

Jouer des extraits cinématographiques afin d'apprendre une langue cible

Anne-Laure DUBRAC
ATER, Université Paris XII (UPEC)
annelauredubrac@hotmail.com

Résumé

L'article présente les résultats d'une étude qualitative menée auprès de vingt-six étudiants de la Faculté de Droit de Paris XII en 2013. Il vise à considérer en quoi le septième art peut favoriser l'apprentissage de l'anglais juridique tout en aidant les étudiants à développer des processus de compréhension et d'écoute de la pensée de l'autre. À partir de l'étude d'un extrait du film *Witness for the Prosecution* (1957) de Billy Wilder, les étudiants étaient censés imaginer une suite à ce passage, en adoptant la perspective d'un *barrister* anglais.

Abstract

This article presents the results of a qualitative study conducted in 2013 with 26 students from the Law faculty of The University of Paris XII. It aims to analyse how cinema can be used both to enhance students' learning of English legal vocabulary and help them develop strategies to understand and relate to the thinking of others. After analysing scenes from Billy Wilder's film *Witness for the Prosecution* (1957), the students were asked to create their own continuation of it and, in doing so, adopt the perspective of an English barrister.

Mots-clés : cinéma, gestualité co-verbale, anglais juridique, didactique des langues et des cultures, recherche-action.

Keywords : cinema, language and gesture studies, legal English, second language learning and teaching, action research

Plan

Introduction

1. L'approche par les neurosciences
2. Présentation du dispositif
3. Les apprentissages observés
 - 3.1 Le développement des compétences langagières
 - 3.2 Le développement d'attitudes et de stratégies socio-affectives

Conclusion

Introduction

Alain Berthoz, dans son ouvrage *Le sens du mouvement* (1997), remet en cause la croyance, encore fort répandue chez de nombreux chercheurs, selon laquelle « seules les fonctions supérieures du cerveau sans référence aux bases neuronales qui la sous-tendent méritent d'être étudiées » (1997, 10). Berthoz considère que cette conception réductrice du cerveau nuit à la compréhension de son fonctionnement puisque celui-ci, contrairement aux idées reçues, traite les informations en s'appuyant sur nos sens : « vision, olfaction, audition, toucher, [...] goût » auxquels il ajoute « les muscles, les articulations, l'oreille interne » (1997, 11). Autrement dit, Berthoz insiste sur l'importance du corps dans la compréhension des phénomènes cognitifs, affirmant que l'être humain pense avant tout avec son corps. Du reste, pour reprendre les termes du neurophysiologiste, son livre souhaite d'abord être une apologie du mouvement et du corps sensible (*ibid.*).

Bien que connus, les propos de Berthoz sont peu entendus dans le système scolaire et universitaire français, car l'apprentissage continue d'y être perçu comme un « phénomène de l'esprit » (Bräuer, 2002, x). En cours de langue, les étudiants sont généralement cantonnés dans « un dire plus ou moins hermétique, éloigné du faire qui caractérise leur quotidien » (Muller-JaECKI, 2008, 103). Comment alors introduire du mouvement et du rythme dans un univers ne nous disposant guère à lier corps et esprit, action et apprentissage ?

Face à ce dilemme, nous avons considéré que le cinéma, parce qu'il associe image, son et mouvement, permettrait de revisiter la place dévolue au corps dans l'apprentissage d'une langue. Avec lui, toute parole est par nature associée à des gestes co-verbaux (Kendon, 2004), des postures et des expressions faciales spécifiques (hochement de la tête, froncements des sourcils). En d'autres termes, le médium cinématographique rappelle que toute communication implique une synergie du corps tout entier.

Un autre ouvrage, *Langage et pouvoir symbolique* (2001) de Pierre Bourdieu nous a confortée dans l'idée de reconsidérer l'importance du corps dans les échanges humains. Le sociologue rappelle que si les échanges langagiers sont susceptibles d'exprimer de multiples manières des relations de pouvoir, ils ne sont pas les seuls. Notre « hexis corporelle », c'est-à-dire nos façons de nous mouvoir, véritable habitus fait corps, reflète également notre position dans la hiérarchie sociale. Ainsi, le corps comme le langage sont façonnés par une série de dispositions qui nous ont été inculquées dès notre enfance par nos différentes appartenances familiales et sociales. Pour faire comprendre cela, le septième art nous a paru être un atout majeur car il illustre à merveille l'importance de l'hexis corporelle. Il montre en effet à quel point notre identité sociale est inscrite dans notre corps et notre manière d'être. Par exemple, un film tel que *Witness for the Prosecution* (1957) de Billy Wilder met en évidence l'hexis corporelle propre au monde judiciaire. L'habitus des avocats britanniques apparaît clairement dans ce film à partir de l'expérience de Sir Robarts en particulier. Ainsi nous est montré l'ensemble de leurs pratiques ; nous pouvons en effet observer à quel moment ils s'inclinent lorsque le juge entre dans la salle d'audience, de quelle manière ils s'adressent aux autres membres de la cour. Si les étudiants en droit connaissent les concepts propres au domaine juridique anglo-saxon, en revanche, ils ne sont pas familiers avec les codes implicites liés à l'habitus culturel qui régit cet espace. Bien que nombre d'entre eux disent vouloir travailler dans de grandes entreprises multinationales à la fin de leurs études, ils ne maîtrisent pas les pratiques sociales permettant de comprendre un interlocuteur étranger et de communiquer

avec lui. Une nouvelle fois, nous avons donc abouti à la conclusion suivante : le cinéma, parce qu'il permet d'ancrer les savoirs abstraits des étudiants dans une connaissance sensible et incarnée du monde, facilite l'intercompréhension.

Afin d'étudier l'impact du médium cinématographique dans l'apprentissage d'une langue cible, nous avons donc mis en place une recherche-action auprès d'étudiants en première année de droit de l'Université Paris-Est Créteil au cours du second semestre de l'année universitaire 2012-2013. Une double hypothèse sous-tendait la mise en place du dispositif : tout d'abord, intégrer le cinéma dans une démarche didactique appliquée à l'enseignement/apprentissage de l'anglais favorise le développement de compétences langagières. De plus, un tel dispositif peut aider les apprenants à asseoir leur identité puis à développer des processus de compréhension, d'écoute et de respect de la pensée d'autrui.

Afin de valider ces hypothèses de recherche, il nous a donc fallu trouver un paradigme théorique mettant en évidence les liens étroits entre le corps, la pensée et l'action. Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur les recherches en neurosciences.

1. L'approche par les neurosciences

Alain Berthoz débute son livre *Le sens du mouvement* par une citation de Faust : « au commencement était l'action » (1997, 7). L'action est ainsi au cœur du vivant, idée reprise par Jean-Luc Petit : « le sens d'être d'un vivant est constitué dans et par l'action » (1997, 6). Le neurophysiologiste définit le cerveau comme un simulateur qui s'appuie sur les différents capteurs que nous possédons (capteurs de la vision, de l'audition, du toucher, de l'olfaction, capteurs qui détectent le mouvement) pour émettre des hypothèses et agir. Il affirme : « Le cerveau a besoin de créer, c'est un simulateur inventif qui fait des prédictions sur les événements à venir. Il fonctionne aussi comme un *émulateur*¹ de réalité » (1997, 12-13). Deux points sont à retenir dans cette citation. Tout d'abord, il importe de défendre une vision holistique de l'humain, puisque l'on ne peut comprendre le fonctionnement cognitif sans tenir compte des autres registres de l'expérience humaine : sensoriel, émotionnel, culturel et social. Il est également nécessaire de proposer des situations d'apprentissage dans lesquelles l'action et l'intention jouent un rôle majeur puisque, selon Berthoz, nos perceptions sont dépendantes de nos intentions d'action. Autrement dit, nous ne percevons les caractéristiques d'un objet qu'en fonction de ce que nous projetons de réaliser avec lui. Enfin, les travaux du neurophysiologiste remettent en cause la croyance, encore très prégnante dans le système scolaire français, selon laquelle les connaissances des élèves seraient contenues dans leur tête. Pour Berthoz, mais également pour d'autres chercheurs, notamment Masciotra (2008, 3) : « toute connaissance énoncée émerge et se manifeste dans et par l'action », « la connaissance n'est pas un objet mais une action ».

Si apprendre, selon les dernières avancées neuroscientifiques, consiste à agir, il faut ajouter que cette action ne peut se concevoir sans la présence d'autrui. La théorie des neurones miroirs postule en effet que lorsque nous observons quelqu'un réaliser quelque chose, s'activent dans nos cerveaux les mêmes réseaux de neurones que si nous étions nous-mêmes

¹ En italique dans le texte.

en train d'accomplir cette action. Nous sommes ainsi capables de comprendre autrui, de partager ses actions, ses émotions, ses intentions sans recourir nécessairement à la parole. En tant que sujets sociaux, nous ne sommes donc pas faits pour agir ou éprouver des émotions de façon solitaire comme en témoignent Rizzolatti et Sinigaglia (2011, 11) :

[L'étude des neurones miroirs] montre combien les liens qui nous unissent aux autres sont profondément enracinés en nous et, donc, à quel point il peut être bizarre de concevoir un *moi* sans un *nous* ». Cette découverte met également en évidence que l'imitation est un moyen de communication essentielle, c'est d'ailleurs le premier mode de communication de l'enfant dès sa naissance.

À l'instar des neuroscientifiques, nous retenons que l'apprenant n'est pas un individu passif et isolé, absorbant des savoirs, mais un acteur social qui, sans cesse, avec l'aide de ses alter ego, met en œuvre des actions orientées vers un but donné. N'oublions pas l'importance de l'empathie prise en compte dans notre dispositif, puisqu'elle vise à donner aux étudiants des stratégies leur permettant d'entrer en relation avec les autres, de s'adapter à leur environnement, et surtout d'être écoutés par eux.

S'inspirant de la philosophie d'Aristote, Syssau (2006, 57) considère qu'« un individu adhèrera plus au discours de celui qui a des caractéristiques émotionnelles similaires aux siennes que celui qui ne partage pas les mêmes valeurs émotionnelles ». Pour cette auteure, développer un comportement empathique, c'est-à-dire une attitude permettant de se mettre à la place de l'autre et d'accepter de se voir soi-même comme un autre (Aden, 2008 ; Thirioux et Berthoz, 2010) est un prérequis nécessaire pour convaincre son auditoire. Changer de point de vue permet en effet de mieux comprendre son interlocuteur et de modifier sa conduite de façon à répondre à ses attentes. À titre d'exemple, ce que nous percevons comme de l'agressivité peut s'atténuer sous réserve de prendre la place du dit agresseur, c'est-à-dire en tentant d'adopter sa perspective. Par ce biais, l'individu est censé parvenir à mieux gérer ses émotions et à agir sur elles (par exemple vaincre ses angoisses ou sa peur d'être incompris, voire dénigré). Les émotions jouent donc un rôle essentiel dans la réussite sociale et humaine comme l'affirme Syssau (2006, 56) : « Un système cognitif dépourvu d'émotions peut produire des comportements irrationnels ». Par conséquent, le concept d'empathie sied à notre recherche car il implique une prise de distance vis-à-vis de soi et de l'autre.

Le champ des neurosciences constitue ainsi un point d'ancrage qui confirme et enrichit les différentes découvertes déjà effectuées en sociologie et en sciences cognitives. Notre recherche tient donc compte des recommandations des chercheurs cités précédemment, plus précisément de la nécessité d'associer interaction, cognition et émotion puisque tout est lié dans l'apprentissage (Blair, 2008 ; Trocmé-Fabre, 1999). Puisque ni les émotions, ni la pensée n'existent à l'état pur (Damasio 1994), reconnaissons l'idée selon laquelle la cognition est incarnée (Varela, 1999).

2. Présentation du dispositif

La recherche que nous avons menée s'est effectuée en 11 semaines, à raison d'une heure trente par semaine, entre janvier et avril 2013 avec un groupe de 26 étudiants. Il s'agit donc

d'une étude qualitative concernant un groupe réduit d'étudiants et visant à étudier les liens entre le corps, la pensée et les émotions dans l'apprentissage d'une langue/culture cible.

Le semestre s'est déroulé de la manière suivante :

Lors des trois premières séances, de courtes activités d'improvisation ont été proposées aux étudiants. L'objectif était que les participants, inhibés et généralement immobiles en cours d'anglais, acceptent de s'exposer au regard des autres et utilisent leur corps afin de véhiculer leur message. Par exemple, par groupe de deux, les étudiants ont dû créer une histoire, en utilisant seulement dix mots relatifs au champ lexical du droit. Pour se faire comprendre, ils étaient incités à utiliser leur gestuelle ainsi que l'espace autour d'eux. Ils pouvaient également feindre la colère, la peur ou l'ennui.

Plus à l'aise dans leur corps, les étudiants se sont pris au jeu. À partir de cette expérience, une nouvelle demande était possible, comme incarner un personnage. Nous avons alors choisi un extrait cinématographique de *Witness for the Prosecution* car ce film, qui donne à voir une représentation du monde judiciaire britannique, met en scène plusieurs situations conflictuelles, en mesure de provoquer des réactions, voire des interrogations de la part des étudiants. Celle que nous avons choisie se situe au début du film.

Suite à un infarctus, Sir Wilfrid Robarts, ténor du barreau londonien, se voit conseiller par ses médecins de mettre un terme à sa carrière. Toutefois, lorsque l'un de ses confrères lui présente Leonard Vole, ancien officier de la RAF, accusé du meurtre d'une riche veuve qui en avait fait son légataire universel (Mrs French), Sir Robarts se dit prêt à le défendre. Avant de prendre une décision, il souhaite néanmoins interroger Mr Vole en utilisant un procédé qu'il croit infaillible : l'aveuglement de l'accusé au moyen de son monocle. Il pose ainsi des questions déstabilisantes à Mr Vole, suggérant qu'il est bel et bien le coupable tout en l'éblouissant avec son verre. La tension est donc grande et Leonard Vole est très vite décontenancé. Il se met à parler de plus en plus vite et hausse le ton. À la fin de l'interrogatoire, Leonard Vole semble sur le point de craquer, ne cessant de répéter « *I didn't do it* ».

L'organisation de l'enseignement/apprentissage autour de cet extrait cinématographique s'est décomposée en cinq phases :

PHASE 1	PHASE 2	PHASE 3	PHASE 4	PHASE 5
Échanges autour de l'extrait cinématographique choisi	Première séquence filmée	Identification des besoins, recul épistémique	Activités visant à pallier les difficultés rencontrées	Deuxième séquence filmée

Tableau 1 : Répartition des tâches

1° Les étudiants, invités à visionner l'extrait cinématographique en dehors des heures de cours, connaissaient le but qui leur était assigné : imaginer une suite à cet extrait. Autrement dit, ils étaient censés se mettre soit à la place de l'avocat, soit à la place de l'accusé et comprendre leurs intentions et leur point de vue sur la situation. Puis, lors du cours suivant, des questions leur ont été posées concernant leur ressenti. Lors des échanges, les participants ont exprimé leur crainte ne pas réussir à incarner Sir Robarts, ce personnage étant très éloigné de leur univers. Il s'agit en effet d'un avocat âgé et malade qui aime fumer de bons cigares et surtout défendre des causes perdues. Toutefois, selon Aden, le fait qu'il existe une distance

psychologique entre le personnage et l'expérience des apprenants est « un élément favorable à un travail sur l'empathie » (2008, 74). Elle affirme : « plus le personnage que je joue me ressemble et moins j'ai de distance émotionnelle et intellectuelle à parcourir pour entrer dans la compréhension de ses motivations et de ses intentions. À l'inverse, plus il est différent et plus il est nécessaire de faire un effort pour s'approcher du personnage » (*ibid.*). Une discussion informelle a donc eu lieu avec les étudiants afin de voir quels moyens ils pouvaient utiliser pour combler cette distance. L'un d'eux a ainsi suggéré la possibilité de feindre la fatigue et de s'exprimer de manière sophistiquée, Sir Robarts étant un homme cultivé appartenant à l'élite.

2° Par paires, à l'issue de deux semaines de réflexion, les étudiants ont donné une suite à l'extrait. Afin de se rassurer, certains d'entre eux ont souhaité mettre par écrit leur travail même si cela n'était pas exigé d'eux. Leur performance orale, qui était filmée, était censée durer environ 3 à 4 minutes.

3° Les participants étaient ensuite invités à visionner sur grand écran la vidéo de leur interprétation. L'objectif était de susciter un recul épistémique et une prise de conscience de leurs difficultés (langagières, émotionnelles). Les principaux problèmes langagiers rencontrés concernaient la phonologie (déplacement d'accents toniques, difficulté à distinguer voyelles courtes et longues) et la morphosyntaxe (utilisation inappropriée des prépositions, décrochage temporel). Certaines situations d'énonciation étaient également confuses. Enfin, plusieurs étudiants ont eu du mal à échanger véritablement avec leur partenaire de jeu, c'est-à-dire à s'adapter à lui avec toute leur personne (corporellement ou émotionnellement). Ils avaient souvent appris par cœur leur texte sans réfléchir à d'autres moyens pour transmettre leur message.

4° Une fois leurs besoins identifiés, les étudiants ont ensuite eu quinze jours pour tenter de les combler. Tous disposaient d'une fiche individualisée proposant des activités répondant aux problèmes rencontrés. L'objectif était d'offrir un guidage, le plus pertinent et le plus ciblé possible, comme en témoigne cet exemple de fiche remise à un participant.

Fiche de révision

Aspects phonologiques

Vous avez tendance à rajouter ou omettre des sons, notamment [h] et [s]. Pour y remédier, enregistrez votre production avec le logiciel Audacity. N'hésitez pas à répéter votre production plusieurs fois. Cela vous permettra de gagner en fluidité.

Pour vérifier le placement des accents toniques, allez sur un dictionnaire en ligne (<http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/>). Pour vous entraîner à prononcer les mots qui vous posent problème, n'hésitez pas également à utiliser un prononciateur de mots en ligne (<http://www.thefreedictionary.com/>, <http://www.howjsay.com/>, <http://dictionary.cambridge.org/>)

Attention, vous ne marquez pas toujours les diphtongues de façon conforme aux normes de l'anglais. Sur le site de la BBC, (<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/grammar/pron/sounds/>), vous trouverez des activités pour vous exercer.

Aspects morphosyntaxiques

Votre emploi des prépositions *to* et *for* mérite d'être retravaillé.

Attention, vous ne semblez pas toujours respecter les schémas de concordance des formes verbales en anglais. Vous trouverez des exercices pour vous entraîner sur le site d'Éprel Langues.

Aspects culturels

Il semble que vous puissiez donner davantage d'épaisseur à votre personnage, en vous appuyant sur vos affects, votre gestuelle et vos mimiques.

N'hésitez pas également à visionner d'autres films mettant en scène des avocats britanniques, notamment *The Paradine Case* d'Alfred Hitchcock, en portant votre attention sur les différences existant entre un barrister et un solicitor. Comparez leur façon de s'habiller, de s'exprimer, de se comporter et de se mouvoir.

Tableau 2 : Fiche de révision individualisée d'un étudiant

Les étudiants avaient ainsi la possibilité, en dehors des heures de cours, d'utiliser les outils présents sur Internet pour vérifier la prononciation d'un mot ou faire une recherche sur le rôle d'un *barrister* en Angleterre. Ils pouvaient également retravailler certains points de grammaire en allant sur la plateforme Eprel-langues². En outre, inspirée par l'approche posturo-gestuelle du sens proposée par Lapaire et Masse (2008), nous les avons incités à recourir à la gestuelle. Partant du constat que le corps peut tout symboliser, Lapaire et Masse invitent les enseignants à exploiter le corps physique des élèves pour expliquer des « faits de langue ». Les deux chercheurs promeuvent une approche mettant le schéma corporel « au service du sens grammatical » (2008, 149). Par exemple, afin de faire référence au passé, souvent perçu comme un moment de rétrospection, Lapaire et Masse suggèrent à l'apprenant de tourner son buste vers l'arrière et d'accompagner cette torsion d'un regard et d'un mouvement scrutant le passé. De même, pour saisir le sens du modal « *must* », ces mêmes auteurs proposent d'exercer physiquement une pression sur son interlocuteur afin de manifester le désir de l'amener à faire quelque chose. Lapaire et Masse appellent ces postures et ces gestes destinés à illustrer des notions grammaticales, des KineGrams « du grec *kine* 'mouvement' et de l'anglais *gram* 'outil/morphème grammatical' » (2008, 152).

5° À la dernière étape du dispositif, les étudiants étaient appelés à répéter devant leurs camarades de jeu leur première mise en scène. Une nouvelle fois, cette performance orale était filmée. La comparaison et l'écart entre les deux séquences permettaient de mesurer une éventuelle évolution des compétences langagières.

3. Les apprentissages observés

Nous nous proposons désormais de recenser les différents domaines de compétences qui ont pu être développés grâce au dispositif mis en place. Pour ce faire, nous nous intéresserons aux travaux réalisés par deux groupes d'étudiants en tentant de montrer en quoi les activités centrées sur le corps ont pu les aider à s'exprimer avec plus de justesse et surtout de manière plus impliquée, en déployant les émotions requises.

3.1 Le développement des compétences langagières

Indiquons tout d'abord que, selon ces deux groupes³, le fait de visionner leur travail leur a permis de prendre du recul vis-à-vis de leurs besoins langagiers. Ils ont ainsi pris conscience que leurs discours était parfois haché, et par conséquent peu compréhensible. Ils ont également vu que leurs corps étaient souvent trop figés, ne laissant transparaître aucune manifestation émotionnelle.

Les principales difficultés rencontrées par le premier groupe (voir Annexe, groupe A) concernent la morphosyntaxe. À six reprises, les étudiants ont utilisé le présent simple pour

² Cette plateforme d'autoformation en langues proposée par l'UPEC permet aux étudiants qui le désirent de retravailler certains points restant délicats, grâce à une palette d'activités et de supports (vidéos, cas pratiques, articles de journaux, simulations de conversation,...).

³ Des questionnaires ont été distribués aux participants en début et en fin de semestre afin d'évaluer leur degré de satisfaction et leur sentiment de progrès.

évoquer le meurtre (ses circonstances, son contexte). Après réflexion, ayant pris conscience de la nécessité d'employer le prétérit pour se référer à un événement passé, ils ont décidé d'utiliser leur gestuelle ; afin de mieux appréhender l'emploi du présent simple et du prétérit, ils ont, à l'aide de leurs bras, mimé l'élargissement pour mesurer et figurer la distance qui les séparaient du moment passé évoqué, le regard tourné en direction de ce moment. De même, afin de représenter visuellement le modal négatif « *can't* » impliquant un blocage ou une impossibilité, celui qui incarnait Mr Vole (A2) a décidé d'associer sa parole à un geste : ce dernier consistant à faire glisser sa main, à la façon d'un couperet, devant son visage comme s'il souhaitait créer une barrière symbolique. Lors des deux séances de préparation précédant la seconde séquence filmée, les étudiants se sont à nouveau appuyés sur leur gestuelle afin de mieux prononcer certains phonèmes. Aussi A2 a-t-il utilisé l'espace séparant ses mains de manière à mieux percevoir la différence existant entre les sons [i] et [i:]. Il souhaitait de cette manière ne plus prononcer « *sick* » à la façon de « *seek* », qui contient une voyelle longue. Enfin, l'apprenant jouant le personnage de l'avocat (A1) s'est entraîné à prononcer le mot « *detail* » avec l'accentuation sur la première syllabe en appuyant avec insistance son index sur la table.

Dans le second groupe, les deux participants ne parvenaient pas véritablement à communiquer leur message ni à se faire comprendre lors de la première séquence filmée (voir Annexe, groupe B). Cela se percevait déjà au niveau de leurs corps rigides, de leurs bras ballants et de leurs regards dirigés souvent en direction du plafond. Ils paraissaient encombrés d'eux-mêmes et limitaient les contacts oculaires entre eux aussi bien qu'avec le public. Lors des séances de préparation, ils ont donc souhaité joindre le geste à la parole afin de donner plus de force à leur discours, et être ainsi mieux compris de leur auditoire. Ainsi, l'accusé A4 a choisi de désigner son visage et d'esquisser un grand sourire en prononçant la phrase « *Just look at me and how peaceful I look* ». Selon cet étudiant, le fait de feindre la joie et de recourir à une « action gestuelle » (Kendon, 2004) l'a aidé à mieux prendre conscience de la nécessité d'accentuer l'adjectif « *peaceful* ». De même, lorsque A3 a désiré manifester son mécontentement, il a plissé le front et percuté sa main droite de sa main gauche. Autrement dit, à côté du travail de remédiation langagière effectué afin de rendre leurs discours plus conformes aux normes de la langue cible, les deux étudiants ont cherché à faire évoluer leurs personnages de façon à leur donner davantage d'épaisseur et de substance. A3 a, pour interpréter un avocat malade et fatigué, éprouvé la nécessité de s'appuyer au mur pour pouvoir rester debout. Il a également cherché à reproduire dans sa performance le goût du *barrister* pour les cigares de luxe et a fait semblant de fumer. En effet, Sir Roberts s'intéresse à l'accusé car il partage avec ce dernier le goût des bons cigares. Les stratégies mises en place par les deux participants afin de retravailler le sens en lien avec les intentions et les émotions ont été bénéfiques, puisque le nombre de situations d'énonciation confuses a fortement diminué entre les deux séquences filmées.

3.2 Le développement d'attitudes et de stratégies socio-affectives

Par stratégies socio-affectives, nous entendons des stratégies visant à aider les étudiants à prendre de la distance vis-à-vis de leurs émotions, distance permettant de contrôler leur apprentissage et facilitant la relation avec autrui.

Au début du semestre, les participants ne se connaissaient pas vraiment. Chacun restait dans son espace au lieu de se relier aux autres. Le dispositif leur a ainsi permis de sortir de leur

isolement pour collaborer avec leur partenaire de jeu. Les étudiants ont pris le temps de se regarder, de s'écouter et d'échanger leurs points de vue respectifs en anglais en vue de s'entendre sur une création commune. Le projet a alimenté les interactions concernant la mise en scène, interactions s'articulant étroitement au but qui leur avait été assigné. Les apprenants se sont également posé un certain nombre de questions : Y a-t-il une gestuelle propre au monde des avocats ? Comment faire ressortir à l'écran une tension ou une incompréhension ? Comment suggérer spontanément la joie puis la colère ? Aussi, comme le suggèrent ces questions, les apprenants ont-ils été amenés à explorer ensemble la distance culturelle et symbolique qui les séparait de leur personnage afin de comprendre sa perception du monde, de cerner ses intentions, ses émotions et ses failles.

En outre, lors de leur performance orale, ils ont accepté de se confronter à l'imprévisible, à la contingence propre à toute situation de communication. Alors qu'ils étaient filmés, ils ont dû réagir face aux problèmes inattendus qui pouvaient surgir, notamment lorsque leur partenaire de jeu modifiait ou ignorait des éléments du scénario qu'ils avaient élaboré en commun. Autrement dit, les étudiants ont appris à anticiper les intentions de leur interlocuteur tout en restant eux-mêmes, ce qui est un des fondements de l'empathie.

Conclusion

Les observations menées permettent de poser quelques jalons étayant nos hypothèses de départ. Elles confirment qu'un dispositif de formation, dans lequel la parole est considérée dans ses dimensions plurielles, est propice au développement de compétences langagières. En effet, lorsque les étudiants donnent corps aux formes linguistiques employées, en mobilisant leur regard, en contrôlant leurs mimiques, leurs attitudes, leur position dans l'espace, leur parole devient plus fluide et leur syntaxe respecte davantage les normes de la langue/culture cible. Notre recherche a ainsi souligné l'intérêt de tenir compte des bases biologiques de la communication dans l'apprentissage. Les gestes et les émotions peuvent servir de ressources d'apprentissage permettant d'expérimenter la fonction et la forme sonore des mots. En outre, notre étude a montré que plus les élèves utilisent leur corps, plus ils paraissent éprouver de la joie à jouer. Un lien peut donc être établi entre trois paramètres : l'engagement corporel, le plaisir à jouer et l'apprentissage de la L/C2.

Parmi les autres apports de ce dispositif, les apprenants disent apprécier cette nouvelle démarche d'apprentissage, différente de celle qui leur était habituellement proposée. Leur intérêt pour l'anglais juridique s'en est trouvé renforcé. Ils se sont dits satisfaits d'avoir pu utiliser leur connaissance du domaine juridique anglo-saxon dans des situations authentiques, proches⁴ de celles qu'ils pourraient rencontrer dans le monde professionnel.

⁴ Tourné en 1957, *Witness for the Prosecution*, n'est donc pas immédiatement transposable aujourd'hui. La situation professionnelle a certes évolué. Toutefois, le film est extrêmement intéressant d'un point de vue diachronique car il permet d'évaluer certaines évolutions et modifications dans le domaine du droit.

Bibliographie

- ADEN, Joëlle (2008), « Compétences interculturelles en didactique des langues : développer l'empathie par la théâtralisation », *Apprentissages des langues et pratiques artistiques*, Paris, Édition le Manuscrit, p. 67-102.
- BLAIR, Rhonda (2008), *The actor, image, and action : Acting and cognitive neuroscience*, New-York, Routledge.
- BOURDIEU, Pierre (2001), *Langage et pouvoir symbolique*, Fayard.
- BRÄUER, Gerd (2002), *Body and Language, Intercultural learning through drama*, Westport, Connecticut, Ablex Publishing.
- DAMASIO, Antonio (1994), *Descartes'error : emotion, reason and the human brain*, New-York, Putnam's.
- KENDON, Adam (2004), *Gesture : Visible Action as Utterance*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LAPAIRE, Jean-Rémi (2005), *La grammaire en mouvement*, Paris, Hachette Education.
- LAPAIRE, Jean-Rémi et MASSE Jean (2008), « Danser la grammaire de l'anglais », dans ADEN, Joëlle, *Apprentissages des langues et pratiques artistiques*, p. 149-176.
- MULLER-JAECKI, Marie-Paule (2008), « Perspective actionnelle du CECRL et création scénique », dans ADEN, Joëlle, *Apprentissages des langues et pratiques artistiques*, p.103-116.
- MASCIOTRA, Domenico, ROTH, Wolff-Michael, MOREL, Denise (2008), *Enaction : apprendre et enseigner en situation*, Bruxelles, De Boeck.
- PETIT, Jean-Luc (1997), *Les neurosciences et la philosophie de l'action*, Paris, Vrin.
- SYSSAU, Arielle (2006), « Émotion et cognition », dans BLANC, Nicole, *Émotion et cognition. Quand l'émotion parle à la cognition*, Paris, Éditions In Press, p. 11-67.
- THIRIOUX, Bérangère et BERTHOZ, Alain (2010), « Phenomenology and physiology of empathy and sympathy : how intersubjectivity is the correlate of objectivity », dans ADEN, Joëlle, GRIMSHAW, Trevor, PENZ, Hermine (dir.), *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité : Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*, Bruxelles, Peter Lang, Coll. « GramR », p. 45-60.
- TROCMÉ-FABRE, Hélène (1999), *Réinventer le Métier d'Apprendre – le seul métier durable aujourd'hui*, Paris, Éditions d'Organisation.
- VARELA, Francisco, THOMPSON, Evan, ROSCH, Eléonor (1999), *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Seuil.

Notice biographique

Anne-Laure Dubrac est depuis trois années consécutives Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche (ATER) en anglais à la Faculté de Droit de l'Université Paris-Est Créteil. Elle a récemment soutenu une thèse à l'Université de Nantes portant sur l'apprentissage de la L/C2 (anglais) par le biais du cinéma et des nouvelles technologies. Ses enseignements et sa recherche portent sur la didactique des langues et cultures de spécialité (droit).

Annexe : Transcription des séquences filmiques des étudiants

Le code retenu pour rendre compte des écarts phonologiques est le suivant :

- la réalisation non conforme à la norme retenue des sons, francisée ou non, est indiquée en transcription phonétique entre crochets, comme par exemple <sir> [œ]⁵, ou <murder> [ɪ]⁶ ;
- les sons intrusifs apparaissent entre parenthèses (ex: (h)ever pour <ever>, (h)it pour <it>) ; les sons omis sont mentionnés entre parenthèses et en italique (h)it pour <hit> ;
- les accents, déplacés ou non, sont indiqués par le signe : ' (ex: mur'der) ;
- le signe (/) montre que le débit est haché ;

Les difficultés morphosyntaxiques sont indiquées en gras (ex : **first's week pay**). Quant aux problèmes d'ordre pragmatique, ils sont mentionnés en gras, et en italique (ex : **Pick up the car**).

Groupe A

Première séquence filmique

A1 joue le rôle de l'avocat, Sir Wilfrid, A2 celui de l'accusé Mr Vole.

A1 s'approche du bureau où est assis A2.

A1 : Well, I wonder / if I should accept your case, Mr Vole.

Il s'assied en face de A2.

I would like to ask you a few questions. I/I would like to have more de'tails [e] about your personal life. **You said me you're married, aren't you ?**

A2 : Yes

A1 : Do you have children ?

A2 : Yes I have, **I have such a nice boy**, he's the youngest, he is 5 years old and my daughters are twin(s). Tiffany lives / in ? (*mumbles*) campus in Cambridge and / euh, Carole lives in Australia.

A1 : And what is your job, Mr Vole ?

A2 : I **work** in a 'financial [i] com'pany [a] for fifteen years euh, but it went bank'rupt [u:]. That's why I decided to start my own business, **euh, specialist in** (? *mumbles*) **business**.

A1 : And, in your job, cur'rently, **have you met** financial difficulties ? **Your business is good ?**

A2 : **That worked**, works pretty well but I don't see the connection with our affair.

A1 : **This** questions are very impor'tant because if you want me to defend you I need to know every'thing about you, about your life, about your opinions and 'particularly **what's happened** the night of the murder.

A 2 : I told you, **euh**, I told you. I wasn't there when the house'keeper found Mrs French. I visited her earlier in the evening and she **seems** normal. I mean, **as normal as she can, euh, could be**. **She frequented particular** (? *mumbles*) **and** especially rich people who had **bad influence in** her. And we had tea, **euh**, she **invites** me for dinner but I refused and left.

A1 : And what did you do after visiting the victim ? **Is** there somebody with you ?

A2 : I came back home, my wife will confirm.

A1 : So, now, how do you know / Mrs Emily French ? Who was **her for** you ?

A2 : She was just a friend. Euh, **his** father **asked me, euh**, 'financial [i] difficulties and/ I met her at a gala charity, at a charity gala, and when he died, **euh**, when he died, **euh**, I just took care /of his **daughter for'tune**.

A1 : Just a good friend. It's interesting because you **go** to see her without your wife.

A2 : Yes, my wife **has** to take care of our son(e) because the governess was sick [i:]. But she **know very well Mrs French**, they used to have brunch every Sunday and Christine trusts me.

A1 : Ok. Well, Mr Mayhew **said me** you have an excellent war record.

A2 : Yeah, I saved a soldier in the last world war [a]. But it was my duty. They consi'dered me a hero but I don't **think [s]/** I am.

A1 : Congratulations. You **had defend** / defended your country. And euh / it could, it could be good for your defence because my aim is to show **to** the court that you are an ha(r)mless chap. And to show you, **you're, you don't want somebody anything to harm** or you, or you, you want euh to help **fra'gile** people. You know so (pause 3s) I will / think about it.

A2 : Ok, thank you.

⁵ Tous les écarts phonologiques sont en gras. La police phonétique adoptée est Doulos SIL.

⁶ = <r> français.

Deuxième séquence filmique

A1 s'approche de A2 et lui serre la main.

A1 : Nice to see you again, Mr Vole.

A1 pointe une chaise du doigt.

A1 : Please, do sit down.

A2 : Thank you.

A1 et A2 s'asseyent.

A1 : Well, I wonder if I should accept your case Mr Vole. I would like to ask you a few questions. I would like to have more de'tails [e] about your personal life. You **told** you were married, didn't you ?

A2 : Yes, I am

A1 : Do you have children ?

A2 : Yes I have, my **son [u:] has** five years old, he's the youngest, **ehh**, I have twin daughters. Tiffany lives in **United** campus in Cambridge and Carole studies in Australia.

A1 : And what is your job Mr Vole ?

A2 : I worked in a financial com'pany [a] for fifteen years but it went bank'rupt. That's why I decided to start my own business. It is a small investment company specia'lised [i] in **probelty business**.

A1 feint de fumer un cigare.

A1 : And currently, in your job, **have you met** financial difficulties ? Your business is doing well ?

A2 : **That** works pretty well **but I sorry**, I don't see the connection with our affair.

A1 : These questions are very impor'tant Mr Vole because if you want me to defend you I need to know every'thing about your life, your opinions and particu'larly **what's happened** the night of the murder.

A1 touche sa poitrine lorsqu'il parle de lui-même puis pointe du doigt en direction de son client lorsqu'il fait référence à lui.

A 2 : I told you, I wasn't there when they **find Mrs French body**. **Euh**, I **visited** her earlier in the evening and she **seems** normal. I mean, **as normal as she can, could be**. **She frequented particular environments and especially rich people** who had **bad influence** on her. And we had a cup of tea, she invited me for dinner but I refused and left.

A2 fait intervenir le langage corporel pour distinguer les différentes activités effectuées avec Mrs French le soir de sa mort.

A1 : And what did you do after visiting the victim ?

A1 suggère avec son doigt un espace imaginaire comme s'il souhaitait mesurer la distance qui le sépare de l'événement.

Was there somebody with you ?

A2 : I came back home, my wife will confirm.

A1 : Ok, So, well, now, how do you know Mrs Emily French ? Who was she **for** you ?

A2 : She was a friend. Her father asked **me financial advice** a few years ago and I met his daughter (A2 utilise sa main comme s'il souhaitait se représenter Mr French) at a charity gala and today, I have to take care of **his, her** fortune.

A1 : Just a good friend. It's interesting because you are married and you didn't **go see** Mrs Emily French with your wife.

A2 : Yes, my wife had to take care of **her** son because the governess was sick and I just needed to speak to Mrs Emily French about an emergency. Sorry(s), **professal** secret. I can't tell you more.

A2 fait glisser sa main devant son visage comme s'il souhaitait créer une barrière symbolique en suggérant qu'un rideau est tombé.

But Christine knew **very well Mrs French**. They used to have brunch every Sunday and Christine/ trust(s) me.

A1 : Well, Mr Mayhew **said me** you **have** an excellent war **record [w]**. Is-it true ?

A2 : Yes, I saved a soldier during the second world war and **they say me** I was a hero but I don't think I was one. And it was my duty.

A1 : **But** congratulations, Mr Vole. You **have** defended your country and it can be good for your defence because my aim is to show **to** the court that you are **an ha(r)mless** chap who doesn't want to harm **somebody**, who want, wants to help **fragile** people. You know. So, I have to, I have to think about it.

A2 : Ok, thank you.

Groupe B

Première séquence filmique

A3 et A4 se tiennent l'un en face de l'autre.

A4 : Mr. Brogenmoore, no *I've never heard of it all*. The only name I have **in my head** is yours. *It rings in my head*. Sir [iə] Wilfrid, Sir [iə] Wilfrid. *It must have a way to ? (mumbles), isn't it ?*

A3 : Yes, cer'tainly [ɹ]. *It must have one*. By the way, *you look like a good smoker, the one who know who, who he smokes*. Am I right ?

A4 : Yes, you are.

A4 a un doute concernant ce qu'il doit dire, il lève les yeux au ciel.

But unfortu'nately the company *who provides me had, had close*.

A3 : (à voix basse) Crap, *how boring is it !*

So, what's your (h)alibi ?

A4 ne semble pas concerné, ses bras sont ballants, son regard est vide : My alibi ? Just look at me, **how peace'ful is my face !** I was at home with my family, my wife and my child [ʃ] / **around** the table [ai] / *making the prayer [ai]*. Suddenly, the 'police came and I didn't have the time to finish /and say the last word : Amen.

A3 : You seem to be / You seem to be a good English / a good English Christian. **It good**. But it doesn't (h)elp. *Why are you accused ?*

A4 : *It is the reason of my presence*. You are supposed to defend me.

(à voix basse) *He loose his mind*.

A3 : What ?

A4 : No, nothing [s].

A3 : Ok. But, before the police came to *take you, has your ? (mumbles)*. What was your relationship with Emily French ?

A4 : With Emily French ? **Formal**, just saying good morning, asking about her family, about **the [s] wea'ther [z]** sometimes. You probably know the relationship between neighbour(s). **Nothing [s]** very personal.

A3 : Yeah, yeah, but when you came to my (h)office, you sponta'neously [a] locked the door (h)as a serial killer **will do**. *What did you hide behind all this kindness ?*

A4 : Behind all this kindness ? **Nothing [s]**. Why all **this question ?**

A3 : What, young man ? Are you wor'ried ?

A4 : No, not at all.

A3 : (à voix basse) He's the perfect case. But he doesn't have cigar(s) .

A4 : What a shame ! *It seems like I was having a good time. I have to let you*. You need to rest.

A3 : Yes, *time is getting on*. You need to go.

A4 : Goodbye, Sir Wilfrid.

A3 : Goodbye.

Deuxième séquence filmique

Avant d'intervenir, A3 place un pull sous sa chemise pour donner l'impression qu'il a de l'embonpoint. Il s'appuie au mur pour exprimer sa lassitude.

A4 : Mr Brogenmoore, no *I have never heard of it all*. I keep thinking about you. Your name is stuck in my head. You can't imagine how *painful/peaceful ?(mumbles) is it ?* I'm sure there is a way to sort **out this**.

A3 : Yes, cer[ɹ]tainly. By the way, you seem to be somebody who know(s) a lot about cigar(s). Am I right ?

A4 : Yes, but unfortunately *the company which provides me* has closed down.

A3 : (à voix basse) Crap, *how boring it is !*

But continue, what is your (h)alibi ?

A4 : My alibi ? Just look at me and how peaceful I look !

En prononçant le mot *peaceful*, A4 désigne son visage et esquisse un grand sourire.

I was at home with my child and wife **around** the table [a], saying a prayer [a] (A4 fait semblant de prier et place ses deux mains devant la poitrine). And, suddenly, the police came and guess what ? I didn't have the time to finish my prayer [a]. (A4 se tourne vers le public): Amen.

A3 : Fine, you are a good Christian. That's good. But it doesn't (h)elp. What are you accused of, Mr. Vole ?

A4 semble agacé: What ? It's a joke. That's why I'm here.

À voix basse, A4 s'adresse au public : He's totally crazy.

A3 : What ?

A4 : No, nothing [s].

A3 : Yes, but anyway, before the 'police came to arrest you, what was your relationship with Emily French ?

A4 : My relationship [a] with Emily French ? Cour'teous [u:], just saying good morning, asking about the [s] wea'ther [z] and sometimes about her child. You probably know the relationship between neighbours. Nothing [s] very personal.

A3 : Yeah, yeah, but when you came to my (h)office, you 'spontaneously [a] locked the door as a serial killer would. A3 fait semblant de fermer une porte à clé.

And, moreover, *what did you hide behind all this kindness ?*

A4 : No, nothing. I don't understand all these questions.

À voix basse, A4 s'adresse une nouvelle fois au public : He's totally crazy.

A3 : What, young man ? Are you wor'ried ?

A4 : No, not at all.

A3 : (à voix basse) He's the perfect case. (A3 manifeste son mécontentement en plissant le front et en percutant sa main droite de sa main gauche) But no cigar(s). It's too bad.

A4 : What a shame ! I don't want to bother you anymore and I know you're sick. I don't want your nurse to be mad at me (Il exprime son refus en tournant la tête de droite à gauche). Now, I have to leave you. I have an appointment.

A3 : Yes, we're running out of time. *I'm not able to do that anymore.* I will *recommandate* you to Mr Brogenmoore.