire dans la variété des questions imaginées dans la création d'un quiz sur le thème de l'automobile, une des activités les moins attrayantes de la séquence.

Un phénomène particulièrement intéressant a pu être observé avec une fréquence inhabituelle : du lexique déjà acquis, mais oublié, remontait spontanément au fil des séances par association d'idées (cherchant à dire « coudre », un étudiant découvre qu'il connaît

« knit »), ou par glissement d'une langue à une autre (un étudiant fait le lien entre le mot nouveau « paintbrush », l'anglicisme « un brushing » et s'aperçoit qu'il connaît déjà « toothbrush »), faisant le plus souvent appel à des données culturelles (le mot « puppet » rappelle à l'un les « Muppets », un autre se souvient avoir appris dans l'enfance « Head and shoulders, knees and toes » pour retrouver la traduction de « orteil », un troisième découvre la traduction correcte de « coccinelle » (« ladybird ») et s'étonne que la célèbre voiture soit surnommée « beetle », des chansons populaires sont fréquemment évoquées). Ainsi, un processus de maillage lexical et culturel très actif se met en place dès la seconde séance, avec les ateliers les plus créatifs, sans doute favorisé également par le travail en petits groupes. De façon plus étonnante, cette réactivation spontanée de vocabulaire s'est également produite par associations sonores menant à un rebrassage lexical important : « wind » appelle une clarification de « wing », « fields » est distingué de « shields », « stream » conduit à « steam » et « smoke », par exemple. Le caractère spontané de ces résurgences lexicales provoquait un sentiment de jubilation mêlé de confusion à la découverte de ces connaissances inconnues, de cette part d'altérité en soi.

Ce phénomène de réactivation sans effort conscient de la part de l'apprenant constituait à la fois un atout significatif pour leur redonner confiance, et provoquait de nombreuses questions visant à remettre de l'ordre dans ce savoir installé comme à leur insu, à se réapproprier ce corps étranger. Ce redéploiement s'accompagnait de l'expression d'une frustration importante, celle du désir de (se) dire dans une langue encore insuffisamment maîtrisée. Dans *De magistro : le discours du maître en question*, Jean-Bernard Paturet oppose ainsi à une pédagogie de simple transmission une « pédagogie du désir » : « La méthode maïeutique, la pédagogie de l'*ératès*, sont indispensables pour ouvrir une brèche, créer un manque, une véritable ignorance, un espace d'altérité pour le sujet où puisse se déployer son désir. Brèche indispensable car condition de

possibilité de l'apprendre. » (Paturet, 143) « Faire brèche » renvoie bien à la notion d'intime et à ses représentations spatiales (Crinquand et Bravo 5). Cependant, il ne s'agit pas ici pour le pédagogue de faire intrusion dans la sphère intime de l'apprenant, comme cela peut être le cas lors d'activités où l'on impose à l'élève de raconter un souvenir personnel par exemple, mais de l'amener à prendre joyeusement conscience d'une présence étrangère déjà existante et à redéfinir l'extension de cette sphère.

Étude d'un « dossier génétique » : évocation d'une ambiance pastorale

L'étude détaillée des productions successives d'étudiants lors d'un exercice d'expression écrite permet d'observer les modalités de l'émergence de cet espace intime, à la fois personnel et linguistique. Nous avons choisi un exercice faisant particulièrement appel à l'intelligence intrapersonnelle, définie par Howard Gardner comme la plus intime de toutes (Gardner 2001 : 46), consistant à écouter un bruitage reproduisant un bord de rivière dans un calme propice à l'introspection ou à la rêverie, et à identifier les émotions ressenties et les souvenirs éveillés par cette activité, le support ne fournissant donc aucun matériau linguistique aux étudiants, obligés de puiser toutes les ressources en eux-mêmes pour la production écrite.

La première étape consistait simplement à noter des mots ou fragments de phrases pendant l'écoute, en français ou en anglais. Les deux tiers des étudiants se sont limités à des termes descriptifs, essentiellement des substantifs, dénotant des éléments naturels concrets (« insects, birds, water, river », etc), ou plus généraux (« nature, summer, spring, landscape, countryside »). Un sixième des productions incluaient également des termes subjectifs décrivant une atmosphère, des émotions (5 fois « relaxation » ou « relax », 5 fois « quiet » ou, « calm », 3 fois « peace » ou « peaceful », 3 fois « serenity », 3 fois « happiness », « plénitude », « tranquillity », « no

stress »). Ces productions associaient aux descriptions d'états affectifs des références aux bruits (« humming », « chirping », « noise », « sing ») et dans un cas, un début d'interprétation : « no human activity ». Le sixième restant ajoutait à ces deux catégories lexicales l'évocation de souvenirs plus spécifiques : « holidays, promenade en forêt, zoo », « advertising, discussion, painting / family, Sundays, holidays, fishing », « alone », « I'm in the jungle ».

Ces listes de mots faisaient ensuite l'objet de deux réécritures successives, immédiatement après l'écoute, en classe, puis après correction et commentaire écrit individuel par l'enseignant, chez soi. La première activité constituant le moment apparemment le plus privé de la séquence, on pouvait supposer que les prises de notes les plus objectives donneraient naissance aux textes les moins personnels. L'étude du corpus montre qu'au contraire les premiers « avant-textes » ne permettent pas de prédire le degré de subjectivité des textes finaux et que c'est au cours de l'élaboration textuelle que se produit l'émergence de l'intime. En observant les marques de modalité telles que les pronoms personnels, la présence de phrases exclamatives, le lexique des émotions ou les marques d'appréciation, on peut distinguer quelques textes purement descriptifs, avec des pronoms personnels purement formels (voire pas de pronoms personnels), un quart de productions écrites à la première personne associant à un paysage la mention d'émotions assez convenues, et deux tiers de productions à forte modalité, dont certaines vont jusqu'à l'intégration de souvenirs personnels, l'expression détaillée du désir d'entrer dans ce paysage, ou des tentatives d'écriture littéraire par la narrativisation de l'expérience, un travail sur la cadence des phrases ou les sonorités et la présence de métaphores. Si les notes incluant des allusions à des scènes spécifiques ont toutes donné lieu, comme on pouvait s'y attendre, à des textes à teneur modale assez importante, ces textes décrivent dans l'ensemble des scènes pastorales génériques, stéréotypiques. En revanche, les notes purement objectives ont presque toutes abouti à des descriptions subjectives, et pour plus de la moitié

à des textes à forte modalité, dont certains sont parmi les plus personnels et les plus élaborés du corpus, et cela indépendamment du niveau de langue initial des étudiants.

Il semble que ce travail sur un paysage sonore, puis celui sur les perceptions sensorielles propres aux taupes ou aux oiseaux migrateurs comme l'hirondelle ait eu des répercussions positives sur la première exposition au texte original de Grahame, lorsque les étudiants en ont découvert l'incipit par un exercice d'écoute globale, avec le texte sous les yeux, sans travail préalable sur la compréhension. Alors qu'on aurait pu s'attendre à ce qu'en réponse à la question « what's your favourite sentence ? » soit plébiscitée celle qui décrit la taupe creusant une galerie pour remonter à la surface : « So he scraped and scratched and scrabbled and scrooged, and then he scrooged again and scrabbled and scratched and scraped, … », parce qu'elle est amusante, très allitérative, et qu'elle se démarque nettement, ne fût-ce que graphiquement, d'un texte par ailleurs difficile pour ce public, ce sont des phrases complexes et variées qui ont été choisies, et aussi bien pour leur sens que pour leur musicalité. Ainsi, la description de la rivière, elle aussi très allitérative, a souvent été choisie (« this sleek, sinuous, full-bodied animal, chasing and chuckling, gripping things with a gurgle and leaving them with a laugh, to fling itself on fresh playmates that shook themselves free, and were caught and held again. All was a-shake and a-shiver—glints and gleams and sparkles, rustle and swirl, chatter and bubble. »), mais beaucoup se sont arrêtés sur les émotions et les sensations physiques ressenties par Mole : son bonheur, la sensation de la lumière extérieure et de la chaleur du soleil, le sentiment d'émerveillement à la découverte de la rivière qu'il voit pour la première fois (« parce que c'est un tournant pour lui »), ou, pour une étudiante mère de trois enfants, l'exclamation de Mole abandonnant son grand nettoyage de printemps : « Hang cleaning ! », ou encore la phrase, très poétique et très ardue, qui compare la rivière à un conteur (« By the side of the river he trotted as one trots, when very small, by

the side of a man who holds one spellbound by exciting stories; and when tired at last, he sat on the bank, while the river still chattered on to him, a babbling procession of the best stories in the world, sent from the heart of the earth to be told at last to the insatiable sea. ») Dans cette activité, la prose musicale de Grahame a été l'objet d'une véritable expérience esthétique plutôt que de constituer un « simple prétexte pour la pratique en L2 » et a ainsi permis l'expression de « quelque chose de personnel » (Accardi et Deyrich, 409).

Le brouillon, espace de l'intime

On observe également dans les étapes de réécritures successives de l'évocation du paysage sonore de la rivière que c'est entre la seconde et la troisième version que la majorité des étudiants a effectué les réécritures les plus importantes, c'est-à-dire chez eux et non pas en classe : pour un tiers d'entre eux, la réécriture en classe s'est bornée à une simple mise en phrases du matériau lexical rassemblé lors de l'écoute initiale, l'élaboration du texte ayant lieu presque exclusivement chez eux, tandis que pour presque la moitié des cas le processus de réécriture était réparti entre les deux étapes successives, en classe puis à la maison. L'exercice (facultatif) a donc su déclencher un investissement important, mais on voit aussi toute la difficulté qu'il y a à déployer la sphère de l'intime dans cet espace semi-public qu'est la salle de classe. Les étudiants de ce groupe se sont montrés disposés à exprimer des émotions, voire à offrir des souvenirs personnels forts dans la L2, mais cette exploration du soi s'est faite dans l'intimité du cabinet d'écrivain. Cette réticence à exposer la pensée en mouvement, le soi en construction dans et par la langue, est à rapprocher de la résistance maintes fois observée, dans ce module et ailleurs, à donner à voir ses brouillons, résistance qui se traduit par diverses stratégies de rétention : appel à divers prétextes (outil de scription inadéquat, travail inachevé, utilisation de cahiers qu'on hésite à déchirer), copie sur traitement de texte et impression, copie au propre à la maison portant

néanmoins l'indication « en classe »). Cette réticence peut être le signe que l'écriture n'est plus pour l'apprenant un simple exercice scolaire mais qu'il s'empare de la L2 en tant qu'auteur, comme d'un moyen de dévoiler tout en cachant, de créer cet espace frontalier entre sphère publique et privée que représente l'intime.

Le cas d'une étudiante en particulier est très révélateur. Ayant sans doute l'habitude d'écrire régulièrement pour elle-même, elle avait réalisé tous les exercices de façon très investie, et proposé à partir du paysage sonore une belle évocation d'un souvenir d'enfance, une partie de pêche avec son grand-père. À la fin du semestre, elle a rendu un dossier particulièrement riche contenant des productions écrites supplémentaires sur le modèle des activités du cours, en reformulant parfois les consignes, se réappropriant ainsi les tâches pour (re) devenir l'instigatrice de ses propres textes en éliminant le professeur, relégué en position de simple destinataire des textes, et non de commanditaire. Mais surtout, elle a rendu spontanément tout un travail d'analyse didactique du module, se positionnant ainsi à la fois comme étudiante de langue et comme future didacticienne. L'observateur se retrouvait observé. Elle a ainsi distingué plusieurs catégories d'activités selon qu'elles étaient plus ou moins directement reliées au roman, construit un tableau classant les différentes activités en fonction des compétences langagières travaillées, et commenté l'approche proposée. Les dispositifs permettant d'obtenir des réécritures successives afin de pouvoir observer les étapes de l'élaboration des textes et de proposer un étayage ciblé de la réécriture ne lui a ainsi pas échappé, pas plus que le travail visant à susciter des conditions d'apprentissage propices à l'émergence de l'intime dans la classe : « I think it's particularly interesting to notice how the English teacher has built her sequence in order to help students to be more comfortable in their practice of the language ».

Si ce travail de correction, de prolongement et d'analyse du travail fait en classe peut relever d'un certain perfectionnisme, c'était sans doute aussi une façon de reprendre le contrôle sur ses propres apprentissages, une réaction à une forme d'intrusion dans un espace privé, celui du locuteur en construction. Elle a ainsi préféré à plusieurs reprises retaper ses textes « au propre » plutôt que de livrer un brouillon authentique, mais, consciente de l'intérêt pour l'enseignant des erreurs dans les textes des étudiants, elle a pris soin d'étiqueter ses textes (« summary written during the English lesson » ou « summary written outside lesson hours ») et d'indiquer entre parenthèses « [sic] », ou « spelling mistake », pour signaler les erreurs, afin de montrer à la fois qu'elle les avait repérées et qu'elle rendait une transcription fidèle de son brouillon.

Nous pouvons ainsi distinguer deux modalités de l'intime convoquées en classe de langue. D'une part, on fait souvent appel au vécu des apprenants, en leur demandant de partager des expériences personnelles, soit oralement avec le groupe, soit, de façon plus privée, dans des dispositifs duels écrits, avec l'enseignant. À cet intime du domaine privé s'ajoute celui du brouillonnage, de la pensée (et donc du soi) en construction, d'un espace d'avant la publication : si l'espace de l'intime se définit comme la frontière entre la sphère publique et la sphère privée, alors le brouillon, entre pensée en acte et texte publié, appartient bien à ce domaine. En regardant par-dessus l'épaule de l'apprenant en train d'écrire, en lui demandant de remettre des textes en cours d'écriture, mais aussi en le plaçant dans des situations d'improvisation orale, d'interactions plus ou moins guidées, préférées aux prises de parole en continu soigneusement préparées, l'enseignant, en classe de langue en particulier, fait doublement brèche dans cet espace à protéger. Sans que cela puisse poser les mêmes problèmes éthiques que certaines approches non conventionnelles comme la psychodramaturgie (Dufeu 176), la convocation de cet espace dans la classe demande à être faite avec précaution. L'expérience esthétique littéraire, par le procédé essentiel du détour métaphorique,

constitue un outil particulièrement intéressant, en convoquant les émotions, dont on connaît le rôle essentiel dans les apprentissages, mais en apportant en même temps le moyen de couvrir celles-ci du voile pudique de l'utilisation poétique du langage, si on reprend la définition de la poésie de William Wordsworth, « emotion recollected in tranquillity ».

Bibliographie

Accardi, Jocelyne et Deyrich, Marie-Christine (2008). « L'expérience esthétique dans la formation des maîtres en L2 », in *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*, Joëlle Aden (dir.), Paris : Le Manuscrit, 405-423.

Aden, Joëlle (2008). « Compétences interculturelles en didactique des langues : développer l'empathie par la théâtralisation » in *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*, Joëlle Aden (dir.), Paris : le Manuscrit, 67-101.

Amabile, Teresa M. (1983). *The Social Psychology of Creativity*, New York : Springer-Verlag.

Crinquand, Sylvie et Bravo, Paloma (2012). *L'intime à ses frontières*, Bruxelles : E M E

Dufeu, Bernard (1996). *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*, Paris : Hachette FLE.

Damasio Antonio R. (2010). *L'autre moi-même* : *les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions.* Paris : Odile Jacob.

Freud, Sigmund (1985). *L'inquiétante étrangeté et autres essais.* Paris : Folio Essais.

Gardner, Howard (2001). *Les intelligences multiples.* Paris : Retz. (titre original : *Multiple Intelligences. The Theory in Practice. À Reader*, 1993)

Gardner Howard (2001). *Les formes de la créativité : Einstein, Picasso, Gandhi*, trad. Claire Larsonneur et Agnès Botz, Paris : Odile Jacob. (titre original *Creating minds An Anatomy of Creativity* 1993).

Grahame, Kenneth (1908). *The Wind in the Willows*, London : Methuen & Co. London : Mammoth, 1989.

Milne, A. A. (1940). Introduction à Kenneth Grahame, *The Wind in the Willows*, New York : Limited Edition Club.

Paturet, Jean-Bernard (1997). *De magistro : le discours du maître en question.* Ramonville-Saint-Agne : Érès.

Sims Lesley, Evangelista Mauro (ill) (2008). *The Wind in the Willows.* London : Usborne.

Steig, Michael (1981). « At the back of the 'wind in the willows' : an experiment in biographical and autobiographical interpretation », in *Victorian Studies*, Spring, 303-323.

The Wind in the Willows, dir. Mark Hall & Chris Taylor, adaptation de Rosemary Anne Sisson, Thames Television, Cosgrove Hall, 1983.

Table des matières

Préface 5

Première partie
Apprendre de l'intime par la littérature

Apprendre l'étranger avec Jocelyne François..... 15
Sylvie CRINQUAND

Saisir l'intime dans le roman français de l'entre-deux-guerres : question de langage..... 39
Teresa Manuela LUSSONE

Le plurilinguisme chez l'enfant, une affaire de famille : une approche comparatiste de l'acquisition des langues par les narrateurs d'Elias Canetti et de Jorge Semprun..... 53
Maria MIGNOT et Lara NEVES SOARES

Des langues anciennes à une langue à soi : apprendre de l'intime chez Virginia Woolf..... 73
Mireille DUCHÊNE

***The Wind in the Willows* : un roman de l'intime pour une tentative d'exploitation pédagogique des propriétés du texte littéraire..... 93**
Christine COLLIÈRE-WHITESIDE

Deuxième partie
La place de l'intime dans la classe de langue(s)

Enjeux subjectifs et apprentissage d'une langue non maternelle dans le cadre d'une approche humaniste 113

Blandine RUI

L'intime dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère : un repérage précieux..... 131

Françoise ABDELFATTAH

Autour des émotions et de la mémoire, dans la sphère de l'intime : À propos d'une expérience d'apprentissage réalisée par des étudiants étrangers auprès de résidents d'un EHPAD..... 147

Sophie ROCH-VEIRAS

Prégnance de l'intime et pratique de la langue à distance : du chaos au développement langagier..... 165

Joséphine RÉMON

Repérer l'intime dans des documents scolaires normés : étude d'un « cahier de roulement », année scolaire 1898-1899, Primaire supérieur (filles) Approche historique, sémiotique et transdisciplinaire (LLSHS et neurosciences)..... 187

Marie J. BERCHOUD

Manifestations de l'intime en classe de langue : une investigation empirique Des enfants de 5-6 ans et la découverte de l'anglais en milieu scolaire : tentative de préhension de l'intime en classe de langue..... 211

Anne-Marie VOISE

Troisième partie
Intériorité et apprentissage : quels outils pour faire émerger l'intime ?

De l'intime vers l'anglais médical : Apprendre de l'intime en didactique..... 229

Marie-Lise ASSIER

L'apprentissage de la langue allemande dans le contexte français en Alsace. Du jeu théâtral à l'incorporation de la langue..... 251

Nadia FOISIL

Apprendre la langue de l'autre : quand le chercheur enseignant interroge l'expérience personnelle des adolescents-apprenants. Quelle démarche, quelles implications pour une recherche contextualisée ? 269

Hélène DAVID

Les relations interpersonnelles, un facteur prédominant dans les biographies langagières.....287

Catherine MULLER

Estime de soi et sentiments de réussite/échec dans l'apprentissage d'une L2 : entretiens avec des apprenants chinois en France 307

Jinjing WANG

L'intime dans les pratiques d'écriture des étudiants chinois de français. Approche de l'intériorité du sujet apprenant par la didactique des langues et cultures 327

Agnès PERNET-LIU

Réflexions épistémologiques à partir d'une recherche sociodidactique à Taïwan : apports et limites des enquêtes de terrain pour explorer l'intime et l'apprendre au travers de la question des langues 341

Nathalie COTTON

Apprendre et créer au miroir de l'intime 363

Béatrice MABILON-BONFILS

Ce volume rassemble les Actes du colloque international *L'intime et l'apprendre (les langues)*, tenu à l'université de Bourgogne les 27-28 mars 2014. Il s'ordonne autour de deux grands questionnements, entre littérature, didactique et épistémologie : comment explorer les champs dans lesquels l'intime est à l'œuvre ? Comment identifier les formes actuelles de son potentiel créatif, expressif et développemental ?

***

Christine Collière-Whiteside (ESPE de Bourgogne, Centre Interlangues-TIL) est maître de conférences en littérature britannique, didactique de l'anglais et critique génétique, chercheur associé de l'ITEM-CNRS.

Anne-Marie Voise (ESPE de Créteil, LIDIL 12) est maître de conférences en didactique des langues vivantes à l'école primaire.

Marie Berchoud, professeure en sciences du langage, travaille sur les dimensions subjectives des apprentissages, et sur la créativité. Elle forme des professeurs de FLE-S.

9 782806 635020

ISBN : 978-2-8066-3502-0
Dépot légal : 2016/9202/002
Prix : 37,50 €