

Le paradigme enactif dans l'enseignement du FLE/FLS : une conscientisation de l'alterite

Thomas Li Ma Wei

► **To cite this version:**

Thomas Li Ma Wei. Le paradigme enactif dans l'enseignement du FLE/FLS : une conscientisation de l'alterite. Linguistique. 2020. dumas-03219593

HAL Id: dumas-03219593

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03219593>

Submitted on 6 May 2021

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.



UFR Littérature, Linguistique, Didactique
Département Didactique du Français Langue Étrangère

**Le paradigme énonctif dans l'enseignement du FLE/FLS :
une conscientisation de l'altérité**

Mémoire présenté pour l'obtention du Master 2
Mention : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde :
métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Par : Thomas LI MA WEI

Sous la direction de Nathalie BORGÉ

Seconde lectrice : Cécile BRULEY

Responsable du master : Corinne WEBER

Co-responsables du master 2 présentiel : Violaine BIGOT et Cécile BRULEY

Année universitaire 2019-2020

UFR Littérature, Linguistique, Didactique
Département Didactique du Français Langue Étrangère

**Le paradigme énonctif dans l'enseignement du FLE/FLS :
une conscientisation de l'altérité**

Mémoire présenté pour l'obtention du Master 2
Mention : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde :
métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Par : Thomas LI MA WEI

Sous la direction de Nathalie BORGÉ

Seconde lectrice : Cécile BRULEY

Responsable du master : Corinne WEBER

Co-responsables du master 2 présentiel : Violaine BIGOT et Cécile BRULEY

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

Je tiens avant toute chose à remercier chaleureusement ma directrice de mémoire, Mme Borgé, pour sa guidance et ses conseils durant ce travail. Je remercie aussi les professeur.e.s du master qui, grâce à leur enseignement et leur bienveillance, ont permis de nourrir ma réflexion et de développer ce sujet de mémoire : Mme Rollinat-Levasseur, M. Sampieri, Mme Mendonça Dias, Mme Molinié, M. Aguilar, Mme Bigot, Mme Leguy et M. Lumbroso.

J'aimerais exprimer ma gratitude à mes fidèles amies Mélanie Kidnan (BKQ), Marie Clergeot, Camille Labarthe, Coryse Farina et Lauren Terrier pour avoir toujours été présentes et pour m'avoir soutenu dans les moments difficiles comme dans les moments de joie. Je désire dire merci à mes amis et collègues : Samuel Cambrone, Nicolas Macé, Ao Shao, Yi Lu, Yasmine El Fettahi, pour m'avoir supporté et pour avoir contribué à rendre ces deux ans inoubliables. Un très grand remerciement va à ma relectrice Nathalie Joco pour sa lecture attentive et sa franchise à toute épreuve. J'adresse également un immense merci à ma partenaire de profondes réflexions, Salomé Azais, qui deviendra une formidable spécialiste de l'interculturel.

De sincères remerciements vont aux professeur.e.s et aux apprenant.e.s d'Acceptess-T et de l'ARDHIS. Je remercie en particulier Rémi et Vincent pour leur implication personnelle, leur professionnalisme et leur patience au sein de ces deux associations.

Enfin une pensée attentionnée se porte pour ma petite Nuxy qui a su me reconforter et me combler de ronronnements quand une baisse de moral est survenue.

« Document sous droits non diffusable »

Table des matières

Remerciements	3
Table des matières	5
Liste des abréviations, des sigles et des acronymes	7
Introduction	9
Contexte et Public	11
Première partie : Cadre théorique	14
Chapitre Premier : Le paradigme de l'énaction	14
I.1 : L'autopoïèse	14
I.2 : La cognition incarnée	16
I.3 : Énaction et empathie	19
I.4 : Le contexte et la coopération	21
I.5 : La perçaction	23
Chapitre II : La place du langage	25
II.1 : La performativité	25
II.2 : Le langage non-verbal	29
II.3 : Émotions et translangageance	33
II.4 : La perception : l'exemple de la couleur	36
II.5 : La limite de l'énaction : le symbolique	39
Chapitre III : Le rôle contributeur de l'Autre	41
III.1 : Altérité ou Interculturalité ?	41
III.2 : L'altérité en classe : un avantage ?	45
III.3 : L'individu : Le Je avec l'Autre : quelle solution ?	48
III.4 : L'importance de la médiation	52
III.5 : L'Art : le vecteur social du paradigme éactif	55

Deuxième partie : Protocole de recherche	60
Chapitre Premier : Démarche méthodologique	60
Chapitre II : Les paramètres du terrain d'enquête	63
II.1 : L'hétérogénéité	63
II.2 : Autres paramètres	65
Troisième partie : Analyse des données	66
Chapitre unique : ALIPE mises en place	66
I.1 : Le défilé de la conjugaison	66
I.2 : Il ou Elle : un choix personnel	69
I.2.1 : Réflexions et nouvelle proposition d'exploitation	73
I.3 : ALIPE prévue : SENSations	76
Conclusion et perspectives	77
Bibliographie	80
Filmographie	91
Table des annexes	92

Liste des abréviations, des sigles et des acronymes

Acceptess-T	Actions concrètes conciliant éducation, prévention, travail, égalité, santé et sports pour les Transgenres
ALIFE	Activité langagière inspirée du paradigme de l'énaction
ARDHIS	Association pour la Reconnaissance des Droits des personnes Homosexuelles et trans à l'Immigration et au Séjour
ASDIFLE	Association de Didactique du Français Langue Étrangère
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
CNDA	Cour Nationale du Droit d'Asile
CNRTL	Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
ESPE	Ecole supérieure du professorat et de l'éducation
FLAE	Français Langue d'Agir Ensemble
FLE	Français Langue Étrangère
FLS	Français Langue Seconde
IA	Intelligence Artificielle
LGBTI	Lesbienne, Gay, Bisexuel, Transgenre et Intersexe
OFPRA	Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides
TICE	Techniques de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement
TLFi	Trésor de la Langue Française informatisé
UPE2A	Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants

De fait, l'unité humaine s'exprime dans la diversité des personnes et des cultures, et cette diversité contient en elle l'unité humaine. Disons autrement : l'unité humaine est le trésor de la diversité humaine, la diversité humaine est le trésor de l'unité humaine. Cela signifie que comprendre autrui comporte la reconnaissance de notre humanité commune et le respect de ses différences.

– Edgar Morin dans *La Fraternité, pourquoi ?* (2019, pp. 42-43)

Introduction

Si je pense à l'enseignement d'aujourd'hui, je dirai qu'il demeure encore assez traditionnel. Traditionnel de par l'échange vertical établi depuis de longues générations et qui se perpétue encore de nos jours. Cette vision ne s'applique pas uniquement dans la classe d'enseignement de langue mais s'élargit à bien d'autres domaines. Le cours magistral montre encore sa domination malgré de nombreuses tentatives d'évitement ou de détournement. Dans la grande majorité des cas, le professeur reprend son rôle premier, celui de transmetteur de savoirs et finit par occuper la grande majorité du temps de parole. Cette constatation se démontre également par les nombreuses heures d'observations effectuées au cours de ma scolarité et par l'aveu des professeurs : « J'ai encore trop parlé durant le cours » témoignent-ils avec une légère amertume.

Peu de place est finalement donnée à l'apprenant pour qu'il puisse s'exprimer, expérimenter. On lui interdit une sorte de laisser-agir dans la classe. Cette liberté se fait énormément dans les classes maternelles où l'enfant, libre de ses mouvements, découvre, se familiarise avec son espace, apprend à peindre, à se faire de nouveaux amis, à interagir avec son environnement. Toute cette partie exploratoire disparaît au fur et à mesure de la scolarité. Très vite, on apprend à respecter les normes, les règles, pour pouvoir intégrer la société. Utiliser ses sens, ressentir, éprouver différentes émotions, toutes ces actions se voient définir comme immatures, dénuées de raisons en grandissant. On impose l'uniformité et on doit s'y conformer. L'individualité est directement touchée. Ainsi ne serait-il pas permis de faire revivre ces expériences miroirs et exploratoires, ces expérimentations à un public adulte dans l'enseignement tout en visant des objectifs langagiers précis ?

Bien sûr, la présence de l'enseignant se veut indispensable pour ne pas lâcher les apprenants dans l'inconnu. De plus, l'expérience vécue par le prisme du corps ou de manière empirique restera plus facilement ancrée dans la mémoire. C'est parce que l'enfant va tomber et se relever sans cesse qu'il va finir par réussir à se tenir droit et pouvoir marcher. Il y a donc bien un lien entre le corps et l'esprit.

Fénelon, au XVII^e siècle, avait déjà imaginé une autre façon d'apprendre en ayant recours à l'expérience. Dans *Les Aventures de Télémaque*, le fils d'Ulysse, entreprend un voyage initiatique afin de retrouver son père disparu après la guerre de Troie. Télémaque va traverser les mers et va donc être confronté à d'innombrables péripéties. Il va alors pouvoir apprendre en passant par les sens et par l'expérimentation. Il va goûter le vin, admirer la dangereuse et charmeuse Calypso, sentir les parfums exotiques des contrées visitées, entendre les bruits de la nature, de la guerre, toucher la terre de sa patrie. Durant son périple, une multitude d'émotions s'empareront de lui. C'est en vivant les choses qu'il peut mieux appréhender le monde et mieux le comprendre. Cet apprentissage n'est toutefois pas orphelin. En effet, il est suivi de près par Mentor, le maître du jeune disciple. Ce dernier a un rôle essentiel car il va lui donner les clés pour ouvrir les portes du savoir et accéder à la connaissance. Ce guidage a pour conséquence de faire grandir Télémaque. Il évolue et apprend de ses observations, de ses échecs, de ses maladresses et de ses réussites. Ses différentes expériences passent par le corps et par les sens. Il y a donc un apprentissage qui se fait grâce à l'action et à la perception.

Au premier abord, cette histoire peut sans doute sembler désuète car elle est purement fictive et date d'un siècle révolu. Cependant, Fénelon avait écrit ce roman dans un autre but : celui d'éduquer le duc de Bourgogne. Il y avait donc un intérêt qui dépassait le simple cadre de la lecture, celui de faire partager une expérience à travers les yeux d'un autre pour faire ressentir l'expérience vécue. C'est en lisant les aventures de Télémaque que le duc de Bourgogne apprenait les règles de la société de l'époque, apprenait à partager les ressentis du héros.

Au fil des ans, de nouvelles méthodologies d'enseignement ont fait leur apparition ; la notion d'énaction s'est ainsi vue émerger dans la didactique des langues étrangères. Ce concept encore peu connu reprend cette idée d'apprentissage par le vécu et, entre autres, par l'expérience. Il démontre des avantages lors de l'apprentissage d'une langue cible. Pour cela, je propose d'ancrer la réflexion en situant l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère dans un paradigme éactif (*cf.* Cadre théorique).

Contexte et Public

Durant ma recherche de stage, j'ai rencontré des bénévoles responsables de l'association ARDHIS¹. Cette association s'occupe d'accueillir les migrants qui fuient leur pays à cause de leur orientation sexuelle ou de leur choix identitaire. L'association possède deux pôles, le premier s'occupe d'aider les couples LGBTI (lesbienne, gay, bisexuel, transgenre et intersexe) bi-nationaux dans les démarches administratives afin de permettre à l'un des partenaires d'obtenir les papiers français. Le second pôle aide les migrants à demander l'asile. Dans de nombreux pays, l'homosexualité est encore condamnée par la peine de mort. Beaucoup de familles n'hésitent pas à dénoncer leurs enfants aux autorités car ils en ont honte et sont persuadés qu'ils vivent dans l'illégalité, le péché. C'est dans des situations parfois traumatisantes que ces migrants arrivent en France, démunis et sans repères. Pour eux, l'enseignement du français doit donc être rapide pour leur permettre de sortir de l'isolement. D'autre part, ils ont également besoin du français pour raconter leur récit de vie et le soumettre aux jurys de l'OFPRA (Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides). Cet établissement public s'occupe de gérer, entre autres, les demandes d'asile. Après présentation de leur dossier, l'OFPRA décide ou non d'accepter leur requête. Une autre institution se charge également de ce type de demande, il s'agit de la CNDA (Cour Nationale du Droit d'Asile).

À l'ARDHIS, plusieurs actions sont proposées afin de permettre aux migrants de s'intégrer progressivement à la vie en société comme des visites de quartiers, un accompagnement suivi par un ou plusieurs autres bénévoles ou encore un accès à des cours de français. Pour la grande majorité des migrants, le français n'est pas la langue première, les cours de français apparaissent comme des aides plus qu'utiles pour rendre possible leur intégration dans la société. Je me suis donc porté volontaire pour offrir des cours.

Cependant, la chose que j'ignorais était que les locaux n'appartenaient pas entièrement à l'ARDHIS, mais à une autre association LGBTI, Acceptess-T². Cette autre association, de son côté, se bat pour faire reconnaître le droit des personnes transgenres. Plusieurs pôles sont

¹ Association pour la Reconnaissance des Droits des personnes Homosexuelles et trans à l'Immigration et au Séjour

² Actions Concrètes Conciliant Éducation, Prévention, Travail, Égalité, Santé et Sports pour les Transgenres

aussi mis en place : le pôle santé, le pôle social, le pôle culturel, le pôle sportif, le pôle militant... Certaines de ces personnes sont également migrantes et, tout comme à l'ARDHIS, elles ont besoin d'apprendre la langue pour pouvoir communiquer en dehors de l'association. La cruelle discrimination dont souffrent toujours les personnes transgenres ne leur permet pas de trouver du travail. Elles se tournent souvent vers le métier de la prostitution pour survivre. Ainsi, un compromis a été trouvé afin que je dispense des cours au sein des deux associations. Du côté d'Acceptess-T, le premier atelier sera effectué en binôme avec une autre bénévole professeure des écoles. Du côté de l'ARDHIS, je gérerai le groupe seul.

L'abréviation LGBTI, mentionnée plus haut, permet d'inclure toutes les personnes ne se considérant pas comme hétérosexuelles ou cisgenres (qui accepte son identité de genre de naissance ; en opposition avec le terme transgenre³). Ce sigle permet de créer une communauté pour des personnes exclues de la société ; elles peuvent de cette façon se rapprocher. Cependant et paradoxalement, beaucoup de personnes n'acceptent pas l'Autre au sein même de la communauté. Lors de mes premières observations, certains apprenants restaient même hostiles à l'égard de leur voisin. Ce rapport à l'Autre, à l'altérité, n'est que très peu voire pas du tout abordé dans la classe. De manière générale, il est important de souligner le fait qu'il n'est peut-être pas perçu (car souvent non-conscientisé). Selon le dictionnaire Universalis⁴, la conscientisation permet « de faire prendre conscience de la réalité ». Dans la classe de langue étrangère, c'est le professeur qui devra accomplir cette tâche auprès de ses apprenants, car l'une de ses fonctions est, en plus de transmettre le savoir, d'apprendre à développer un œil critique pour accepter l'altérité. Dans ce cas, le recours à une approche dite énaactive en classe permettrait-il une conscientisation de l'altérité chez les apprenants, chez le professeur ? Quelles en seraient alors les conséquences cognitives sur chacun des acteurs ?

Pour tenter de répondre à nos questionnements, cette recherche sera découpée de la manière suivante. Dans un premier temps, je développerai la réflexion en trois grands axes. D'abord, nous tenterons de nous familiariser avec l'énaaction afin de mieux comprendre ce paradigme particulier. Pour cela, nous observerons les notions qui gravitent autour de ce concept. Puis,

³ <https://fr.wikipedia.org/wiki/Cisgenre>

⁴ <https://www.universalis.fr/dictionnaire/>

nous nous focaliserons sur la place qu'occupe le langage en son sein. L'appel à un exemple précis, celui de la couleur, nous permettra de repérer la principale limite de l'utilisation de l'approche éactive en classe de langue étrangère. Et enfin, nous questionnerons le concept d'altérité pour savoir ce qu'il signifie, l'intérêt qu'il offre aux différents acteurs de la classe et le rôle auquel il contribue en partie grâce à la médiation et à l'art.

Dans un deuxième temps, je présenterai le protocole choisi pour effectuer la récolte des données et j'évoquerai les différents paramètres à garder à l'esprit durant l'analyse. Enfin, j'introduirai les activités langagières inspirées du paradigme de l'éaction (désormais abrégées ALIPE) créées, j'en ferai leur analyse en situation afin de voir si je parviens à répondre aux problématiques établies.

Première partie : Cadre théorique

Chapitre Premier : Le paradigme de l'énaction

Pour introduire le concept de l'énaction, il est nécessaire de faire quelques détours dans d'autres domaines scientifiques afin de bien comprendre l'origine de sa création.

I.1 : L'autopoïèse

Dans leur ouvrage intitulé *L'arbre de la connaissance*, Maturana et Varela (1987) déclarent que « les êtres vivants sont caractérisés par le fait que, littéralement, ils sont continuellement en train de s'auto-produire » (p. 32).⁵ Cette autoproduction est un phénomène biologique. La biologie a longtemps été le domaine de prédilection de Varela. Avec Maturana, leurs recherches vont leur faire comprendre qu'une cellule est capable de fabriquer continuellement une membrane. De cette façon, elle peut agir de manière autonome en se transformant sans cesse. Elle n'appréhende le réel que par cette cohérence interne. On peut alors parler de système autopoïétique. Il s'agit d'un réseau d'éléments qui vont interagir entre eux. Grâce à cette interaction, ces éléments vont subir des modifications.

L'idée d'autopoïèse s'appuie sur l'idée d'homéostasie et la développe dans deux directions importantes. D'une part, en transformant toutes les références de l'homéostasie en références internes au système lui-même. D'autre part, en affirmant que l'identité du système, que nous appréhendons comme une unité concrète, provient de l'interdépendance des processus. Ces systèmes produisent leur identité ; ils se distinguent eux-mêmes de leur environnement : c'est pourquoi nous les nommons autopoïétiques, du grec autos (soi) et poiein (produire). (Varela, 1989, p. 45)

⁵ Règles de présentations des citations suivies selon : Debret, J. (2020). *Les normes APA françaises : Guide officiel de Scribbr basé sur la septième édition (2019) des normes APA*. Scribbr.

Varela (*ibid.*, p.64) introduit ensuite la notion de « couplage structurel ». C'est-à-dire que la cellule va faire entrer son système en contact, en communication avec son environnement. Il y aura donc des échanges continuels avec ce dernier qui lui permettront de s'organiser elle-même. C'est le couplage. Ainsi en entrant en action avec l'environnement, la cognition subit elle aussi à son tour des changements. Elle émerge. Dans notre exemple, la cellule va ainsi échanger et communiquer avec l'environnement qu'elle côtoie tout en ayant conscience de son développement grâce aux éléments qu'elle possède dans son milieu. Il y a donc une co-construction de la cellule et du monde. C'est le couplage structurel. Penelaud (2010) nous en donne lui aussi une explication.

En d'autres termes, l'organisme appartient au monde car il est composé des mêmes éléments et soumis aux mêmes principes et contraintes que lui (i.e. aux constantes universelles et à l'entropie) ; de plus, il se détache de ce qui devient son arrière-plan, par l'imprégnation ou l'expression d'un processus producteur, lui donnant son autonomie organisationnelle et assurant une lutte – du moins pour un temps – contre une part des principes et contraintes de ce monde. (Penelaud, 2010, p. 5)

Varela va alors ajouter un autre détail important en prenant l'exemple de l'ontogenèse :

Au cours de l'ontogenèse, la façon dont est réalisée l'autopoïèse d'une unité donnée peut se transformer en raison même de l'invariance de l'organisation autopoïétique ; mais il est nécessaire que cette transformation se fasse sans perte d'identité, à travers *une autopoïèse ininterrompue*. (Varela, 1989, p. 63)

Selon le TLFi⁶, l'ontogenèse est « l'ensemble des processus qui, chez un organisme animal ou végétal, conduit la cellule œuf à devenir l'adulte reproducteur ». Il faut comprendre ici, que dans le passage du stade embryonnaire à celui d'être vivant autonome, ce sont les changements autopoïétiques qui vont permettre l'évolution. La cellule œuf va ainsi grandir en toute indépendance en s'adaptant avec son milieu. Elle va aussi avoir conscience des

⁶ Trésor de la Langue Française informatisé : <http://atilf.atilf.fr/>

échanges qu'elle va effectuer avec ce dernier. Il est donc important de mentionner le fait qu'il n'y aura pas de changement d'identité au cours de ses multiples transformations. Son identité n'est pas altérée. De plus, de par cette union du couplage structurel, l'organisme accède à la connaissance. Cet élément est à garder en tête dans notre réflexion. L'information provient de cette relation entre lui et le monde. L'organisme en a pleinement conscience. Cette caractéristique spécifique est également commune à tous les êtres vivants. Cela s'applique donc aussi aux humains.

I.2 : La cognition incarnée

Plus tard, Varela et al. (1993) décident de porter leurs recherches sur *the embodied cognition* (*la cognition incarnée*). Leur façon de concevoir la cognition se rapproche d'abord du cognitivisme.

Le cognitivisme est un courant de la recherche scientifique concernant le domaine des capacités à connaître, agir, parler, qui s'est amorcé au milieu du XXe siècle et se poursuit activement de nos jours. Le cognitivisme utilise et synthétise en un corpus original des disciplines diverses qui vont de la logique algébrique à la neurobiologie en passant par la linguistique et la psychologie ou encore la cybernétique et l'informatique. (Juignet, 2015, p. 1)

Dans ce courant, on part du postulat que la cognition est tout aussi bien réalisable par le cerveau humain que par une machine. Il s'agirait de résoudre des calculs grâce à la symbolique. D'un côté, grâce à un stimulus, des représentations symboliques vont pouvoir être manipulées selon des règles. En les respectant, les réponses vont apparaître. Ce sont donc grâce aux règles dites formelles que l'on accède à la cognition.

Un autre courant va venir nourrir les recherches de Varela à partir des années 80 : le connexionnisme. Memmi (1990) va alors le définir comme « du calcul massivement parallèle par des réseaux de neurones formels, souvent appelés simplement "réseaux neuronaux" » (p. 41). En outre, il convient également de prendre en compte le fait que « la théorie connexionniste traite des ensembles constitués d'éléments en interaction dynamique » (Juignet, 2015, chapitre 4), c'est-à-dire qu'ils évoluent dans le temps. Ces nouvelles

recherches vont donc amener Varela à travailler avec les réseaux de neurones afin de comprendre la cognition. Cependant, ce dernier va très rapidement critiquer les deux courants. En effet, dans les deux, il y a une absence de prise en compte du corps ainsi que de l'environnement dans lequel l'organisme agit. La prise en compte du couplage structurel est mise de côté. Un autre terme important à identifier est celui des représentations. En effet, dans les deux idéologies précédentes, on part du postulat « que l'être humain fonctionne essentiellement grâce à des processus de manipulation de structures de sens » (Schneider, 1996, p. 32). En d'autres termes, qu'il suffit de modifier les neurones pour modifier une action. Il serait donc facile pour l'Intelligence Artificielle (désormais IA) de penser, de raisonner, de se souvenir via une simple reprogrammation. Le corps n'est donc pas utilisé de manière consciente mais de façon inconsciente, répondant à la sollicitation des messages envoyés par le cerveau. On y voit donc une claire séparation entre d'un côté le corps, de l'autre le cerveau.

Searle (1980) explicite cette distinction qu'il illustre par la représentation de la chambre chinoise. Loth (2015) nous en restitue une explication dans l'un de ses articles. Searle se trouve dans une chambre close dans laquelle seule une petite fenêtre permet d'envoyer et de recevoir des messages. Sur les papiers reçus se trouvent des symboles qui sont inconnus pour Searle. Pour les identifier, un livre lui est confié avec une suite de règles à respecter. On ne lui donne aucune indication de sens. À chaque échange de papier, la réponse est positive. Ce qui est intéressant c'est que les symboles sont en réalité des caractères chinois. Searle, ne sachant pas lire le chinois, va reproduire les suites de symboles en suivant les règles données par le livre. Il compare alors son expérience avec l'ordinateur. Il explique qu'à l'intérieur d'un ordinateur, il n'y a qu'une suite de symboles suivant des règles préalablement définies. L'issue sera toujours positive si ces règles sont respectées. La théorie est vérifiée par le prisme de son expérience. Et pour cause, de cette façon, il n'y a aucune compréhension de la part de Searle. Sa conclusion prouve ainsi que la cognition dans le cerveau ne peut pas être comparée à celle de l'IA. Pour cette dernière, elle est, en effet, reprogrammable mais sera toujours une suite de symboles sans sens ou, à un niveau avancé de développement, une tentative de reproduction des pensées. Toutefois, le cerveau sera plus performant car il interviendra dans cette création de sens qui servira « les croyances et les désirs » (*ibid.*).

"Could a machine think?" My own view is that only a machine could think, and indeed only very special kinds of machines, namely brains and machines that had the same causal powers as brains. And that is the main reason strong AI has had little to tell us about thinking, since it has nothing to tell us about machines. By its own definition, it is about programs, and programs are not machines. Whatever else intentionality is, it is a biological phenomenon, and it is as likely to be as causally dependent on the specific biochemistry of its origins as lactation, photosynthesis, or any other biological phenomena. No one would suppose that we could produce milk and sugar by running a computer simulation of the formal sequences in lactation and photosynthesis, but where the mind is concerned many people are willing to believe in such a miracle because of a deep and abiding dualism: the mind they suppose is a matter of formal processes and is independent of quite specific material causes in the way that milk and sugar are not. (Searle, 1980, p. 14)

Varela et al. (1993) pensent que la provenance de signification provient de l'environnement. Celle-ci inclut ainsi le corps car nécessaire dans ce processus de constitution de l'organisme. Ils nommeront ce phénomène la « voie moyenne ». Dubuc (2017) va exemplifier le phénomène en prenant l'exemple d'une bactérie qui vit dans un milieu aqueux. La bactérie vit dans l'eau et est à la recherche de sucrose. Grâce à des récepteurs situés sur sa membrane, elle va pouvoir en détecter. Son corps va alors nager vers la source de l'élément convoité.

Il se crée donc une boucle sensorimotrice dynamique : la façon dont la bactérie bouge (d'abord au hasard, puis en nageant vers la source) dépend de ce qu'elle perçoit, et ce qu'elle perçoit dépend de comment elle bouge. C'est pourquoi on dit que chaque interaction sensorimotrice et chaque caractéristique discernable de l'environnement reflète ou "énacte" la perspective de la bactérie. Le point important ici : bien que le sucrose est un réel élément de cet environnement physicochimique, son statut comme aliment, lui, ne l'est pas. Le sucrose en tant qu'aliment n'est pas intrinsèque au statut de sucrose en tant que molécule. C'est plutôt une caractéristique "relationnelle", liée au métabolisme de la bactérie (qui peut l'assimiler et en soutirer de l'énergie). Le sucrose n'a donc pas de signification ou de valeur comme nourriture en soi, mais seulement dans ce milieu particulier que la bactérie amène à exister. (Dubuc, 2017, pp. 31-33)

Ce qu'il faut comprendre ici, c'est que la bactérie autonome donne plusieurs significations à son environnement. L'élément qu'elle va convoiter n'est en réalité pas de la nourriture. La bactérie sera capable de capter le sucrose dont elle a besoin grâce à sa perception et à son action. Deux significations peuvent être possibles : elles peuvent être soit positives soit négatives. Dans le premier cas, la bactérie obtient le sucrose, dans le second non. C'est parce que la bactérie va agir dans ce monde aquatique que telle ou telle action aura telle ou telle signification et conséquence. Varela et al. (1993) estiment que ces valeurs sont « énoncées » par les organismes et le simple fait de vivre engendre le sens.

I.3 : Énonciation et empathie

Nous proposons le terme d'énonciation [de l'anglais to enact : susciter, faire advenir, faire émerger], dans le but de souligner la conviction croissante selon laquelle la cognition, loin d'être la représentation d'un monde prédonné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde. (Varela et al., 1993, p. 35)

Comme nous le voyons ici, ce besoin de sens fait partie de la cognition. Il y est lié de manière intrinsèque et va s'exprimer à travers le corps. En d'autres termes, cela va passer par l'action et par la perception. Si un être vivant se retrouve dans un environnement totalement nouveau, prenons le cas d'une souris dans les égouts, le rongeur va vouloir explorer, découvrir son nouvel habitat. Il va le faire instinctivement, naturellement. On voit, de cette façon, que la présence d'un stimulus externe est inefficace et ne sert pas à déclencher l'action. Ainsi les différents comportements adoptés face à de nouvelles situations vont déclencher des réponses. Ces réponses seront ainsi traitées et classées dans le cerveau et permettront de créer des automatismes identifiables par la suite. « L'individu agit directement dans le monde de son expérience. Il n'a pas besoin de représenter le monde, puisqu'il agit dans un monde qu'il construit par son activité » (Penelaud, 2010, p. 8). Plus récemment, cette même expérience s'observe dans le film *Avatar* (Cameron, 2009). Jake Sully, le héros du film, est envoyé sur la planète Pandora. Après avoir pris le contrôle de son avatar, ce dernier se retrouve perdu dans

la forêt au cours d'une expédition. Alors seul dans cet environnement inconnu et dangereux, il va fabriquer une sorte de lance qu'il va réussir à enflammer pour se protéger des créatures sauvages. Son action est quasiment instinctive, son corps et son esprit ne font qu'un à ce moment car il doit s'adapter pour survivre.

Depraz (2012), dans son livre : *Avatar, 'Je te vois'. Une expérience philosophique*, inclut également la présence de l'Autre dans cette construction. Elle prend en compte l'empathie ressentie par le spectateur du film. Celui-ci va avoir peur, va ressentir et partager les émotions vécues par Jake Sully. Il y a donc cette tentative de vivre et de faire-vivre l'expérience grâce à l'empathie. On peut également exemplifier ce procédé avec un autre passage dans le film. Pour apprendre plus rapidement le langage et les coutumes des Omaticayas (la population autochtone Na'vi vivant sur Pandora) et pour pouvoir intégrer la tribu, Jake Sully va devoir suivre un entraînement dirigé par Neytiri, la fille du chef du village. Il va apprendre à chasser, à boire de l'eau avec l'aide d'une feuille, à monter des créatures fabuleuses... En d'autres termes, apprendre grâce à l'expérience dans son environnement. Cependant, son entraînement ne s'arrête pas là. Ce qu'il doit comprendre relève de l'empathie car il ne doit pas seulement vivre l'expérience à travers son propre regard mais il doit parvenir à voir la forêt à travers les yeux de Neytiri. Cette citation tirée du film résume l'idée : « This isn't just about eye-hand coordination out there... You need to listen to what she says. Try to see the forest through her eyes. » (Cameron, 2009, 00:59:17-00:59:26). De cette manière, Jake Sully perçoit mieux la forêt qui l'entoure. En suivant cette méthode, il devient un membre respecté du village. Depraz (2012) affirme donc que le spectateur est ainsi « engendré dans son être par la dynamique du personnage en laquelle il est pris » (p. 153). Il se retrouve de cette façon propulsé dans le film en incarnant lui aussi un avatar qui vit et qui partage des expériences vécues par l'action.

Il serait donc astucieux de reprendre cette méthode dans une classe car en son sein on retrouve des éléments propices à sa réalisation. En effet, Soullaine (2018) s'est vu mettre en place le paradigme éactif pour les besoins d'une recherche. L'objectif était de montrer que l'apprentissage de l'anglais à un public non-natif (donc d'une langue étrangère) pouvait se faire par les mouvements du corps. Pour lui, « l'étudiant, grâce aux propositions d'ateliers danse-théâtre-langues, vit une interaction constante entre lui, les autres et le milieu, où entrent

en résonance, le mouvement, la relation à l'espace et l'énergie corporelle » (p. 2). Grâce à l'association de ces trois domaines, l'art et la linguistique se retrouvent sur un même pied d'égalité. Les étudiants réalisant l'expérience développent leur créativité mais aussi arrivent à prendre conscience de l'autre avec un regard empathique.

[L'empathie] suppose, entre autres, d'être capable : - d'adopter le point de vue d'autrui, de changer de perspective - d'être capable de changer de cadre de référence culturelle - de ressentir les émotions d'autrui, sans en être pour autant envahi - de pouvoir entrer en résonance motrice avec un partenaire, car toute activité langagière est enracinée dans nos corps, et par conséquent nos rythmes corporels. (Soulaine, 2018, p. 4)

Les apprenants sont alors capables de voir et de vivre le monde avec les yeux de leurs camarades. De plus, les activités mises en place améliorent la dynamique du groupe et rompent les inhibitions. On pourrait donc aussi transposer cette méthode dans un cours de FLE.

Ainsi avoir recours à l'énaction en classe ne peut être que profitable. Le professeur deviendrait donc ce "mentor" qui guiderait ses apprenants dans l'apprentissage de nouvelles connaissances. L'expérimentation pourrait se faire de manière simple en utilisant le corps ou ses mouvements. C'est de cette façon que l'accès aux nouvelles connaissances serait favorisé grâce à l'action et la perception. L'empathie serait également travaillée grâce aux différentes modalités de travail : avec la mise en groupe, en binôme, etc. Un regard extérieur au sien, de son ou de ses camarades, interviendrait de cette manière dans le processus d'apprentissage. Ce regard autre serait mis en place grâce à un croisement de plusieurs domaines dont celui lié à l'art, nous y reviendrons plus loin.

I.4 : Le contexte et la coopération

Le paradigme de l'énaction dit exactement cela : que le vivant se constitue dans son vivre, qui est un agir, de telle manière que toute action en direction de son environnement le constitue en retour

à même son corps, puisque, de la même manière que vivre c'est déjà connaître, il n'y a pas lieu de distinguer la conscience du corps : cette dernière est toujours déjà incarnée ; la chair est précisément ce qui n'aura jamais été séparé entre corps et esprit. (Sebbah, 2004, p. 174)

Cette citation enrichit notre réflexion. Sebbah (2004) soulève ici l'importance d'un environnement, d'un contexte qui sera déterminant dans « la constitution du vivant ». Prenons cette fois-ci l'exemple de l'étudiant qui rédige son mémoire. Ce dernier va devoir agir dans le monde pour réaliser ses recherches. Tout son corps entre en action par le fait d'écrire, de se déplacer pour aller dans des bibliothèques, d'emprunter des livres... Ces différentes actions sont donc liées au contexte, l'étudiant agit dans le monde. Cependant, il ne le fait pas sans raison. L'esprit influence aussi les comportements qu'il va devoir adopter, en envoyant un message au cerveau : tel jour l'étudiant va devoir se rendre à la bibliothèque, tel jour il va devoir écrire, tel jour il va rendre le livre qu'il a emprunté... Ce qu'il faut saisir ici est bien cette coopération corps-esprit/sensori-moteur/action-perception qui va permettre à l'individu, ici à notre étudiant, de pouvoir agir dans le monde. Cette coopération génère le sens pour l'étudiant dont l'objectif est de récolter des données pour son mémoire et de le finaliser. Un autre étudiant n'aura pas obligatoirement ce même objectif. Ainsi, pour cet autre étudiant, la bibliothèque ne sera à ses yeux qu'un lieu de détente pour vaquer à quelques lectures, ou tout simplement un lieu institutionnel dans lequel il ne souhaite pas aller. Prenons un dernier exemple en lien avec l'enseignement. L'apprenant en venant en cours de FLE/FLS sait qu'il a besoin d'apprendre le français pour pouvoir s'en sortir dans une société francophone. Il va alors venir en cours, participer pour améliorer son niveau de langue... Cela ne sera rendu possible que par l'action de l'esprit sur son cerveau pour déclencher les mécanismes adaptés dans « l'espace classe ». Cet espace ne sera pas perçu de la même façon pour des personnes qui maîtrisent déjà le français comme langue maternelle par exemple. Gibson (1986) nomme ce phénomène l'affordance.

We have thousands of names for such objects, and we classify them in many ways: pliers and wrenches are tools; pots and pans are utensils; swords and pistols are weapons. They can all be said to have properties or qualities: color, texture, composition, size, shape and features of shape, mass, elasticity, rigidity, and mobility. Orthodox psychology asserts that *we perceive these objects*

insofar as we discriminate their properties or qualities. Psychologists carry out elegant experiments in the laboratory to find out how and how well these qualities are discriminated. The psychologists assume that objects are composed of their qualities. But I now suggest that what we perceive when we look at objects are their affordances, not their qualities. We can discriminate the dimensions of difference if required to do so in an experiment, but what the object affords us is what we normally pay attention to. The special combination of qualities into which an object can be analyzed is ordinarily not noticed. (Gibson, 1986, p. 134)

En fonction de différentes situations rencontrées, des « micros-mondes » vont être constitués, vont émerger. « Nos connaissances du monde sont incarnées » (Dubuc, 2017, p. 64). Il n'y aura pas besoin de réfléchir sur telle action à effectuer car elle sera mise en place grâce au contexte spécifique dans lequel nous nous trouvons. Cela se produit dans notre cerveau au niveau des neurones et grâce à la réalisation d'actions sensori-motrices dans l'environnement.

Notre vie quotidienne regorge de ces micro-identités que nous adoptons spontanément sans y penser. Si l'on prend l'exemple d'un repas, nous disposons de tout un savoir faire complexe (manipulation des assiettes, position du corps, pause dans la conversation, etc.) sans avoir à réfléchir. (*ibid.*, p. 66)

Nous observons que la jonction de l'action avec la perception, ce couplage, cette coopération donc, est nécessaire pour agir dans le monde qui nous entoure.

I.5 : La perçaction

Pour Berthoz (1997) l'action et la perception ne peuvent pas être opposées. Il rejoint ainsi la pensée de Varela. Pour lui, ce couplage s'appelle la perçaction. Bottineau (2012) viendra compléter les propos de Berthoz.

L'art de percevoir n'est pas celui de se figurer ce qui existe, mais d'extraire du chaos ambiant quelques ingrédients à partir desquels le corps concocte une synthèse hautement irréaliste et incomplète... mais hautement pragmatique et efficace, orientée vers la possibilité de réagir et d'agir. ... la perçaction façonne continuellement un monde modèle (et non un modèle du monde), un réel dynamique et évolutif, stylisé, simplifié, ordonné, hiérarchisé, rassurant, propice à l'engagement, par l'action et en vue de l'action. La perçaction doit être comprise comme l'invention d'un spectacle ou, plus exactement, d'un opéra (théâtre interactif incluant son créateur en tant qu'acteur parmi les autres) à partir d'un bouquet observationnel propre à l'être considéré, bouquet dont la structure et le contenu sont déterminés par le potentiel d'interaction de ce corps au monde, et, surtout, le bilan actionnel déjà vécu par l'être dans son expérience antérieure, historique par lequel il a formé une connaissance et des préjugés anticipant les situations à venir en modifiant en temps réels les conditions de fonctionnement de sa structure propre (ce que l'on nomme l'individuation autopoïétique). La perçaction confronte la nouveauté à des acquis pragmatiques de manière à renouveler les potentialités immédiates, et par ce fonctionnement d'ordre prédictif, elle s'assimile à un dire à la fois prédictif (par son ouverture prospective) et performatif (par sa capacité à créer le monde modèle où l'être doit s'engager et évoluer) : elle matérialise un espace vital pour un vivant donné. (Bottineau, 2012, pp. 4-5)

Il est intéressant de reprendre et de soulever différents termes dans cet extrait. On peut ainsi identifier le champ lexical du théâtre avec les termes suivants : spectacle, acteur, théâtre interactif, corps et le terme « autres » qui montre la présence d'un public et donc de spectateurs. (À noter que Souleine reprend également la pratique théâtrale dans son expérimentation). L'humain apparaît ici comme un comédien qui s'adapte continuellement à son environnement et à ses expériences vécues. De cette manière perçactive d'agir dans le monde qui l'entoure, il montre son adaptabilité constante qui change à chaque rencontre, à chaque nouvel imprévu. Il y a un caractère « dynamique et évolutif ». Les actions entreprises par les individus vont être influencées par les anciennes expériences présentes dans leur esprit. La présence du « public » prouve également que la place d'autrui est essentielle. La perçaction permet l'accomplissement dans le réel en ouvrant le champ de possibilités des situations.

Chapitre II : La place du langage

À travers ces explications, nous avons pu observer que la croisée et la rencontre de différents domaines scientifiques, comme la biologie ou encore les neurosciences, ont permis de définir et de faire émerger la notion d'énaction. Trocmé-Fabre (2013) confirmera cette idée. Désormais, il faut prendre en compte l'environnement qui sera un élément principal. En agissant de manière perçactive, les êtres vivants accèdent à la connaissance.

Observons maintenant la place qu'occupe le langage au sein de l'énaction.

Le langage parle du monde dans lequel nous *vivons* parce qu'il est pris dans un système de pratiques, façons d'être, façons de faire, partagées, et l'expérience sensori-motrice est une expérience du monde dans lequel *nous* vivons parce qu'elle prend place au sein d'une communauté de langage. (Peschard, 2004, p. 502)

La citation de Peschard nous renvoie directement à la notion de performativité mentionnée par Bottineau plus haut.

II.1 : La performativité

La notion de performativité⁷ est une notion assez récente. Denis (2006) propose de questionner la notion pour en connaître ses « intérêts concrets et ses limites ». Son analyse questionne les actes de langage. Il démontre que cette notion est mouvante dans sa définition et sa perception à travers le regard des chercheurs.

⁷ Cette partie a déjà fait l'objet d'un travail de recherches pour le cours d'anthropologie linguistique (2019, semestre 1, master 2). S'est vue modifiée ici.

Au départ, on pensait que le langage servait à décrire le monde et les choses. Les énoncés étaient soit vrais soit faux. Pour Austin (1970) on peut faire une distinction entre les énoncés qui vont seulement décrire la réalité (les constatifs) et les énoncés qui vont avoir un impact sur celle-ci, qui vont agir sur elle (les performatifs). Cependant, ses réflexions le conduiront à éprouver des difficultés dans la totale distinction de ces deux termes. Tout énoncé a une dimension performative agissante dans le réel mais cela ne veut pas dire qu'il sera soit vrai soit faux, cela va dépendre des conditions de réussite. Il faudra souvent plusieurs conditions pour qu'un énoncé performatif fonctionne. De plus, Austin pense que trois actes s'accompliront quand on parle : - des « actes locutoires qui ont une signification » : ils sont produits à partir de sons, eux-mêmes combinés entre eux pour obtenir des mots, assemblés à leur tour pour avoir des phrases. - des « actes illocutoires qui ont une force » : on va pouvoir faire quelque chose grâce au sens et au contexte de ce qu'on dit (exemple de verbe comme : concéder, ordonner, féliciter, etc.) - des « actes perlocutoires qui ont des effets » : sur l'interlocuteur et qui pourront être différents de nos réelles intentions (par exemple : on peut féliciter une personne mais l'interlocuteur interprétera notre message de façon malhonnête s'il pense que l'on transmet notre message avec un ton humoristique, ironique pour se moquer de lui...).

Néanmoins cette distinction sera à son tour critiquée. Bourdieu (1982) soulignera l'importance de la prise en compte du statut ainsi que du rôle social des énonciateurs pour analyser les performatifs. La notion de performativité finit alors par être repensée. On comprend, qu'à l'instant où l'énoncé est prononcé, que celui-ci va avoir un impact et ne dépendra plus de conditions nécessaires pour émettre un résultat attendu. Selon Austin (1970) il ne peut pas y avoir un seul être qui tient des énoncés performatifs. Il doit également y avoir la présence d'un auditoire. Austin prend comme exemple le mariage dans lequel l'auditoire contribue à cette performance. L'auditoire est physiquement là mais n'intervient pas.

En revanche, ce que Austin ne fait pas à travers cette focalisation, c'est prendre en compte le rôle du collectif. C'est l'intervention de Gonzalez (2006), qui montrera, à travers l'exemple de la prédication évangélique, que la collaboration des acteurs en présence (ici avec le prédicateur) peut permettre d'obtenir un accomplissement. Et en effet, sans la présence d'un auditoire, un énoncé ne peut être performatif. L'importance de l'acte locutoire en situation permettra l'interaction performative. Une autre distinction, ayant aussi toute son importance,

se situe au niveau du caractère collectif de la performativité passant par l'écrit. En effet, grâce à l'acte performatif de la signature, il va y avoir une distribution de l'énonciation. Cela ne sera plus une personne qui sera engagée mais plusieurs (incluant l'institution ou encore les personnes ayant signées). Dans la classe cela peut s'exprimer à travers le respect de règles définies au début de cours et inscrites au tableau par exemple. Ainsi, on peut prendre conscience que les écrits à valeur performative vont avoir un impact sur le monde qui nous entoure.

En outre, c'est aussi grâce à la prise en compte de la dimension matérielle de la performativité que la situation va prendre un autre tournant. Par conséquent, ce n'est pas parce qu'un message est affiché sur un panneau (interdisant par exemple l'accès à quelque chose) qu'il aura une valeur performative, mais parce qu'il sera placé à un endroit spécifique. Pour Callon (1998) et MacKenzie (2003), c'est de cette façon que la performativité s'accomplit : en étant confrontée à des situations réelles.

Par contre, Denis (2006) ajoute que l'acte de lecture devient alors nécessaire pour redonner au message son caractère performatif. On peut ainsi y identifier une limite. Si le message n'est pas lu, ou si l'information touche quelqu'un qui ne possède pas la même norme sociale que le reste d'un groupe, les conséquences n'auront pas la même importance pour les personnes. Ces dernières n'auront aucune conscience de leur action dans le réel. Le message perd son caractère performatif. Et si le message n'est plus lisible, il le perdra également (il l'aura été à un moment X mais ne l'est plus). On comprend donc que la performativité, pour être active efficacement, doit toujours être alimentée (aussi bien par l'acte de lecture ou par l'acte d'écriture) et doit être partagée par une collectivité qui partage les mêmes normes. Finalement, il y a donc un caractère d'actualisation qui s'exprime dans la situation.

C'est la résistance, aux yeux du chercheur extérieur, de ce monde dans lequel le prédicateur et ses auditeurs sont engagés ensemble qui donne à voir en quoi consiste la performativité évangélique.

Il ne s'agit pas seulement de l'institution d'un réel par le prédicateur, mais du double mouvement de sa proposition et de son « habitation », c'est-à-dire d'un engagement spécifique qui rend ce monde saillant, y compris à celui qui n'a pas les moyens de s'y engager. (Denis, 2006, p. 9)

On observe que la performativité fonctionne avec la présence des autres et donc grâce à une co-construction. Les personnes qui recevront l'énoncé savent également à quoi elles sont préparées (les apprenants en cours de langues savent qu'ils vont recevoir des consignes, savent qu'ils vont devoir réaliser des exercices, qui deviendront réels à partir du moment où le professeur les donnera, les prononcera grâce au langage). Mais ces mêmes énoncés seront réellement performatifs si tous les apprenants les suivent et les exécutent, il faut donc un engagement de la part de chacun des acteurs. « De ce point de vue, une énonciation, ou plutôt une série d'énonciations et d'actions, ne sont performatives que si elles permettent de construire collectivement un monde qui tient face à différentes épreuves de réalité » (*ibid.*, p. 10). On comprend ainsi que la dynamique temporelle et l'accomplissement dans le réel permettent une redéfinition de la performativité.

Eschenauer (2018) établit un lien entre la performativité et l'énaction. Elle démontre qu'à partir de l'expérience théâtrale, des émotions fortes vont émerger chez les apprenants (résultat de leur co-action) durant l'apprentissage. Il y a donc un mélange hybride qui imiterait le réel et, de là, l'inhibition serait soustraite pour favoriser « une expérience esthétique du langage performé » (p. 3). En passant par une approche performative, les apprenants parviennent à une transformation de leur perception en créant de nouvelles associations de manière créative et autonome, co-construisent un imaginaire qui émerge dans les interactions et enfin, conscientisent leurs ressources langagières pour les remobiliser avec plus de facilité. En passant par l'approche théâtrale, le corps et les émotions sont ainsi mis en avant. « Pour performer son identité, le langage et les conventions « sociales » ne suffisent pas. Le corps lui-même doit être travaillé, « enacted » c'est-à-dire engagé d'une certaine manière dans des situations et des activités spécifiques » (Denis, 2006, p. 7).

L'apprentissage peut donc aussi se faire par les mouvements du corps, par la perçaction, c'est-à-dire par l'expérience que je vais avoir du réel et qui va permettre de donner naissance à des interactions (interactions qui seront donc partagées de façon consensuelle). Notre cerveau a, en effet, besoin de faire appel à d'autres sens pour apprendre comme nous l'avons vu. En outre, grâce à la langue, nous pouvons *métalangager* (c'est parce que nous avons fait l'expérience de la langue que nous pouvons la décrire) et ainsi comprendre à travers le langage corporel. C'est donc avec les autres que nous nous co-déterminons et transformons

les réalités sociales à travers le questionnement. Il n'y a pas, à travers ces échanges, de transmission d'informations mais la naissance d'un monde commun.

Pour l'énaction, parler dans une langue donnée est une manière de s'autoproduire ou "se faire être" par une activité normée et conforme à un modèle interactif qui spécifie un groupe, et chaque parole se fait acteur du groupe, membre de l'équipe contribuant au devenir collectif, dont celui de la langue elle-même. (Bottineau, 2013, p. 24)

Si l'on voulait résumer cela en d'autres termes, avec l'énaction, le langage n'est pas un outil, il ne vise pas des objectifs pragmatiques. Cependant, le langage va aussi inclure le non-verbal, dans ses dimensions : sensorielle, émotionnelle et kinesthésique. Ce qui va faciliter cette interaction dans la communication est l'expérience. Les échanges feront donc appel à l'empathie, aux émotions, aux sens. Avec la notion, il n'y a pas vraiment de dissociation entre tous ces éléments. Les individus sont donc capables de s'adapter de manière créative.

En outre, dans la classe, « s'appuyer sur cette nature créative du langage permet aux élèves d'atteindre une forme d'autonomie dans la capacité à communiquer » (Varela, 1989, p. 78). Ainsi, utiliser une approche énactive reviendrait, entre autres, à redéfinir l'enseignement des disciplines et à mettre en avant le langage non-verbal dans l'apprentissage.

II.2 : Le langage non-verbal

Soulaine (2018) souligne que « l'interaction en didactique des langues est constituée d'éléments pragmatiques, linguistiques, corporels et émotionnels. Les deux derniers éléments constituent des nouveautés dans l'enseignement des langues et ne figurent pas dans les référentiels de compétences existants » (p. 3). Pour lui, l'enseignement par corps et par émotions n'est pas encore assez exploité. Or, comme nous l'avons déjà précédemment évoqué avec son expérimentation, il va prouver que les étudiants vont, entre autres, développer leur créativité, réussir à prendre conscience de l'Autre grâce au regard empathique et à progresser dans la langue étrangère cible. Dans les parties suivantes, nous

essayerons de prouver que le langage-non verbal est utile dans la classe tout comme l'utilisation des émotions.

Le pouvoir de la perçaction non-verbale est puissant, mais il a ses limites : la production de l'opéra est asservie, ses contenus possibles sont initialement restreints par les signaux effectivement envoyés par le "monde" ; le vivant ne peut transfigurer que ce que lui donne ce "grand autre". Or la parole est, précisément, production intentionnelle humaine de signaux conformes à des modèles humains. Elle ne va donc pas se distinguer de la perçaction mais, au contraire, y participer et la faire évoluer, changeant l'espèce humaine dans sa nature même et son rapport à toutes les autres espèces. (Bottineau, 2012, p. 6)

À travers le langage non-verbal, nous parvenons à transmettre un message, à faire ressentir une émotion. En revanche, on observe ici un obstacle à « la perçaction non-verbale ». En effet, Bottineau (*ibid.*, pp. 6-7) exemplifie le phénomène avec un chat, ce dernier, ne possédant pas la parole, va miauler pour se faire comprendre par son maître. Le comportement du félin n'est pas anodin car l'animal sait ce qu'il désire en miaulant. Il est obligé d'agir de cette façon car il ne peut pas exprimer son désir d'une autre manière. Son comportement ne peut pas être compris de la part de son maître, cela peut laisser place à des malentendus. Comme le précisent Cabris et Porcher (1989) « les gestes parlent autant que les paroles, dans la communication massive. Une "erreur" gestuelle est d'aussi graves conséquences qu'une erreur langagière » (p. 22). Chez l'humain, doté de la parole, ce comportement n'aura pas les mêmes conséquences puisqu'il résulte d'une intention fixée au préalable. Elle agit avec la perçaction et la transforme.

A ce titre. ... le mot en tant que geste est un souvenir matériel conservé d'un historique ouvert des exemplaires antérieurs de gestes analogues, incrustés dans une gamme hétérogène de contextes situationnels et interactionnels, ce qui fait du mot un motif apte à convoquer un réseau ouvert d'impressions et de connaissances associatives, à la fois cohérentes et complémentaires, mais aussi divergentes et incompatibles ou contradictoires, collectées au gré des interactions verbales situées et engagées dans lesquelles les tentatives antérieures du mot-geste ont été testées et à

l'occasion desquelles des impressions complémentaires ont été enregistrées dans le réseau s'il s'en présentait d'innovantes ressenties comme saillantes et pertinentes, potentiellement utiles dans l'avenir. (Bottineau, 2012, p. 7)

Lorsqu'on parle, nos manières de nous mouvoir, de positionner nos mains à une hauteur précise ou bien de grimacer à un moment dans le temps... vont contribuer à associer le geste à une parole. Calbris (1985) précisait déjà que « le geste concrétise l'abstrait et symbolise le concret » (p. 83). Dans certaines situations, le geste seul « parlera » de lui-même au cours d'une interaction venant matérialiser ce qui n'est pas dit.

Clergeot (2019) s'est intéressée à l'utilisation des gestes emblématiques en classe de FLE. Ses recherches ont permis de démontrer que les gestes emblématiques ont tout à fait leur place dans l'enseignement de la langue étrangère. Car en plus de faire prendre conscience de la portée culturelle qu'ont les gestes dans la communication, elle a aussi pu faire conscientiser ses étudiants sur l'importance de manier avec précaution ces gestes afin d'éviter tout choc interculturel vis-à-vis de l'Autre.

Les étudiants ont donc compris qu'il est important de savoir manier ses gestes de façon à ne pas heurter son interlocuteur. Or, il est difficile de faire attention à ses gestes lorsqu'on ne réalise pas l'impact culturel qu'ils peuvent avoir. En effet, avant l'atelier, les éléments non-verbaux étaient occultés par les étudiants qui se concentraient avant tout sur l'aspect linguistique de la langue. (Clergeot, 2019, p. 70)

En effet, d'une culture à l'autre, les gestes n'auront pas la même signification. Diadori (1990) répertorie les différents gestes utilisés par les Italiens. Elle démontre que le contact culturel et l'évolution dans le temps transforment l'utilisation de la gestualité. Elle montre aussi que beaucoup de gestes parlent d'eux-mêmes. On retrouve ainsi celui « della mano a borsa » (geste dans lequel les doigts sont tous collés de façon à former « una borsa » : un sac. La main est agitée du haut vers le bas pour demander). Ce geste est « informel, il est utilisé pour accentuer l'étonnement, l'ennui ou l'indifférence de la question ». Un autre exemple vient illustrer ses propos avec l'index mis devant la bouche pour demander aux autres de se taire.

Cette fois-ci, le geste est mêlé au son « sss! » (l'index est placé devant la bouche). Ce geste correspond à notre « chut ! » en français. Pour Diadori, les personnes partageant la même culture vont comprendre de manière naturelle le geste. La parole est ici vaine.

Nel "livello" soglia per l'Italiano "infatti, gli Atti comunicativi sono accompagnati da una serie di possibili "esponenti linguistici", ovvero espressioni verbali capaci di esprimere la funzione corrispondente alle intenzioni del parlante. (p. es. scusarsi, lamentarsi, esprimere paura, far tacere, ecc.). P. es., all'atto comunicativo, "far tacere" vengono abbinati i seguenti esponenti linguistici : "sss!", che esprime in forma non verbale, la stessa funzione espressiva, cioè l'indice teso davanti alla bocca. (Diadori, 1990, pp. 15-16)

Diadori ajoute également que l'association geste-parole sera, entre autres, d'une grande aide dans la compréhension orale. Cela active la participation pour permettre l'intercompréhension. En effet, le fait d'ajouter un geste à la parole fixe plus facilement l'information dans notre esprit, car le geste est un mouvement du corps, il s'agit donc d'une façon de communiquer. Ce « couplage » geste-parole est alors profitable et bénéfique pour accéder à la connaissance et à la compréhension. Plusieurs sens vont être alors sollicités et vont entrer en action, la vue, le toucher (le geste), l'ouïe ce qui décuple l'expérience sensorielle vécue et favorise l'apprentissage. Ainsi, il serait d'autant plus intéressant d'utiliser le langage-non verbal dans l'enseignement. L'exemple de Clergeot en est la preuve.

Nous pouvons donc voir que les gestes emblématiques ont bien suscité une réflexion qui a permis une prise de conscience interculturelle. Les apprenants ont conscience des différences de forme et de signification dans les gestes français et américains et semblent prendre à présent en considération ce qu'ils avaient jusque-là involontairement ignoré. Les gestes sont porteurs de sens et peuvent ponctuer des échanges avec des locuteurs d'une langue-culture étrangère. Ainsi, il leur faut, d'une part, faire attention aux gestes qu'ils produisent et, d'autre part, s'intéresser aux gestes produits par leur interlocuteur. Enfin, cette étude des gestes emblématiques a amené les étudiants à se mettre dans la peau du Français, à se décentrer et aussi à jouer le rôle de médiateur. (Clergeot, 2019, p. 71)

On retrouve ainsi la notion d'empathie que nous avons évoquée auparavant, ainsi qu'une nouvelle concernant la médiation. En outre, si nous prenons en considération tout le langage non-verbal, nous pouvons, par conséquent, y inclure celui des émotions.

II.3 : Émotions et *translangageance*

Ces dernières sont, en effet, indispensables au sein de l'énaction. Varela (1999) affirme que « l'émotion est déjà intrinsèquement cognitive » (p. 13). Dans l'énaction, les émotions font partie du langage, elles ne peuvent pas en être dissociées. Diadori (1990) affirme également que tous les éléments qui contribuent à la conversation ne sont pas à prendre à la légère. Ils ont tout à fait leur place dans le discours et participent à donner une intention au message donné.

Ogni interpretazione faccia a faccia avviene in base a una complessa struttura basata sulle relazioni reciproche delle parole, dei gesti, della situazione e dei ruoli degli interlocutori. Ogni elemento del dialogo contribuisce a dare un senso agli altri: niente va perduto, niente è privo di significato, tanto meno visiva dell'interlocutore. Ridurre tutto questo a semplice curiosità, come avviene spesso nelle lezioni di lingua, ci sembra estremamente riduttivo. (Diadori, 1990, p. 20)

Déjà présente chez les Grecs dans l'Antiquité, l'émotion était source d'interrogations et d'inspirations dans les mythes. Beaucoup plus tard, on y trouve un lien avec la mémoire. Pour Pichard (2012), « ce qui caractérise l'émotion et la difficulté à la définir est cet aspect systématiquement subjectif dont les manifestations linguistiques sont l'un des marqueurs permettant de les observer » (pp. 89-90). Les psychologues décrivent donc le phénomène de *la tendance à l'action*. Face à un danger, le sentiment de peur se déclenche entraînant une possible fuite, « dans un cadre linguistique : le besoin de répondre et d'argumenter face à un propos qui suscite une sorte d'irritation ou de désapprobation (ex. : réponse à une insulte ou à un argument incohérent) » (*ibid.*). Le corps et le langage interviennent. Toutefois, il est nécessaire de garder à l'esprit que l'action envisagée peut ne pas se réaliser. Le sentiment de

peur peut déclencher la fuite chez certaines personnes tandis que d'autres seront immobilisées ou bien encore poussées dans leur retranchement et vont affronter, surmonter l'obstacle se dressant devant eux. Il sera alors difficile de nommer avec précision la sensation perçue, le ressenti éprouvé à ce moment-là.

Aucune définition ne pourra jamais inclure tous les exemplaires émotionnels, car il est impossible de fournir des descriptions uniformes complètes des exemplaires de "tristesse", "colère", "peur", "honte", et de leurs équivalents dans d'autres langages. Il n'est pas possible non plus de fournir des taxonomies exhaustives d'exemplaires discrets. (Tcherkassof & Frijda, 2014, p. 530)

Selon Tcherkassof et Frijda (2014), l'émotion vécue à un moment T, impactera et influencera directement notre comportement. Cela en devient alors problématique dans notre rapport avec les autres. On ne pourra pas deviner la façon dont notre interlocuteur va percevoir et réagir face à l'information donnée. A contrario cela peut s'avérer bénéfique. Dans certains cas, on pourra prendre le temps d'analyser la situation afin d'adopter les bons comportements avant d'agir. Dans la classe, si le professeur demande à ses élèves la bonne réception de l'information pour attester la compréhension, il y a de fortes chances que les apprenants acquiescent sans difficulté. Mais cela ne voudra pas signifier pour autant que l'information est bien assimilée et correctement perçue. Tout comme le manque d'entrain dans la classe ne voudra pas obligatoirement dire que les élèves ont complètement perdu toute attention et motivation.

Au niveau du langage, ceci revient donc à sélectionner le vocabulaire, les références, les tournures, etc. les plus efficaces et les plus adaptées tout en prenant garde de faire en sorte que l'ensemble paraisse naturel au(x) destinataire(s) en situation. (Pichard, 2004, p. 97)

Selon Aden (2013), il faut *translangager*, « c'est à dire... utiliser de la façon la plus performante possible les répertoires langagiers des apprenants et les questionner pour comprendre que les langues, les théories, les idéologies, sont des perspectives sur le monde » (p. 9). En d'autres termes, cela signifie qu'il faut se servir de tous les éléments langagiers pour favoriser la communication et l'interaction avec l'Autre. Eschenauer (2014) va

transformer la notion en la complétant et en la nommant « translangageance ». De cette façon et grâce au théâtre, les élèves seront aptes à piocher dans leurs répertoires culturel, émotionnel et esthétique pour acquérir la langue. Le lien avec la mémoire est évident.

Ce lien émotion-mémoire est donc intéressant : l'expérience et les souvenirs de chacun vont être associés à une émotion en fonction d'une situation précise. Pour Tcherkassof et Frijda (2014), « les émotions sont alors conçues comme livrant au sujet un monde chargé de valeurs, sous la forme d'objets invitant à l'action » (p. 515). Il s'agit alors du domaine de la *cinesthésie*, c'est-à-dire de « la perception de la position du corps et des mouvements du corps » (*ibid.*).

L'expérience subjective constitue l'un des composants majeurs de l'émotion. Cette expérience consciente de l'émotion reflète les modalités (évaluation, intérêts, présence ...) non conscientes sous-jacentes, bien qu'elle ne le fasse qu'en partie et généralement à l'insu du sujet. (*ibid.*, p. 519)

Nous relevons ainsi, tout comme pour le langage du corps, une limite, à savoir : la différence de perception.

La subjectivité de la perception s'incarne donc dans la difficulté à bien percevoir le monde par rapport à l'Autre. Ressentir de la même manière que lui, voir le monde et le comprendre tel qu'il le voit ou l'interprète, c'est donc la notion d'empathie qui refait surface ici.

C'est dire que la parole donne à l'humain la possibilité d'intervenir activement, par son comportement incarné, sur la détermination des actes de conscience qu'il réalise à tout moment en temps réel : pour cela, il lui suffit de s'affranchir du primat des stimuli initiaux de la perception spontanée en lui surajoutant une composante auto-motivée par un comportement corporel et culturel, régulé par des procédures normées, conformes à des modèles de pratiques sociales. (Bottineau, 2013, p. 7)

Plusieurs travaux confirment l'idée selon laquelle il faudra d'autant plus faire attention à ce détail en classe de langue étrangère et encore plus en didactique des langues et des cultures où

la diversité culturelle est importante afin de ne pas créer de malaise ou de quiproquo (Aden & Arleo, 2014 ; Clergeot, 2019 ; Peschard, 2004).

Pour comprendre pourquoi on peut employer un même terme dans certaines situations extrêmement diverses, comprendre comment la réalité prend forme sous nos mots, nos phrases, et dans nos têtes, la définition peut se révéler totalement insuffisante. Il faut porter attention à ce que nous disons dans ces situations, ce que nous pourrions dire ou ce qui ne se dit pas, aux attitudes qui s'y expriment, à de multiples choses qui relèvent d'une manière d'être, être ensemble, être dans le monde. (Peschard, 2004, p. 443)

Cette citation nous permet de soulever une des limites de l'utilisation de l'approche éactive. Cela concerne la place interprétative du message perçu par l'interlocuteur lors de la communication.

II.4 : La perception : l'exemple de la couleur

Nous l'avons vu : nous ne sommes pas à la place des Autres. Nous ne pouvons qu'interpréter leur réaction dans l'instant. Nos hypothèses peuvent être confirmées ou infirmées. Tout cela se passe au niveau de la perception et donc au niveau de notre cerveau. Selon le CNRTL⁸, la définition de la perception est plus ou moins distinguée en fonction des disciplines. Celle que nous garderons est la définition partagée de la philosophie et de la psychologie. Il s'agit d'une « opération psychologique complexe par laquelle l'esprit, en organisant les données sensorielles, se forme une représentation des objets extérieurs et prend connaissance du réel ». On observe que la perception, bien qu'elle soit perçue par le cerveau, passe initialement par les sens. Les sens entrent ainsi en action et vont influencer notre perception. L'exemple de la couleur est particulièrement frappant.

Notre monde coloré naît de schèmes complexes et délicats d'activité-sensorimotrice. Quand ces processus sont modifiés, certaines formes de comportement ne sont plus possibles. La conduite se

⁸ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : <https://www.cnrtl.fr/definition/perception>

transforme alors au fur et à mesure que l'on apprend à se tirer d'affaire dans de nouvelles conditions et situations. Et à mesure que les actions changent, la perception du monde fait de même. Si ces changements sont assez extrêmes... un monde perçu différent sera énéacté. (Varela et al., 1993, pp. 222-223)

De cette manière, on comprend que la perception ne sera pas la même au cours du temps. Et pour cause, si elle est altérée, c'est un autre monde qui émergera. Ainsi, en fonction de chaque personne, les couleurs ne porteront pas les mêmes dénominations. Elles ne feront pas appel aux mêmes référents car appartenant à des réalités bien distinctes. Eczet (2019) affirme que la couleur dépend bien de la perception perçue par une personne dans son environnement. Ainsi, en Ethiopie et plus précisément dans la vallée de l'Omo, les couleurs dépendent des robes bovines.

Cette classification diffère radicalement de la nôtre, en ce qu'elle ne repose pas sur une liste abstraite et indépendante de termes de couleurs (bleu, vert, rouge, violet, etc.), mais sur des index visuels bien connus de tous et parfaitement incarnés (les vaches brun-fauves, les vaches noires, les vaches rayées, etc.). Néanmoins, elle est tout aussi efficace. Son efficacité repose sur le fait que les différentes robes de vaches ne sont pas des définitions de perceptions : elles ne sont pas la palette idéale des couleurs qu'il faudrait retrouver dans le monde. Il s'agit plutôt d'une "gestalt colorée" où la connaissance de l'ensemble des robes bovines est nécessaire. En effet, tout peut être décrit par la robe bovine qui lui est la plus similaire. Ainsi, le terme correspondant à la robe brun-fauve (*goloni*) est utilisé pour qualifier le sang et l'ensemble des rouges denses ou saturés, car c'est la robe qui s'en rapproche le plus. Les couleurs du monde sont réparties en fonction des couleurs de vaches. (Eczet, 2019, pp. 7-8)

Prenons l'exemple d'un Inuit vivant sur la banquise, il est sans doute possible que ce dernier n'ait pas de terme pour dénommer la couleur fuchsia. S'il venait à rencontrer cette couleur (il

ignorera sans doute son lien avec la fleur), il l'appellera probablement d'une autre manière se servant de ses connaissances acquises dans son environnement jusqu'à présent.

Par conséquent, il faut aussi prendre en considération la dimension culturelle qui interviendra au niveau des couleurs. L'exemple des couleurs dites *dérivées* : à savoir l'orange, le turquoise ou encore le pourpre est également intéressant.

Par exemple, l'anglais contient des termes pour le vert et pour le bleu, tandis que le tarahumara (langue uto-aztèque du nord du Mexique) possède un seul terme signifiant "vert ou bleu". Cette différence linguistique semble corrélée avec une différence de jugements subjectifs de similitude entre les locuteurs des deux langues. (Varela et al., 1993, p. 232)

Ainsi, on constate que chacun de nous aura une manière d'appréhender le monde qui lui sera propre⁹.

Ces exemples montrent que la catégorisation des couleurs dépend dans son intégralité d'une hiérarchie enchevêtrée de processus perceptifs et cognitifs, certains étant propres à l'espèce, d'autres appartenant spécifiquement aux cultures. Ils servent aussi à illustrer l'idée que les catégories de couleur ne sont pas à rechercher dans un monde prédonné indépendant de nos capacités perceptives et cognitives. Les catégories rouge, vert, jaune, bleu, violet, orange - tout comme clair / chaud, sombre / froid, jaune-et-vert, etc. - sont expérientielles, consensuelles et corporellement inscrites : elles dépendent de l'histoire biologique et culturelle de notre couplage structurel avec notre environnement. (*ibid.*)

L'énoncé fait aussi appel aux connaissances antérieures pour permettre de replonger dans un vécu qui sera, de fait, fictif car il sera inscrit en tant que souvenir d'une expérience passée. C'est de cette façon qu'on va pouvoir mettre des mots et comparer une nouvelle expérience et ainsi l'assimiler grâce à cette expérience déjà accomplie et par conséquent, percevoir le monde. Bottineau (2013) utilise une comparaison avec le jeu vidéo pour expliquer ce phénomène. Lorsqu'un joueur incarne un personnage, il va, en quelque sorte, vivre

⁹cf. Chapitre II. 1. Note de bas de page 7.

l'expérience de ce dernier. En comparant les éléments dans le jeu avec sa propre expérience acquise ou passée (tels que les bâtiments par exemple, ou tout ce qui va relever de la réalité), le joueur va parvenir à percevoir le monde bien qu'il s'agisse d'une expérience fictive. Il pourra alors partager cette expérience commune avec d'autres personnes car elles auront sûrement partagé les mêmes expériences physiques et seront donc capables de percevoir ce monde virtuel. C'est également de cette même façon que le spectateur est capable de comprendre l'expérience ressentie grâce à l'avatar de Jake Sully que nous avons mentionné plus haut et donc aussi grâce à l'empathie.

Toutefois, et là où il faudra faire particulièrement attention, c'est la place laissée à l'imagination, au monde des idées, à l'intersubjectif.

II.5 : La limite de l'énaction : le symbolique

F. Coste (2003), nous montre que Varela annihile cette relation au symbolique. Pour ce dernier le corps renferme l'esprit. De cette manière, il est son réceptacle et toutes réflexions qui relèveraient de l'intersubjectivité ne seraient d'aucune utilité dans l'accès à la connaissance. F. Coste est contre cette idée. Pour lui, « il ne s'agit pourtant pas de comprendre cette absence comme une négativité » (pp. 11-12). Il rejoint ainsi la position de Penelaud qui explique que cette idée de relation Soi/Monde pour accéder à la connaissance ne témoigne jamais d'une unité.

L'entre-deux ne renvoie donc pas à un objet tiers, même éphémère, évanescent ou impermanent, mais à une pratique, celle du retournement – non réflexif mais “attentif” – du sujet sur le vécu de son expérience. Il s'agit d'étudier la phénoménologie de l'expérience sans aucune référence à un savoir objectif ou subjectif, autrement dit, d'explorer les moments constitutifs de l'expérience – l'expérience incarnée elle-même – précédant la connaissance : accéder au préconscient, ou pré-verbale, ou pré-conceptuel... Dans cette perspective, non seulement le passage au symbolique n'est ni spécifié ni explicité, seulement présupposé, mais je gage de plus, qu'il ne puisse être atteint. (Penelaud, 2010, p. 20)

Il y a donc une barrière au niveau du langage, le non-recours au domaine des idées se veut quasiment impossible pour accéder à la connaissance. F. Coste complète en disant que le monde ne peut donc pas être décrit comme le fait Varela, car :

le monde se présente comme un arrière-plan, un champ qui englobe l'ensemble de notre expérience, qui ne se laisse pas saisir en dehors de notre structure, de notre comportement, de notre cognition. Ce que nous disons à propos du monde en dit au moins autant sur nous-même que sur le monde. (F. Coste, 2003, pp. 9-10)

La dualité Soi/Monde mise en place par Varela ne peut donc pas être prise en compte et encore moins dans un contexte d'enseignement dans lequel les acteurs (aussi bien les élèves que les professeurs) ont besoin de faire appel à l'intersubjectif pour arriver à la connaissance. Nous en avons l'exemple concret avec le théâtre qui a été maintes fois cité jusqu'à présent. Cet exemple nous dévoile bien que l'acquisition des connaissances ne s'arrête pas à une simple dualité.

Au final, si l'énaction peut être considérée comme une théorie incluant un langage, répondant ainsi à la fonction de conceptualisation, celui-ci ne peut être que limité, c.-à-d. conçu comme un protolangage, voire dégénéré à une forme de communication animale, mais il ne peut sous-tendre toutes les dimensions de son expression et assumer par le fait, la fonction – symbolique par nature – d'imagination. ... Si certains systèmes sont capables à partir de régularités locales simples présentes dans l'environnement, de déterminer par abstractions graduelles un prototype universel, tel que par exemple : un carré ; il y a néanmoins peu de chance qu'ils soient "sensibles" à la proposition "Voici un travail carré !" (i.e. bien ordonné). Au principes d'abstraction et de conceptualisation des objets, il faut pouvoir encore ajouter des propriétés de substitution, d'inversion, voire de falsification du sens, si l'on veut pouvoir réellement prétendre accéder à une cognition digne de son expression humaine. On ne peut donc armer à proprement parler que le "concept" de carré émerge au sein du couplage système/monde, mais seulement un pseudo- ou proto-concept ne recouvrant qu'une seule des dimensions qu'un concept peut recouvrir dans la pensée humaine. (Penelaud, 2010, pp. 21-22)

De cette manière, en cours de langue, il faudra veiller à la bonne compréhension de tout ce qui va relever du monde des idées et qui n'est pas forcément perceptible dans les premiers instants. Dans la classe de langue, il serait sans doute intéressant de faire intervenir le professeur en lui permettant de concevoir des activités créatives dynamiques et liées aux émotions, suscitant l'empathie. Par exemple, en proposant de métalangager, de faire une comparaison des langues, tout ceci en rythmant l'apprentissage par des exercices en voix chantée, par le biais de la danse, du théâtre. Le professeur intervient ici dans son rôle de médiateur de l'apprentissage. Lui aussi peut ruser et laisser parler son imagination dans la création de ses activités.

Ainsi, bien que l'approche éactive semble être adéquate à une mise en place dans l'enseignement du français en langue étrangère, notre réflexion nous a permis d'en soulever quelques limites.

Chapitre III : Le rôle contributeur de l'Autre

Notre développement nous amène donc maintenant à questionner une notion qui n'a pas encore été approfondie jusqu'ici. Il s'agit de la place et du rôle que va jouer l'Autre au sein de l'éaction.

III.1 : Altérité ou Interculturalité ?

Pour rappel, dans le paradigme éactif, l'être vivant s'autosuffit à lui-même. L'Autre est, en effet, futile au développement cognitif, nous l'avons vu avec l'exemple de la cellule ou de la bactérie. Cependant, pour Le Blanc (2014) cette autosuffisance, « cette boucle », pose problème.

La boucle se referme, délimitant ainsi le système intérieur et son environnement extérieur, mais d'une part l'Autre n'est qu'une partie non distinguée de cette externalité et d'autre part rien n'est encore donné comme condition de sortie de cette boucle. Et pour l'informaticien, une boucle sans condition de sortie va faire entrer le système dans un état que l'on qualifierait de folie chez l'humain... (*ibid.*, p. 107)

Comme nous le voyons dans cette citation, une absence de la présence de l'Autre conduirait indubitablement à la folie. Or, il ne faut pas oublier que pour accéder à la connaissance, nous devons co-construire. Pour Ibtissem et Aouadi (2015) « l'image de l'Autre est éminente dans le système humain de pensée puisqu'elle influence la construction de l'identité d'où son importance dans tout processus d'apprentissage » (p. 76). Selon Wiktionnaire¹⁰, le préfixe : co- « exprime l'adjonction, la réunion, le parallélisme, la simultanéité, l'identité. ». Originaire du latin : cum, il s'est vu transformé au fil des siècles. En français, il a permis de donner des mots comme colocation : vivre/habiter avec quelqu'un, correspondre : répondre avec... tout comme dans les langues méditerranéennes avec la préposition : con (en italien et en espagnol) signifiant avec. Nous conserverons donc ici l'expression de la réunion, car dans notre co-construction, c'est bien l'importance de l'Autre qui est sous-entendue, dans ce travail fourni avec autrui. Nous pouvons encore une fois faire référence à tou.te.s les auteur.e.s qui ont mis en pratique cette approche dite énaactive dans leur enseignement. À chaque fois la présence de l'Autre est essentielle et indéniable.

Si nous reprenons notre raisonnement là où nous l'avions laissé dans la sous-partie précédente, il serait futile de penser qu'une abstraction de l'intersubjectif et entre autres de l'empathie, faciliterait l'accès à la connaissance. Husserl (1918) prouvait que la suppression de l'empathie chez l'humain aurait un impact néfaste sur sa perception. Et pour cause, l'Autre fait partie intégrante de mon monde, si je fais abstraction de l'empathie, c'est comme si je le supprimais de mon environnement. Or, les personnes pourront toujours nous procurer des émotions, tout comme les objets. On peut tous, par exemple, se remémorer « la petite madeleine » qui nous fera plonger dans un tendre souvenir du passé ou se rappeler d'un film ou d'un livre qui va nous donner telle ou telle vision du monde. Sans l'Autre on resterait sur

¹⁰ <https://fr.wiktionary.org/wiki/co->

nos aprioris et on ne débattrait pas. Nos représentations resteraient figées. On peut donc en conclure que la notion d'altérité est donc indispensable à notre quotidien et qu'un biffage de l'empathie serait vain.

Par ailleurs, nombreux sont les endroits dans lesquels on peut désormais faire des rencontres avec cet « alter » grâce aux différentes mobilités effectuées à notre époque. Pour D. Coste et Cavalli (2014), dans la notion d'altérité : on prend également en compte l'individu, un groupe, une culture, une connaissance à acquérir, une œuvre à découvrir. La différence se manifeste dans la façon de penser, d'agir et de percevoir. Et à un moment donné, la mobilité va forcément rencontrer l'altérité. Dès l'instant où l'on part d'un endroit, on va rentrer en contact avec l'inconnu, avec le nouveau, ces deux termes impliquent directement l'Autre qui est alors encore inconnu. Il va donc y avoir un phénomène de rencontre avec les Autres (une communauté d'appartenance : étudiants, collègues... Ou de référence : faire un master FLE pour enseigner à l'étranger, groupe de pairs des professionnels FLE)¹¹. Ainsi le lieu : salle de classe fait partie de ces espaces de rencontre où l'*acculturation* va être forte. Il faut donc se servir de cette richesse dans la classe.

Mais finalement pourquoi ne pas préférer le terme d'interculturalité à la place d'altérité ?

Selon Abdallah-Preteille (2006) « l'approche interculturelle... représente une alternative par rapport à des sciences humaines encore trop imprégnées de l'analogie avec la nature » (pp. 6-7). C'est-à-dire que l'interculturalité s'acquiert et n'est donc pas innée chez l'humain d'où ce double regard analytique à la fois de l'individu découvrant l'Autre et se découvrant en comparant avec sa propre expérience. C'est donc parce que l'Autre aura un vécu (caractère subjectif car il lui sera propre) qu'il pourra mieux entrer en contact et adopter des « pratiques, attitudes, comportements culturels, en tant que symptôme dans la relation de l'individu avec l'environnement » (p. 7). Nous avons observé ce phénomène avec l'expérience du jeu vidéo de Bottineau. Pour travailler et vivre dans le paradigme interculturel, il faudra sans cesse questionner et requestionner les interactions, les représentations dans l'objectif d'en dévoiler le caractère herméneutique sous-entendu. Comme chacun a sa propre façon de voir le monde, il ne peut pas y avoir de vérité absolue ou

¹¹ Article précédemment résumé dans le Portfolio du cours de Médiation didactique en situation plurilingue et mobilité interculturelle (2019, semestre 1, master 2).

détenue par un individu. On peut donc y observer un lien étroit avec l'énaction¹². Cependant, et comme le précisent Matthey et Simon (2009) il est préférable d'utiliser le terme d'altérité.

En effet, le terme d'"interculturalité" est souvent teinté de connotations morales et lourdement chargé du point de vue de nos représentations sociales par le poids de l'histoire postcoloniale et des migrations qu'elle entraîne. Par ailleurs, interculturalité renvoie à la notion de "culture", toujours susceptible d'être essentialisée comme un attribut de l'individu qui l'enfermerait dans une certaine perception du monde, et dans un système de valeurs propres "à sa culture", justement. La notion d'altérité est plus adéquate dans une vision des sociétés où l'individu est privilégié. Elle permet aussi de dépasser la perspective binaire et contrastive du "moi" et de l'"Autre" (souvent associée aux démarches interculturelles), et d'inscrire ce rapport à l'autre dans une visée plus complexe d'évolution personnelle et identitaire comme celle développée par Paul Ricœur (1990), où "je deviens plus et mieux moi-même au contact des autres et je prends mieux conscience tout à la fois de ma spécificité et de ma pluralité", comme le suggère le titre de son ouvrage *Soi-même comme un autre*. (Matthey & Simon, 2009, p. 6)

L'altérité sera évidemment présente au sein de la classe. Et pour cause le groupe d'apprenants est par définition hétérogène. Et si l'on se réfère aux propos de Castellotti (2014), l'altérité serait une extension de l'hétérogénéité. Pour elle, il y aurait une pluralité altéritaire et identitaire en didactique des langues. La diversité des langues vont toutes renvoyer à la même « "réalité idéale" universelle » (*ibid.*, p. 8). Cette diversité s'exprimera également à travers la culture et l'identité des personnes en présence. Pour Castellotti, c'est à travers la confrontation de cette pluralité que la didactique des langues doit davantage tirer profit afin d'en percevoir et de prendre conscience de son caractère dynamique.

Celui, fondamental de mon point de vue, d'aider à créer des conditions suffisamment diversifiées et altéritaires pour que la relation alterlinguistique et alterculturelle puisse s'instaurer et que l'appropriation puisse se construire, en se fondant sur l'hétérogénéité linguistique, culturelle, humaine, et en y incluant pleinement le risque, l'insécurité, l'instable, le relationnel, l'imparfait et

¹² cf. Chapitre II. 1. Note de bas de page 7.

le sensible. C'est là un choix probablement moins confortable, mais sans doute aussi plus motivant pour imaginer l'avenir de la DDL. (*ibid.*, p. 16)

III.2 : L'altérité en classe : un avantage ?

Il faut donc apprendre à vivre-ensemble. Beacco (2018) rejoindra cette thèse. Selon lui, « l'éducation à l'altérité devrait être une responsabilité majeure de l'éducation, car il importe de combattre très tôt les préjugés sociaux, ethniques, religieux, sexuels... qui minent le vivre-ensemble dans la cité comme on peut le constater quotidiennement » (paragr. 2). Cela devrait être mis en avant dans chaque matière y compris dans l'enseignement des langues étrangères. L'enseignant a donc un rôle à jouer dans la déconstruction « d'identités homogènes, voire fermées et en contraste avec l'altérité, dans le cadre d'espaces comme la famille, le groupe d'âge, le milieu social ou en fonction des croyances et des convictions » (paragr. 3). En effet, il faut apprendre très tôt à repousser la tendance « ego-ethnocentrique » que l'humain adopte en présence de l'Autre ou de tout ce qui diffère de lui. Il faut donc que la confrontation à l'altérité se fasse le plus tôt possible pour la prévenir au maximum. Selon Beacco (*ibid.*) il ne faut pas hésiter à traiter des sujets en classe qui vont permettre de faire prendre conscience de l'altérité. Il est alors évident de préférer le terme d'altérité à celui d'interculturel. Il rejoint ainsi la vision que donnait Matthey et Simon. Beacco déclare également que pour s'approprier une autre langue, il faut se mettre à la place de l'autre grâce au langage. « Je deviens verbalement autre en demeurant moi-même » (*ibid.*, paragr. 6). Cette transformation passera, entre autres, par la tentative d'imitation de sons nouveaux. L'autre détail à prendre en compte concerne le plurilinguisme de chacun puisque tout le monde possède un répertoire individuel et plurilingue. Toutes les langues qui le composent vont donc influencer l'identité d'une personne. L'altérité peut donc être un caractère qui va aussi nous toucher. Nombreux sont les individus qui témoignent d'un changement d'attitude en fonction de la langue parlée dans telle situation ou dans tel contexte.

Une autre chose favorable pour conscientiser l'altérité serait de préparer les apprenants aux différentes cultures éducatives. Et pour cause, beaucoup de pays utilisent des méthodes traditionnelles d'enseignement. « L'enseignement est frontal et monologique : l'enseignant a

le monopole de la parole et expose les connaissances à faire acquérir, les apprenants étant peu impliqués sinon dans des activités d'application » (*ibid.*, paragr. 7). On préconise encore et toujours un enseignement de la grammaire et du lexique au détriment de savoirs extra-linguistiques. Or comme nous l'avons déjà mentionné, l'apprentissage d'une langue va passer par tout ce qui va relever du caractère culturel et non-verbal de celle-ci. La restreindre à un apprentissage purement et essentiellement linguistique ne permet donc pas de favoriser et de tirer profit de tout ce qu'elle a à offrir.

Le fait de comparer et de croiser les regards avec d'autres nations aura également un grand avantage : celui de développer l'esprit critique. L'apprenant observe ainsi d'autres coutumes de pays francophones par exemple et apprend à se décentrer. L'expérience empathique se dévoile encore une fois. L'apprenant devient curieux et métamorphose ses attitudes.

Ces rencontres doivent être conçues pour interpellier les apprenants et faire se manifester leurs croyances. Cette implication recherchée doit rester éducative, c'est-à-dire se garder à la fois de la provocation et du folklore. Les activités autour des documents matérialisant la rencontre ont à permettre l'accès à des connaissances sociétales nouvelles et à faciliter le développement de "compétences de sociales" qui peuvent conduire à la complexification des attitudes. De la même manière que l'on a conçu des activités d'éveil scientifique, on peut probablement concevoir des "activités d'éveil à la société" dans une perspective d'orientation sociologique et anthropologique, ayant pour finalité de développer des compétences interprétatives non naïves et de susciter des discours d'élèves en réaction à ces expériences, qui seront la matière du travail éducatif sur les attitudes que ces verbalisations traduisent. L'apport de connaissances a pour rôle de créer du questionnement là où les choses semblent aller de soi. (Beacco, 2018, paragr. 8)

Toutefois, un changement brusque de pratiques peut s'avérer déstabilisant pour les apprenants. Il serait donc intéressant de les conduire à une *réflexivité méthodologique* afin qu'ils comprennent l'objectif et le but d'une activité. Cela permettra d'autant plus de favoriser l'appropriation de la langue. De plus, il faut également mener les apprenants à réagir par rapport à ce qu'ils auront constaté. Le professeur devra donc être le médiateur qui

fera observer l'altérité sans émettre de jugements. Il faudra toujours veiller à garder cette partie éducative et ne pas prendre position.

Les réactions verbales des apprenants à l'altérité de sociétés autres constituent le matériau permettant d'infléchir leurs attitudes par rapport à l'altérité. Le moment essentiel de la démarche proposée est celui des échanges verbaux entre les apprenants et avec l'enseignant sur le fait de société découvert et analysé précédemment. Celui-ci prendra sans doute la forme d'interactions, qui seront plus ou moins consistantes, en fonction de la pertinence du sujet retenu pour les apprenants et de sa capacité à interroger leurs représentations. ... Dans des discussions qui engagent, d'une manière plus ou moins profonde, les convictions des apprenants, on verra sans doute se manifester des stéréotypes "ethniques" qui peuvent alors déclencher la production de contre-stéréotypes (positifs par rapport au caractère dévalorisant du stéréotype) et c'est de cette rencontre que naît la dynamique interactionnelle de l'argumentation. L'objectif de la démarche n'est pas de modifier les convictions des apprenants mais, au moins, de leur faire accepter les raisons qui font que d'autres peuvent avoir des croyances et des comportements différents. (*ibid.*, paragr. 10-11)

Bien que ces échanges puissent s'avérer extrêmement riches, Beacco rappelle qu'il ne faut pas non plus brusquer les élèves dans leurs pratiques. Cela peut non seulement être déstabilisant pour les apprenants mais peut aussi conduire à une remise en question du professeur qui va se demander ce qui ne fonctionne pas dans son enseignement. L'attention sera alors portée sur ce qui pourra choquer, émouvoir et savoir rebondir en cas de situations imprévues. L'auteur conclut en affirmant que les enseignants doivent investir l'éducation à l'altérité dans leur cours de français. Car, « ils peuvent ainsi contribuer, selon leurs propres modalités et sans "sortir" de leur discipline, à une éducation au vivre-ensemble démocratique et à la cohésion sociale » (*ibid.*, paragr. 12).

Cet enseignement-apprentissage à l'altérité doit donc être instauré dans l'enseignement des disciplines. Cela permettra de faciliter ou du moins de rendre accessible ce vivre-ensemble.

Cette longue explication nous a permis de développer et de mettre en lumière le caractère essentiel et la force de cette notion. L'édition du *CECRL* de 2001 viendra, elle aussi, mettre en exergue son importance.

Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront. (CECRL, 2001, p. 9)

III.3 : L'individu : Le *Je* avec l'Autre : quelle solution ?

Lorsqu'on parle de l'Autre ou des Autres, on se situe principalement au niveau macro. On ne s'intéresse pas réellement à la place de l'individu en tant que telle dans la classe et c'est justement là où il faut particulièrement prêter la plus grande des attentions. Dans cette partie, nous nous intéresserons à lui sur le plan micro.

Dans la classe, la place de l'individu a son importance (Abdallah-Preteuille, 2006 ; D. Coste & Cavalli, 2014 ; Beacco, 2018). Si elle n'est pas prise en compte, cela peut avoir des impacts négatifs qui conduiront à la *folklorisation* de l'apprenant. Pour rappel, ce terme signifie renvoyer une personne à des éléments typiques de sa culture d'origine et s'en servir uniquement pour faire des comparaisons exotiques. De cette manière, l'individu « existe » uniquement dans l'espace classe car il vient « d'ailleurs ». Son identité est survalorisée. Cet effet est donc réducteur et ethnocentrique. À l'inverse, l'autre effet qui s'observe provient du gommage de cette richesse pour faciliter l'uniformisation de tous les apprenants. Dans ce cas-là, on vise à les rendre égaux. Mais l'individu est alors noyé dans le groupe et tout ce qui le définit disparaît. Dans la classe de langue, le professeur devra être extrêmement vigilant et attentif à ça.

Abdallah-Preteceille (2006) complète en mettant en garde de ne pas rassembler les apprenants de façon « intra-groupe » au détriment de l'« inter-individualité ». Il faudra toujours être dans une optique et une approche micro et ne pas se contenter du groupe mais aussi des élèves avec leurs propres personnalités, caractères, faiblesses et forces. Le « *zéro culturel* » et le « tout culturel » sont les deux notions qui s'opposent à cette échelle. Elle exemplifie aussi ce phénomène dans son article lors des entretiens d'embauche. Les recruteurs vont sélectionner de nouveaux collaborateurs en fonction des origines des collaborateurs déjà présentes dans l'entreprise, car, selon eux, le fait de partager la même culture facilitera leur nouvelle adaptation. Pour remédier à ça, la dimension interculturelle doit être mise en avant en proposant à l'individu de repenser son identité par rapport à l'Autre. De par cette démarche, on sort d'une approche uniquement multiculturelle dans laquelle on va analyser l'Autre en renforçant ses stéréotypes et préjugés car dans la dimension interculturelle, comme nous l'avons évoqué, il ne faut pas nier la présence de l'individu pour lui-même. Ce travail porte donc à la fois sur l'Autre mais aussi sur soi-même.¹³

En outre, chaque apprenant est unique. Un apprenant n'aura pas la même façon de voir ou de percevoir le monde qui l'entoure. Si nous partons de cette affirmation, il va de soit de se dire que les centres d'intérêts, les loisirs, seront également propres à chacun. Il y aura des similitudes mais chacun aura un univers qui lui appartiendra. Le caractère et les talents de l'individu doivent, par conséquent, être mis en avant afin d'être exploités au profit du groupe, cela ne peut être que bénéfique et positif dans l'enseignement d'une langue. Rose (2017) explique qu'il faut faire comprendre à l'apprenant qu'il possède en lui beaucoup de capacités, des talents qui lui sont personnels. Il faut au maximum l'éloigner de la moyenne, de la norme imposée par notre société, pour lui permettre d'afficher son individualité au grand jour¹⁴.

Le moyennisme a remodelé le système pédagogique et le lieu de travail, le rêve américain en est venu à avoir de moins en moins à voir avec la réalisation personnelle, et de plus en plus avec l'idée que le citoyen le plus humble pouvait accéder aux plus hauts sommets de l'échelle économique.
(*ibid.*, p. 265)

¹³ *cf.* Chapitre III. 1. Note de bas de page 11.

¹⁴ Partie empruntée à mon premier pré-projet de mémoire (2018-2019).

Cet effacement était fréquent dans les années 80 et 90 aux Etats-Unis, on formait les enfants pour qu'ils soient déjà prêt à intégrer le travail dans les usines. Ce n'est que depuis le début du XXI^e siècle, qu'on observe une centration sur l'individu, puis sur l'apprenant. Il s'agit de quelque chose de récent. À travers le récit de son expérience personnelle, Rose nous montre qu'il ne faut pas suivre des modèles précis et imposés car « nous sommes tous des cas à part » (p. 202). Notre identité sera évidemment différente de celle d'un camarade. Par ailleurs, il montre aussi que l'avantage de prendre en considération chaque élève pour ce qu'il est et ce qu'il incarne se révèle positif à la fois pour l'élève mais aussi pour la formation dans laquelle il se trouve. Il est beaucoup plus motivé et beaucoup plus performant.

On continue à appliquer un programme qui ne définit pas seulement ce que les élèves apprennent, mais aussi comment, quand, à quel rythme et dans quel ordre ils l'apprennent. En d'autres termes... les systèmes d'enseignement publics traditionnels violent les principes de l'individualité.
(*ibid.*, p. 261)

Pour Rose, c'est seulement une fois que l'enseignement sera remanié qu'on pourra assumer pleinement son individualité dans la classe, on aura alors appris à l'exploiter de la bonne façon.

Concilier à la fois l'individualité et en même temps l'altérité se veut donc impératif. C'est grâce au langage que cette jonction va être possible. En effet, la place du *Je* va avoir toute son importance dans ce rôle de communication. L'existence du pronom *Je* en particulier sert à me distinguer parmi les Autres. Le *Tu* interviendra aussi pour représenter cet Autre. Une boucle va alors se créer dans ce jeu des pronoms interchangeant à tour de rôle leur place. *Je* et *Tu* deviennent aussi Autre au fur et à mesure de la conversation. Cet échange crée la vie sociale et comme nous l'avons déjà constaté, cette interaction avec autrui est nécessaire pour ne pas sombrer dans la folie.

Lors de la toute première journée de rentrée, de manière générale les apprenants ne se connaissent pas. Il va donc y avoir une tendance naturelle qui va renvoyer à de nombreux stéréotypes. Notre cerveau, en plus d'analyser les attitudes de l'Autre, va aussi essayer d'anticiper ses intentions pour pouvoir adopter les bons comportements et agir de la meilleure

façon possible en fonction du contexte. Petitmengin (2006) décrypte cette attitude de décentration de Soi qui influe sur notre capacité de concentration. Elle montre le risque d’effacer notre identité dans de nombreux cas.

“Ça m’échappe”, “Ça m’arrive”, “Ça ne dépend pas de moi”, “Ça m’est donné”. En cet instant, le “sense of agency”, c’est-à-dire “le sentiment que c’est moi qui génère l’idée dans mon courant de conscience” est altéré, comme le confirme l’analyse des structures linguistiques utilisées pour décrire l’expérience. La forme active est en effet fréquemment remplacée par une forme plus passive : la personne décrivant l’expérience ne dit pas “j’ai une idée, je vois une image”, mais “une idée me vient, une image m’apparaît”. Il semble que le “sense of ownership”, c’est-à-dire le sentiment que cette idée est mon idée, soit aussi altéré, comme le suggère l’absence du pronom personnel “Je” dans beaucoup de descriptions. La personne décrivant l’expérience ne dit même plus “une idée me vient”, “une image m’apparaît”, mais “il y a une idée, il y a une image”. Cette transformation du sentiment immédiat d’identité est associée à une transformation de la frontière habituellement perçue entre le monde intérieur et le monde extérieur, qui est décrite comme beaucoup plus perméable ou même absente. L’idée, la sensation, émergent dans un espace qui n’est ni subjectif ni objectif. (Petitmengin, 2006, p. 89)

Pour Varela et al. (1993), l’exercice de la méditation bouddhique serait le plus enclin à la conscientisation du Soi intérieur. Certains établissements (trois collèges dans les Hauts-de-France ou encore à l’ESPE¹⁵ de Paris) ont déjà intégré des séances méditatives dans leur formation et ont pu noter des améliorations.

Les effets observés dans les classes où les enseignants ont proposé ces temps de pleine attention sont tous positifs : amélioration des capacités attentionnelles, diminution des situations de conflit et temps de calme retrouvés. Les élèves font la demande de maintenir ces temps de calme régulièrement. (Pasquier & Barbry, 2018, p. 3)

¹⁵ Ecole supérieure du professorat et de l’éducation

Pasquier et Barbry (*ibid.*) visent désormais la « généralisation » de la pratique méditative dans l'enseignement. Toutefois, pour Petitmengin (2006) il y a un besoin de recourir à un médiateur expert qui permettra de mieux faire conscientiser l'expérience vécue. Comme beaucoup de spécialistes en méditation le préconisent, de cette façon, on parviendrait à vivre l'instant-présent, on en reviendrait à vivre une expérience à part entière et à ne pas être perturbé par des émotions parasites de notre inconscient. Par conséquent, quelques techniques de méditations mises en place durant le cours permettraient de favoriser l'attention des élèves grâce au retour sur soi. Des activités ciblées sur ce qui les intéresse permettront d'autant plus de développer leur autonomie, leur créativité, leur motivation, leur capacité d'écoute et leur participation. Ils seront donc plus aptes à collaborer avec leurs camarades.

III.4 : L'importance de la médiation

Pour que cela soit rendu possible dans la classe, le professeur doit guider les apprenants dans cet accès à la connaissance. N'oublions pas que pour y parvenir, l'apprenant doit apprendre par les mouvements du corps et, à un niveau plus large, grâce la communication non-verbale. Il faut également qu'il parvienne à acquérir la langue tout en se confrontant à l'Autre et en acceptant l'altérité, qu'il puisse accéder à la symbolique afin de réussir à exprimer ses ressentis. Ainsi le professeur devient le médiateur de ces différents objectifs. Nous avons déjà pu identifier ce rôle dans notre argumentaire.

L'enseignant à travers son enseignement va orienter ses élèves. L'émergence des nouvelles technologies sur le plan numérique et des différentes mobilités sur le plan interculturel font que le professeur doit être à l'écoute de l'actualité et des tendances pour pouvoir transmettre au mieux de nouvelles connaissances et de nouvelles informations à ses élèves. Les apprenants d'une classe de langue étrangère arrivent parfois avec leurs préjugés, leurs aprioris, véhiculés par des représentations bien souvent détournées de la réalité. Ils peuvent donc se retrouver déboussolés, voire même choqués face à la culture d'accueil et à la langue d'apprentissage. Le professeur se doit, comme nous l'avons vu, d'amener à faire observer cette altérité. Il revêt donc sa casquette de médiateur.

Le terme de la médiation a évolué au fil des années. Peu présente et au départ considérée comme une simple alternance entre « réception et production » puis comme une retranscription et reformulation d'informations dans le *CECRL*, la notion s'est vue attribuer une autre définition dans le champ de la didactique des langues. Piccardo (2012) lui attribue trois distinctions : linguistique, culturelle et sociale. Dans la première, il s'agira par exemple d'une compétence de traduction ou d'interprétation intra- et inter-linguistique. Dans la deuxième, la médiation culturelle sera alors nécessaire lorsque qu'un détail ou un élément d'ordre culturel se manifestera empêchant la traduisibilité dans la langue cible ou dans la langue maternelle. Piccardo précise qu'« il s'agit donc aussi de mettre en contact différentes cultures humaines, sociales et professionnelles » (*ibid.*, p. 292). De cette façon nous arrivons à la troisième différenciation de la médiation. Le caractère social va être à la fois intra- et inter-personnel. L'auteure ajoute enfin que c'est le langage qui permet de médiatiser nos actions.

L'action de l'homme sur l'environnement est toujours médiatisée par des objets qui sont construits socialement et qui évoluent au fil du temps à travers les expériences générationnelles. De manière analogue au rôle que les outils jouent dans le travail, un rôle est joué aussi, au niveau psychique, par d'autres moyens. Il s'agit d'outils sémiotiques, de signes, parmi lesquels le langage. ... Comme nous l'avons vu plus haut, à travers les outils symboliques nous structurons nous-mêmes et les autres : alors que l'outil agit sur la nature, le signe agit sur soi-même et sur les autres individus. Le langage est le système de signes privilégié pour le contrôle de soi et des autres. (Piccardo, 2012, pp. 292-293)

Il est important de voir qu'on parlera aussi de médiatisation par une personne tierce ou par un objet. Ainsi un ordinateur sera médiatisateur lors de l'enseignement à distance et un apprenant sera également médiateur lors d'un cours. En classe, cela peut se présenter sous la forme suivante : le professeur explique une notion → le savoir est perçu par les élèves → un des élèves ne comprend pas → le professeur demande à un élève d'expliquer la notion à son camarade en langue maternelle (ex : en mandarin) → l'élève-interprète devient médiateur du savoir pour son camarade. Le savoir est médiatisé par la traduction.

Il y a donc un lien entre l'individuel et le social qui est constamment en dialogue. Pour Aden (2012) le rôle de la médiation est lié à l'énaction et c'est grâce à elle que nous pouvons atteindre la subjectivité et l'intersubjectivité.

Ainsi... être médiateur ne signifie pas transmettre mais bien créer de nouveaux réseaux de sens. La médiation est un espace qui fonde la possibilité d'une interaction, offre des affordances que chacun peut potentialiser de façon plus ou moins efficace. En nous reliant aux autres par nos expériences du réel, nous les transformons en des réalités communes que nous partageons via différents canaux, notamment la contagion émotionnelle, l'empathie kinesthésique et le symbolisme des langues et de toutes les formes de langage. Les langues nous relient au monde, à soi et aux autres, mais parce qu'elles atteignent un très haut niveau d'abstraction et de réflexivité, elles permettent de construire des identités symboliques réflexives : je me constitue en créant le monde avec les autres. Ainsi, la subjectivité est-elle le corrélat de l'intersubjectivité. (Aden, 2012, p. 276)

Aden poursuit en évoquant la piste d'autres médiations à mettre en place dans l'enseignement. Son projet se déroule dans une classe de 6^{ème} bilangue anglais-allemand. Deux comédiennes de théâtre (une anglophone et l'autre germanophone) interviennent pour aider les élèves à progresser dans ces deux langues. Plusieurs médiations sont alors mises en œuvre :

- linguistique formelle (qui passe par l'aide supplémentaire des professeurs de français)
- linguistique informelle (passant par les échanges entre les élèves)
- corporelle / kinesthésique (passant par le para-verbal et permettant une interaction en acte)
- émotionnelle (qui passera par l'empathie et le travail avec soi-même et avec les Autres)
- grâce à un objet-tiers (pour travailler la phonétique c'est une balle qui sert de médiateur entre le geste et la voix)
- imaginaire (s'effectuant par le prisme du théâtre grâce à l'invention de personnages)

Aden conclut par ces mots : « Dans un paradigme didactique de la reliance, je propose de définir la médiation comme la dynamique du lien, le processus qui permet de jeter des ponts entre la pluralité des cultures et l'universel qui traverse notre humanité. » (*ibid.*, p. 281). Désormais la prise en compte de la médiation se veut indispensable dans la classe de langue étrangère.

Ces diverses distinctions, mises à la lumière du jour, nous permettent de prouver que la médiation est à la fois bénéfique dans l'enseignement mais aussi dans l'apprentissage. Elle permet d'être le point de rencontre avec l'altérité. Dans la classe de langue, c'est donc bien le professeur qui aura pour principal but d'être le médiateur du savoir linguistique, non-linguistique et également de tout ce qui va relever de l'ordre du culturel, du social et de l'imaginaire.

III.5 : L'Art : le vecteur social du paradigme éactif

De nos jours, de plus en plus d'enseignants ont pris conscience du rôle de la médiation dans leurs cours. Ce que l'on peut remarquer, c'est qu'à chaque expérimentation effectuée, le domaine artistique, l'art, est contributeur dans l'approche éactive. Il se retrouve au cœur de l'éaction pour atteindre ce but d'acquérir la langue étrangère. C'est, en effet, à travers l'art théâtral, l'art musical ou bien l'art chorégraphique que l'approche éactive peut plus facilement être utilisée dans l'enseignement (Aden, 2009, 2012, 2013 ; Eschenauer, 2014, 2018 ; Soulaïne, 2018).

Selon le CNRTL¹⁶, l'art englobe une très large variété de domaines, il peut ainsi être : abstrait, académique, didactique, épique, figuratif, populaire, primitif, chorégraphique, comique, dramatique, décoratif, littéraire, musical, pictural, théâtral...

Le but de l'art, son besoin originel, c'est de produire aux regards une conception née de l'esprit, de la manifester comme son œuvre propre. L'œuvre d'art offerte aux sens doit donc renfermer en soi une idée. De plus, il faut qu'elle la représente de telle sorte que l'on reconnaisse que celle-ci,

¹⁶ <https://www.cnrtl.fr/definition/art>

aussi bien que sa forme visible, n'est pas seulement un objet réel de la nature, mais un produit de l'imagination et de l'activité artistiques de l'esprit. (Hegel, 1835, p. 246)

Hegel est l'un des premiers penseurs à voir en l'art un intérêt pour l'humain. Manon (2008) nous aide à comprendre la vision qu'il développe. Selon lui, le fait que l'humain soit esprit montre qu'il a des besoins spirituels en plus de ceux uniquement matériels. L'art est la matérialisation de cette spiritualité qui se développe et s'épanouit dans l'intelligible. L'art permet, non pas d'imiter le réel, mais de s'en inspirer pour le représenter de façon symbolique. Ainsi l'artiste nous en dévoile sa propre interprétation. Cette représentation propre à l'esprit amène à la communication. L'art permet donc la communication universelle qui passera par la perception des sens.

Ce pouvoir de créer suppose d'abord un don naturel, un sens particulier pour saisir la réalité et ses formes diverses, une attention qui, sans cesse éveillée sur tout ce qui peut frapper les yeux et les oreilles, grave dans l'esprit les images variées des choses, en même temps la mémoire qui conserve tout ce monde de représentations sensibles. Aussi l'artiste ne doit pas, sous ce rapport, s'en tenir à ses propres conceptions, il doit quitter cette pâle région que l'on appelle vulgairement l'idéal, pour entrer dans le monde réel. Un début idéaliste dans l'art et la poésie est toujours suspect. C'est dans les inépuisables trésors de la nature vivante et non dans les généralités abstraites que l'artiste doit prendre la matière de ses créations. (Hegel, 1835, pp. 83-84)

En revanche, Hegel nous apprend que l'humain a perdu son intérêt pour l'art au fil du temps. Auparavant, il pouvait y trouver refuge et y trouver une forme de vérité. Aujourd'hui, l'humain satisfait ses besoins spirituels par d'autres moyens. L'art est ainsi mis au second plan. Et pour preuve, les enseignements artistiques peinent encore à s'imposer dans le système scolaire français. Cependant, il ne faut pas oublier que l'art permet de communiquer avec l'Autre. Cela va être rendu possible par le langage. Mais tout comme le langage et l'Autre ont besoin d'être médié par une personne pour éviter les chocs culturels, l'art va aussi devoir être médié par un expert pour pouvoir être rendu accessible et pour percevoir le message transmis par l'artiste. L'art évolue et se voit ainsi exister sous d'autres formes. Son utilisation en classe est donc importante dans la mise en place d'une approche éactive. Elle

permet de confronter le langage avec l'Autre et permet d'atteindre le monde des idées et donc de faire dialoguer les esprits. Pour Aden (2009, p. 176) l'activité artistique doit être plus souvent introduite dans l'enseignement. Car on y retrouve ce jeu du passage par l'action du corps qui « expérimente, fait, défait, refait » dans le but de matérialiser le message inscrit dans son esprit. Les apprenants font ainsi parler leur créativité et développent leur empathie.

Il est temps que l'école s'intéresse aux apprenants dans leur globalité et qu'elle cesse de considérer leur corps comme des lampadaires qui soutiendraient des têtes pensantes. Rétablir cet équilibre nécessiterait de donner aux pratiques artistiques une place aussi importante qu'aux autres disciplines. Et je dis bien aux pratiques artistiques. Il est regrettable que l'on ait ajouté « l'histoire des arts » aux programmes scolaires en France. Cet ajout disciplinaire a pour seul effet d'allonger la trop longue liste des connaissances à acquérir. Il faudrait aussi réfléchir à la hiérarchisation des formes artistiques, et se demander pourquoi la musique et les arts plastiques sont considérés comme plus profitables aux élèves que la danse ou le théâtre. ... La créativité artistique n'apporte pas seulement une réponse à la démotivation ou à l'apathie provoquée par un enseignement déconnecté des élèves auxquels il s'adresse, mais elle va plus loin, elle réfute un système éducatif basé sur une idéologie de la réplique des modèles, sur une logique binaire et une conception obsolète de l'autorité. Elle ouvre un chemin jusqu'alors resté bloqué : celui qui prend en considération l'expérience intime de la vie. C'est un chemin qui mène à une autonomie consentie, réflexive, questionnante. (Aden, 2009, p. 179)

Le manque de formation chez l'enseignant apparaît ainsi comme une limite. En effet, tous les professeurs ne sont pas formés à la discipline artistique. Toutefois, même s'il n'est pas expert du domaine, il peut néanmoins se rapprocher d'une forme d'art à laquelle il est plus sensible. Ce choix offre de nombreuses possibilités diverses et variées allant de l'art photographique statique dans le temps à l'art chorégraphique en perpétuelle mouvance. Pour Borgé (2018) le professeur-médiateur doit veiller à ne pas émettre de jugement lors de la confrontation d'une œuvre d'art en classe. Et pour cause, « l'expression d'un jugement personnel de la part de l'enseignant peut brider les interactions verbales et dissuader les apprenants de donner leur avis sur l'œuvre d'art, ou du moins d'indiquer leur goût esthétique personnel » (p. 4). Il

faudra savoir se mettre en retrait dans ce moment-là. De plus, Borgé ajoute que l'apprenant doit également jouer un rôle dans cette médiatisation de l'art, en choisissant de présenter une œuvre qui le touche ou inversement. Cela lui permet de développer son empathie, le travail avec les Autres et sa créativité. Il développe aussi fortement son œil critique et sa relation esthétique en enrichissant son vocabulaire.

De plus, si l'enseignant n'introduit que des œuvres d'art appartenant à l'espace francophone, il nous semble qu'il développe une forme d'ethnocentrisme culturel préjudiciable pour qu'un véritable partage interculturel ait lieu. C'est la raison pour laquelle il est intéressant, d'une part, de mettre en exergue la culture de l'autre, d'autre part, de fournir des occasions où l'apprenant peut s'investir et s'engager, au sens où Hélène Trocmé-Fabre. ... Le fait que l'étudiant puisse choisir l'œuvre d'art qu'il souhaite présenter à ses camarades modifie sa relation esthétique et favorise son autonomie et son aptitude à l'empathie. (Borgé, 2018, p. 6)

Ainsi, nous avons pu voir au fil de notre réflexion que l'approche éactive est encore timidement mise en place dans l'enseignement. De par la définition qui lui est attribuée, on observe qu'elle possède des limites. Cependant ces dernières voient leurs lacunes comblées par l'activité artistique créative. Le recours à l'art permet également de renforcer les avantages de l'approche éactive. En son sein, le langage n'est pas seulement verbal mais prend en considération d'autres éléments contribuant, participant et impactant le discours : les émotions, la gestuelle, les sens et tout ce qui va faire référence à l'expérience partagée et au vécu de l'individu. Ce dernier va pouvoir co-construire ses connaissances grâce à cela, mais aussi grâce à la rencontre incluant l'Autre. Cela ne pourra se faire sans la présence d'un médiateur, ici le professeur, qui devra être vigilant à toujours aider ses apprenants à accéder au monde des idées, à parvenir à conscientiser cette altérité qui effraie encore et à lui faire accepter son individualité dans un monde qui prône des normes. Pour se faire, le recours à l'art, à l'activité artistique sera un avantage considérable lors de cette tentative qui peut sembler complexe. Cela favorisera les relations formateurs-apprenants, dynamisera l'autonomie et entre autres la créativité des élèves et permettra de développer l'empathie facilitant, ou du moins rendant accessible, cette conscientisation.

Au Brésil, par exemple, Paolo Freire a déjà mis en place une méthode utilisant le théâtre auprès de plusieurs publics faiblement lettrés. Dans sa façon de penser, on peut y voir un très net lien avec l'énaction. Il explique sa démarche dans son livre : *la Pédagogie de l'opprimé*. Cependant, aucune traduction n'existe à ce jour ; une devrait sortir en décembre 2020. Chatelain-Le Pennec et Boal (2010) nous transmettent quelques lignes de son idéologie.

Tout d'abord il ne s'agit pas uniquement d'apprendre à lire et à écrire, il faut aussi apprendre à décrypter le monde qui nous entoure ; selon les propres mots de Paulo Freire, il s'agit de "promouvoir chez le peuple touché par une action éducative une conscience claire de sa situation objective". Il ne s'agit pas là d'un endoctrinement puisque "le but de l'éducateur n'est plus seulement d'apprendre quelque chose à son interlocuteur, mais de rechercher avec lui, les moyens de transformer le monde dans lequel ils vivent". ... Ces rapports ne doivent plus être verticaux, hiérarchiques mais dialectiques. L'éducation vise, selon la pédagogie de l'opprimé, non pas à faire des dépôts de savoir mais à aiguïser un sens critique. Cela passe évidemment par une revalorisation des élèves, des couches populaires, de leurs savoirs propres, de leur capacité toujours intacte à appréhender le monde et à le réinventer si on leur donne les outils nécessaires pour le faire. (Chatelain-Le Pennec & Boal, 2010, p. 24)

Deuxième partie : Protocole de recherche

Notre réflexion nous a permis de nous familiariser avec la notion d'énaction qui pose souvent bien des interrogations lorsqu'elle est mentionnée. Dans la partie qui suit, je tâcherai de justifier la méthode employée pour récolter mes données.

Chapitre Premier : Démarche méthodologique

Il m'a semblé pertinent de situer mes recherches dans une démarche empirico-inductive qualitative. Travailler dans une classe permet d'obtenir des résultats mouvants et dynamiques qui seront soumis à mon analyse personnelle.

Les méthodes empirico-inductives caractérisent notamment un "paradigme compréhensif" émergeant en science de l'Homme. Il continue une approche dialogique, interprétative, déjà présente précédemment, comme alternative au rationalisme naturalo-positiviste dans la philosophie occidentale. Ce paradigme dit "qualitatif" réintègre le Sujet et son contexte dans l'analyse, considérant que lorsque l'Homme est "l'objet" de sa propre de [*sic*] connaissance, il ne peut inévitablement être que subjectif, c'est-à-dire, interprétatif... De plus, il intègre le fait que la complexité aléatoire ou chaotique des facteurs intervenants dans les phénomènes humains est telle qu'il apparaît généralement impossible d'en maîtriser totalement et précisément les variables.

(Blanchet, 2000, p. 30)

Nous nous situons également dans une approche ethnographique. Cette dernière est une « méthode de la science de l'anthropologie dont l'objet est l'étude descriptive et analytique, sur le terrain... » (Diop Sall, 2018, p. 141). De cette manière, « il s'agit de mieux comprendre les comportements des individus, de manière qualitative pour ensuite concevoir des stratégies adaptées dans les organisations où existent des dynamiques de plus en plus complexes et spécifiques » (*ibid.*, p. 142). L'ethnographe va ainsi intégrer un groupe et faire en sorte d'être

accueilli par ce dernier. Il est donc à la fois observateur et acteur à l'intérieur de la communauté choisie. Une place importante est ainsi attribuée à l'analyse du chercheur. Blanchet et Chardenet (2011) expliquent que de cette manière le chercheur vise à comprendre l'altérité grâce à son interprétation qui résulte d'une analyse dialogique. Blanchet (2000) distingue, quant à lui, l'utilisation de l'observation participante de la *participation observante* (p. 41). Dans mon contexte, je choisis de conserver la première distinction. Et pour cause, en donnant des cours, je serai à la fois professeur et observateur, je serai directement amené à participer, à agir et à échanger sur le terrain. Mon inclusion et donc mon acceptation est donc nécessaire au sein des groupes.

Le chercheur est un "participant complet", lorsqu'il participe comme acteur à la situation étudiée.

Dans ce cas, le chercheur ne notifie pas aux sujets observés son rôle de chercheur. L'objectif de cette démarche est de partager l'expérience de l'individu en action. L'observation est alors dissimulée. (Diop Sall, 2018, p. 144)

Le fait de ne pas dévoiler ses véritables intentions permet aux sujets observés de se comporter naturellement, sans penser aux conséquences de leurs actions. L'enseignante en binôme avec moi sera ainsi mise au courant de l'enquête auprès des apprenants mais ne saura pas que son regard sera également pris en compte. Elle agira de manière spontanée de cette façon. Les apprenants, quant à eux, ne sauront rien. L'utilisation de cette méthode pose toutefois des questions éthiques comme le souligne Punch (1986) et cela est tout à fait compréhensible. Pour Woods (1990) le chercheur-ethnographe doit être capable de comprendre l'autre. Il doit aussi posséder des « capacités surtout artistiques ». Le chercheur-ethnographe doit donc être capable de recréer, de retranscrire au mieux les scènes auxquelles il a participé et doit être capable d'y intégrer son ou ses potentiels futurs lecteurs en prenant du recul sur ses propres actions.

D'autre part, pour Blanchet (2000, p. 31) cette approche permet également de mettre l'accent :

- sur l'importance du contexte dans lequel s'inscrit l'étude (ici : le travail auprès d'un public migrant et en situation d'isolement ou de grande précarité)
- sur le témoignage des effets constatés sur les individus concernés lors de l'interprétation des résultats

- sur la capacité du chercheur à ne rien considérer comme vérité absolue et, entre autres,
- sur la possibilité d'établir son propre protocole de recherches.

Moriceau et Soparnot (2019) préconisent ainsi cette dernière possibilité d'application. Pour eux, « la composition de la méthode s'inscrit dans une ouverture plus fondamentale : celle d'être en recherche, qui définit un style d'existence à défendre » (*ibid.*, p. 22).

L'ouvrage propose ainsi un art de composer sa méthode qualitative. Une composition qui soit approche et exposition avant d'être prise de distance, qui soit cheminement et aventure de pensée avant d'être positionnement et qui soit audacieuse, réflexive et responsable avant d'être application d'un patron, d'un corps de règles figées. Le présent ouvrage se veut un appel à la diversité, à la créativité et à la réflexivité en façonnant sa méthode de recherche qualitative, il s'espère inspirant et incitant. Il privilégie des approches où le chercheur s'expose dans sa recherche plutôt qu'il ou elle insiste pour s'en couper ou s'exclure. Face à un possible et dangereux devenir-technicien du chercheur, à une perte de ses savoir-faire de façonnage, d'inscription dans les sciences humaines et sociales, d'écriture et de réflexivité, il affirme que la recherche de sens et de pertinence, possiblement d'engagement n'est pas incompatible avec la rigueur, que la méthode a pour but de provoquer la pensée, tout autant de la contraindre et de l'emporter dans de nouveaux chemins – et non seulement de se justifier. (*ibid.*, p. 21)

Par conséquent, je pense que la meilleure option pour récolter mes données se fera grâce à la création d'ALIPE. Ces différentes activités en lien avec le domaine artistique devront faire appel, à différents moments, au langage du corps, aux émotions ou encore aux sens afin d'être vraiment ancrées dans l'approche visée. De plus, elles aborderont la notion d'altérité pour en permettre sa conscientisation. Grâce à leur invention, elles feront appel à ma créativité et à mon empathie (comme le mentionne Woods) et elles éveilleront sans doute aussi celles des apprenants. De plus, une anticipation des chocs (culturels, interculturels) que pourraient subir les apprenants seront aussi à garder en tête. L'observation participante attentive se fera donc durant les cours. L'analyse sera ciblée sur les réactions des acteurs de la classe (les apprenant.e.s et les professeurs : l'enseignante et moi-même). Un journal de bord sera aussi

mis en place car il « permet de constituer la mémoire vive de l'étude de terrain et de retrouver lors de l'analyse des données, l'atmosphère du site et de l'événement » (Diop Sall, 2018, p. 147). De cette façon, il sera plus simple de saisir des bribes de langage ou entre autres d'y inscrire d'éventuelles remarques qui se feront pendant les cours. Par ailleurs, je reste attentif au domaine de l'intersubjectivité et donc de la surinterprétation qui pourrait bien sûr tromper les échanges obtenus. En effet, la majorité des informations données relèveront d'une interprétation qui me sera propre et probablement influencée par mes expériences passées et mon vécu durant l'enquête (Olivier de Sardan, 2000, p. 420). Il faudra faire particulièrement attention à ce biais. Pour pallier ce choix méthodologique, j'avais pensé mener des entretiens semi-directifs afin d'apporter un regard extérieur au mien.

L'entretien semi-directif repose sur l'idée que la réalité des individus n'est pas uniquement accessible par le chercheur (observation) ou par les individus eux-mêmes (questionnaires) mais par une interaction dynamique entre le chercheur et ses interlocuteurs. (Chevalier & Meyer, 2018, p. 111)

Le regard des apprenants et de l'enseignante aurait pu de cette façon confirmer ou non mes déductions, mais le contexte lié à la crise mondiale sanitaire de la Covid-19 m'a contraint à devoir abandonner ce moyen de récoltes des données.

Chapitre II : Les paramètres du terrain d'enquête

Dans cette seconde partie, je présenterai les différents paramètres identifiés et identifiables dans mon terrain de recherches car ce dernier comporte lui aussi des variables :

II.1 : L'hétérogénéité

D'une part, le paramètre que l'on pourrait tout de suite identifier est l'hétérogénéité des groupes (*cf.* Première partie, III.1).

Du côté d'Acceptess-T¹⁷, des tests ont été mis en place avant mon arrivée pour essayer de répartir au mieux les apprenantes en fonction de leur disponibilité et non de leurs compétences en langue. Ainsi, certains cours se retrouvent avec deux ou trois apprenantes, tandis que d'autres en comptent une dizaine. Dans ce dernier cas, les niveaux sont également très variés allant du niveau débutant au niveau intermédiaire. Quatre cours ont ensuite été ouverts : les deux premiers ont lieu les mardis de 16 h 30 à 18 h 30 puis de 19 h 00 à 21 h 00, les deux autres se déroulent les mercredis sur les mêmes tranches horaires.

Du côté de L'ARDHIS, des tests ont également dû être effectués. Ils visaient à observer les différentes compétences des apprenants tout en faisant leur connaissance. Assisté d'un autre bénévole, nous avons fait passer les "évaluations". Les apprenants sont nombreux à être plurilingues mais peu maîtrisent le français à l'exception de trois d'entre eux, qui l'ont appris en autonomie ou grâce à d'autres cours. À la fin de ces tests, il fallait établir la répartition des élèves par groupe en prenant en compte d'autres paramètres : l'interdiction d'accéder au local la semaine (car occupé par Acceptess-T) et la mise en place des autres cours de français le samedi en journée pour d'autres groupes. Nous étions donc contraints de placer les cours sur un seul créneau de 17 h 00 à 19 h 00. Deux groupes ont ainsi pu être créés : le premier est destiné aux apprenants de niveaux débutants, le second à ceux ayant besoin de cours d'alphabétisation.

D'autre part, comme je l'ai déjà mentionné (*cf.* Contexte & Public), les apprenants sont également issus de milieux extrêmement différents. Dans le groupe de l'ARDHIS, il y a uniquement des Bangladais. Ils sont neuf au total. Leur niveau de français est élémentaire, on se situe dans la tranche A du *CECRL*. Ils sont relativement jeunes : la moyenne d'âge se situe autour des 23 ans. Chez Acceptess-T, le groupe est plutôt composé d'hispanophones et d'une lusophone provenant d'Amérique du Sud. Dans ce groupe, les niveaux sont également débutants. Toutes les apprenantes ont été scolarisées à l'exception de l'une d'elles. La moyenne d'âge est plus haute elle avoisine les 35 ans.

¹⁷ À partir de maintenant, l'alternance des termes apprenants/apprenantes est volontaire. Dans le premier cas, il concerne les apprenants de l'ARDHIS dans le second, le féminin sera employé pour parler des apprenantes d'Acceptess-T. Le masculin pourra également être utilisé dans son sens générique.

II.2 : Autres paramètres

D'autres paramètres sont aussi à prendre en compte lors de cette étude.

La fréquentation et la présence des apprenants aux cours en fait partie. Les cours sont dispensés gratuitement par des bénévoles, les personnes inscrites peuvent ou non y participer de façon régulière. Il n'y a donc aucune obligation et donc aucune sanction si un apprenant ne vient pas régulièrement. Ainsi d'une semaine à l'autre l'effectif total de la classe peut varier du simple au double ou être réduit de moitié. Pour cette raison majeure, il est important de préciser que les activités éenactives n'auront pas lieu toutes les semaines. Le faible nombre d'apprenants à un cours pourra déstabiliser une activité pensée et conçue et ainsi empêcher sa réalisation.

En plus de cela, on peut, entre autres, compter d'autres paramètres :

- L'impossibilité de faire ou d'assister au cours à cause de : la maladie, l'impossibilité d'accéder aux locaux en raison de grèves, d'un virus mondial, d'un oubli de clé de la part des responsables...
- L'état émotionnel des personnes. En fin de journée, nous ne sommes plus aussi performants qu'en début de matinée. Il faut donc adapter au maximum les activités pour ne pas qu'elles soient trop ardues.

Enfin, un paramètre qui me semble important de mettre en avant est la participation active et l'implication des apprenants. Lors des observations précédant le début du stage, j'ai noté que les apprenants comprennent que ces cours leur permettront de s'en sortir et de s'intégrer dans la vie quotidienne. Malgré de légères dispersions de temps en temps, ces derniers se reconcentrent rapidement et participent sans gêne.

Troisième partie : Analyse des données

Pour commencer, je vais d'abord présenter deux ALIPE, dire comment elles ont été créées puis mises en place lors des cours. J'en ferai ensuite l'analyse. Je détaillerai davantage la seconde activité qui a permis, par la suite, d'élargir davantage la réflexion. Enfin, j'introduirai une dernière ALIPE qui aurait dû être mise en place, mais qui n'a pas pu l'être à cause des décisions politiques liées à la Covid-19, elle ne sera pas analysée en situation. Les activités présentées ici sont nées suite à la participation à des colloques, grâce aux cours suivis pendant le master, à des vidéos vues en ligne ou entre autres grâce aux discussions entre amis et collègues.

Chapitre unique : ALIPE mises en place

I.1 : Le défilé de la conjugaison

Séances du 05 et du 15 février 2020¹⁸. La première activité a directement été empruntée à un atelier auquel j'ai assisté¹⁹ lors d'un colloque. Cet atelier, appelé "Donner du corps aux activités", était animé par Mathias Van der Meulen. Son but était de montrer que l'on peut mettre en mouvement des activités extraites d'un manuel, de travailler l'expressivité gestuelle pour favoriser le rapport et le contact avec l'autre dans la classe, tout en travaillant la synchronicité et évidemment la langue. Cet atelier a été particulièrement inspirant car on se trouvait pleinement dans une approche éactive. Dans celui-ci, Mathias Van der Meulen a mis en place le mouvement du balancier. C'est le bras qui effectuait le mouvement. Lorsque ce dernier arrivait à l'extrémité droite puis gauche, un claquement de doigts devait être effectué. Son exercice, grâce au rythme donné par le groupe, servait, au travers de la répétition, à intégrer les formes et la mélodie de la langue. Pour un apprenant, cela est

¹⁸ Cette activité a été mise en place dans les deux groupes

¹⁹ Journée de colloque organisée par l'ASDIFLE (Association de Didactique du Français Langue Étrangère) le 24 janvier 2020 intitulée Multimodalité et multi-supports pour l'enseignement du FLE

d'autant plus utile car il peut mieux en saisir sa prosodie et son intonation. J'ai donc décidé d'introduire cet exercice lors de l'apprentissage du verbe « être » au présent dès les premières séances en y ajoutant un mouvement de marche. À droite, on place les pronoms personnels sujets, à gauche le verbe conjugué. On alterne ainsi ces deux éléments. De plus grâce à cette marche ou à ce défilé, on peut choisir d'adapter son rythme avec son allure, cela dynamise l'apprentissage. Le terme défilé donne un côté plus festif à la simple marche. Son emploi surpasse le cadre de la classe car les apprenants peuvent ainsi « défiler » dans la rue ou sur leur lieu de travail par exemple tout en révisant le verbe.

Un premier test a d'abord été réalisé avec le groupe d'Acceptess-T pour présenter l'exercice dans son ensemble. Cependant, les apprenantes n'étaient pas rassurées à l'idée de réaliser toutes les étapes du premier coup. Nombreuses sont celles à avoir réclamé le besoin de visualiser le verbe avant de pouvoir le répéter. J'ai donc dû l'inscrire au tableau. Nous nous sommes ensuite entraînés à le prononcer plusieurs fois. Une fois que tout le monde était plus à l'aise, il fallait donc passer à l'étape du balancier afin de voir si cela faciliterait ou non la mémorisation du verbe. Les apprenantes ont très rapidement compris ce qu'il fallait faire grâce à l'utilisation du paraverbal. Je produisais le mouvement puis désignais les apprenantes qui devaient le reproduire à leur tour debout. Seulement deux ont voulu le faire en marchant : cela peut s'expliquer par l'inhibition à se soumettre au regard des autres camarades lors du premier cours ; à cet instant, elles ne se connaissaient pas encore bien. L'une d'elle était d'ailleurs particulièrement stressée, lorsqu'elle récitait sa voix tremblait. Toutefois, l'entraide est venue naturellement. En effet, lorsque les deux volontaires hésitaient, ce sont les autres apprenantes qui leur venaient en aide immédiatement. Au cours suivant, une des deux apprenantes a décidé de montrer sa maîtrise de l'exercice. Elle s'est mise directement au bout de la salle et a défilé. Suite aux félicitations reçues, toutes les autres apprenantes ont voulu le faire à leur tour. Une sorte de compétition s'est alors instaurée. Cela est resté amical. Les apprenantes, après la validation de l'exercice, tapaient dans les mains de leur voisine ou bien leur tiraient la langue. En revanche, l'entraide était toujours présente en cas de difficulté. Deux autres l'ont également fait en binôme. L'une donnait les pronoms et l'autre le verbe conjugué. Au cours suivant, tout le monde connaissait le verbe être.

Du côté de l'ARDHIS, il y a eu le même cas de figure. Les apprenants ont tout de suite été motivés à l'idée de se lever de leur siège. L'inconvénient majeur résidait dans l'étroitesse de

la salle. Il était donc impossible de leur montrer la technique de la marche. Nous nous sommes donc contentés du balancier, debout. Au cours suivant, tout le monde le maîtrisait mais certains en avaient modifié les mouvements : le balancier avait disparu et le claquement de doigts avait été remplacé par des tapements de pieds sur le sol ou bien par des claquements de mains. Ils s'étaient pleinement appropriés l'exercice à leur manière.

Pour observer si l'utilisation du corps avait bel et bien eu un impact sur leur apprentissage, j'ai décidé par la suite de leur enseigner le verbe avoir (au présent également) sans ajouter de mouvement particulier. Nous sommes donc restés dans une approche traditionnelle. Ainsi, le verbe avoir a uniquement été enseigné par la répétition, sans ajout de gestes. Les semaines suivantes, personne ne l'avait retenu. Il a fallu, à nouveau, mettre en place cette méthode pour que certains l'apprennent mieux (À noter que quelques-uns avaient déjà réemployé le balancier acquis grâce au verbe être).

Ce que je retiens de cette activité est que l'utilisation du corps est bénéfique car elle permet une appropriation plus rapide d'un élément langagier (le verbe être ici). Dans les deux groupes, les apprenants ont pris plaisir à agir dans la classe. Le fait de leur donner cette possibilité contribue à développer leur motivation : d'un côté, il y a eu une appropriation de la méthode, de l'autre, une motivation personnelle pour participer. Les apprenants deviennent réellement acteurs dans leur apprentissage. L'empathie est aussi développée. Pour les apprenantes qui se sont portées volontaires, elles étaient seules face aux regards de leur camarades. Lors des hésitations, les autres aidaient, en soufflant, en chuchotant, en passant aussi dans leur langue maternelle. Elles ont aussi collaboré de manière naturelle. À l'ARDHIS, les apprenants aussi utilisaient le bengali principalement, lorsque l'un ne comprenait pas et revenaient très vite en français. Cette activité permet de rapprocher la dynamique et les liens du groupe. L'autre chose à mettre en avant est aussi ma propre implication. Lors de la présentation de cette activité, j'ai moi-même utilisé mon corps pour présenter l'exercice. Je participais également en tant que médiateur du savoir. L'autre enseignante a encouragé cette méthode sans réaliser la marche. Elle en a aussi constaté les effets sur les apprenants. Avec cette activité, on se trouve dans une approche artistique dans laquelle on laisse libre cours à son imagination, à sa créativité. L'altérité a également été travaillée de manière implicite.

I.2 : Il ou Elle : un choix personnel

Séance du 26 février 2020²⁰. C'est grâce au dessin réflexif (Molinié, 2009) que cette activité a pu voir le jour. Le dessin réflexif est souvent utilisé avec un public enfant et est peu pratiqué avec des adultes. Mais de par ses facultés analytiques, il m'a semblé pertinent de le contextualiser ici. Et pour cause, le dessin fait appel à l'utilisation du corps, on dessine grâce au toucher. De plus, il permet de faire appel à la créativité, à l'imagination. C'est donc une pratique artistique. Enfin, il permet aussi de faire appel à ses souvenirs, à son vécu pour imprimer et représenter le réel sur son support. Le but de cette activité était de faire observer et donc conscientiser l'altérité à partir des dessins. L'autre objectif était, à la demande des autres professeur.e.s de l'association et des apprenantes, d'enseigner le vocabulaire des différentes parties du corps ; le métier des apprenantes leur impose de les connaître. Cette activité a été initialement conçue pour une séance évaluative afin de voir si les apprenantes maîtrisaient le lexique déjà vu et la construction syntaxique (Sujet, Verbe, (+ Adjectif), Complément). Cependant par rapport au contexte de ce jour-là, l'idée a dû être abandonnée. L'activité s'est donc vue modifiée juste avant le début du cours.

En effet, l'assassinat d'une des apprenantes d'un autre groupe avait affecté la grande majorité des personnes et il y a eu peu de fréquentation lors de la séance. Ce soir-là, il n'y avait que la moitié du groupe : cinq apprenantes au total, l'enseignante et moi. L'activité a pu se faire grâce à l'accord de cette dernière de se prêter à l'exercice. Seulement 3 cartes ont donc été distribuées sur les cinq prévues au départ. (*cf.* Carte 1, 4 et 5 : Annexe A).

Lors de l'activité, tout s'est bien déroulé. Le travail se faisait en binôme, assis, en face-à-face. Toute l'activité rentrait dans une approche éactive. Les différentes cartes comportant des phrases simples permettaient de retravailler les différents éléments linguistiques vus dans les cours passés. Cette forme syntaxique avait déjà été étudiée, il fallait donc reproduire au mieux ce type de phrases pour ne pas perturber les apprenantes. La lecture, la compréhension écrite et l'interaction orale étaient de cette manière travaillées. Toutefois, à certains moments, il y a eu quelques incompréhensions et certains recours à l'interlangue lors de l'explication

²⁰ Cette activité a seulement été mise en place avec le groupe d'Acceptess-T, déjà plus avancé en connaissances linguistiques.

des consignes. Chacune était libre de choisir le rôle qu'elle voulait endosser. Une fois les dessins réalisés, il fallait les présenter au groupe classe (la production orale était ainsi évaluée). Lors d'une présentation, j'ai trouvé intéressant le fait de soulever un détail d'une carte²¹ car l'apprenante qui venait de la présenter ne l'avait pas fait. Pour moi, cela soulevait le sujet spécifique du choix du pronom et cela était encore plus intéressant de le mentionner dans ce contexte précis. Cependant, de vives réactions ont alors pris place dans la classe. Voici une retranscription²² des échanges.

1. Thomas : Ici, nous avons Gustavo. Gustavo elle.
2. A1²³ : N'est pas possible. Gustavo garçon Gustavo il.
3. Thomas : Si Gustavo veut dire elle, il peut.
4. A2 : Non masculine il !
5. A3 : Peut être est "transgender" ?
6. Thomas : Moi je ne sais pas. Gustavo ne m'a pas dit. On ne sait pas. Nous sommes tous différents. (signe au tableau = pour égal et égal barré pour dire différent). Nous sommes différents. Moi Thomas, je ne suis pas A1, je ne suis pas A2, je ne suis pas A5. Je suis Thomas. Gustavo peut dire elle. Il faut accepter son choix. La opción de Gustavo. (le choix de Gustavo)
7. A4 : et normal ?
8. Thomas : Pardon A4?
9. A4 : Para la gente normal como se dice ? (Pour les personnes normales comment dit-on ?)
10. Thomas : Je ne comprends pas ta question. (A1 traduit en français) Quels gens "normaux" ?
11. A4 : Si tu et ella. (Oui toi et elle ; désignant l'Enseignante). Quando camino para la calle como salgo elle/il ? No sé. (Quand je marche dans la rue comment je sais si c'est il/elle ? Je ne sais pas).
12. A3 : Non le professor veut dire que una persona peut dire il ou elle. Il... S'il vous plaît, puedo decir en espanol ? (puis-je expliquer en espagnol ?)
13. Thomas : Oui, vas y !
14. A3 : El profesor explica que puedes elegir él o ella. (Le professeur explique que tu peux choisir il ou elle).
15. Enseignante (à moi) : Alors Thomas, ça ne va pas, c'est pas ton rôle de parler de ça. Tu es prof de français, t'es là pour enseigner le français point. On te demande pas de pointer leur différence !
16. Enseignante (à la classe) : Moi, Enseignante, elle. Thomas, il.
17. Thomas : Gustavo, le choix de Gustavo de dire elle. La opción para Gustavo. (Ecriture du mot DIFFÉRENCE au tableau). Les autres personnages présentés : Marie, Gustavo, Graziella. Tous

²¹ Carte 5 : Gustavo a de grands yeux jaunes. Elle a une grande bouche. Elle a un grand nez. Elle a des grandes oreilles. Elle a des petites épaules. Elle a deux petites mains. Elle a des petits bras. Elle a une petite poitrine. Elle a de grandes jambes. Elle a des petits pieds. Elle a un gros ventre. Elle a un vagin.

²² Issue du journal de bord. Elle a été saisie à chaud en fin de séance.

²³ A1 = Apprenante n°1, etc.

différents. Petit nez ou grand nez grandes mains petites mains, etc. On est tous différents. Et il faut accepter ça, dire ok. (écriture du mot ACCEPTER au tableau cependant presque aussitôt effacé par l'Enseignante ; les apprenantes parlent en espagnol, le ton monte. A4 ne comprend toujours pas comment saluer.) S'il vous plaît ! A4, on peut discuter si tu veux ?

18. A4 : Non, parler avec A3 moi après. Moi compris quelque chose mais elle explique à moi autre chose. Et pas comprendre.

19. Thomas : Ok, si tu as une question tu me demandes. Si vous avez des questions, vous me demandez la prochaine fois ? D'accord ?

20. La classe : Oui Monsieur, merci ! Au revoir.

Énormément de choses sont à analyser ici. Premièrement, après ma remarque (1.) une des apprenantes s'interroge sur l'association : Gustavo, elle (2.). On voit donc qu'il y a eu un rapprochement évident de sa part entre le genre du prénom, ici masculin et le pronom personnel sujet : il. Ensuite, on constate que je me perds moi aussi dans cette distinction. Cette maladresse a sûrement déstabilisé davantage les apprenantes dans cette mise en lumière. Je donne, en effet, à la fois le pronom elle et il (3.) pour parler du personnage. Toutes ces confusions sont évidemment compréhensibles : il est normal de penser que le prénom d'un individu témoigne de son identité sexuelle. C'est ce que nous faisons dans la vie de tous les jours sans s'en rendre compte. Je l'ai également constaté en travaillant au sein de ces associations. Cet autre rapprochement se fait donc par rapport au prénom mais aussi par l'identité physique de la personne, c'est-à-dire selon ses caractères morphologiques et physiologiques. Par exemple, si une personne a des poils (principalement avec une barbe apparente), on va tout de suite lui attribuer le genre masculin tandis qu'une personne possédant une poitrine ou des traits fins, se verra naturellement associée au genre féminin. L'absence d'un voire plusieurs autres genres en français est donc un obstacle aux personnes qui ne pourraient pas s'identifier à cette norme. Les termes suivants surviennent donc en opposition distincte : "transgender" (5.) et normal (7.). Il y aurait donc cette norme qui empêcherait les personnes transgenres de pouvoir s'identifier et se reconnaître dans un genre précis.

Ce qui est également important à relever est que le terme transgenre est directement sorti de la bouche d'une apprenante. J'avais pris la décision de rester évasif sur ce sujet, il n'était pas question d'évoquer l'identité de genre de Gustavo seulement de montrer qu'une personne a le choix de choisir le pronom qu'elle désire (6.). En outre, il s'agissait d'observer, à travers les

productions, que les personnages étaient différents (17.) pour mener à une conscientisation plus large et faire un lien rapide entre le nom de l'association et le verbe accepter. Mais l'imprévu dans une classe est toujours présent. En y réfléchissant, je conçois entièrement le fait d'avoir été maladroit dans mes propos lors de ces échanges (3.). Et malgré le fait d'avoir tenté de rester le plus neutre possible par la suite, cela a eu pour conséquence de conduire l'enseignante à surinterpréter mes intentions (15.). J'ai particulièrement été impacté par sa phrase car à aucun moment je n'avais pensé que les choses prendraient cette tournure. Je pensais même ne plus revoir l'apprenante A4 après ce soir-là pensant l'avoir blessée (18., 19.). Mais j'ai à mon tour interprété à tort (cf. Première partie, II.3). Cette dernière est revenue le cours suivant et a même demandé à refaire l'activité. Durant cette séance (du 04 mars, menée en autonomie), l'apprenante A4 a ainsi expliqué au groupe qu'il fallait désormais donner le pronom elle à Marco²⁴, une autre apprenante, car c'était son choix. Auparavant, tout le monde l'avait instantanément affecté au pronom personnel sujet masculin : il. Dans ce sens : serait-il nécessaire de choisir un pronom pour pouvoir entrer dans cette norme et s'y conformer finalement ? Il est difficile de prouver avec certitude que le choix de pronom ait permis la conscientisation de l'altérité ici. Cela relève d'un caractère beaucoup plus complexe qui ne s'explique sans doute pas ou alors qui trouve des réponses auprès des personnes elles-mêmes.

Pour conclure cette analyse, une dernière chose peut être repérée concernant, encore une fois, la réaction de l'enseignante (15.). N'ayant pas eu de formation spécifique en FLE/FLS, ma remarque à sûrement dû lui paraître inappropriée ou dénuée de sens dans ce contexte précis. La peur de se retrouver confronté aux heurts de l'altérité est encore un sujet délicat dans les classes. Bonoli (2007) montre que le heurt « suscite *l'exigence et l'urgence d'articuler de nouvelles possibilités de sens* qui soient en mesure de dépasser cette résistance et d'ouvrir une voie nouvelle vers une compréhension » (p. 7). La réaction de l'enseignante pourrait alors témoigner d'un habitus. S'agirait-il de l'habitus d'un formateur formaté à l'enseignement unique et pur de la langue ? Sans ce heurt causé involontairement, le terme de normalité (9.) n'aurait pas pu être dévoilé. L'autre détail non négligeable est que les apprenantes ont à de nombreuses reprises osé parler en français (2., 4., 5., 7., 18., 20.). Bien que leurs interventions comportaient des erreurs, elles sont intervenues en français plus de fois qu'en temps normal et cela y compris pendant l'activité précédente.

²⁴ Prénom modifié

Ce que je retiens de cette activité est que le travail en binôme lors du dessin permet de se situer dans une approche éactive. Le travail ne peut se faire sans une coopération mutuelle des apprenantes ici : celle qui lit doit adapter son débit pour permettre à sa camarade de représenter le personnage et celle qui dessine doit saisir les bonnes informations entendues pour être en mesure de représenter le personnage. Le travail développe l'empathie car la prise en compte de l'autre est essentielle pour mener à l'activité. Peut-on affirmer qu'il y ait eu conscientisation ? Je ne pense pas. Qu'elle n'ait pas eu lieu ? Je ne pense pas non plus. Cette conscientisation ne peut pas être volontairement provoquée, il convient ainsi de laisser les apprenants décider de faire émerger cette expérience singulière. Cette dernière ne doit pas être contrôlée ou forcée car elle ne pourrait pas être perçue de la bonne façon. Les acteurs ont le libre choix d'y prendre part ou non. En outre, le fait d'avoir été confronté à cette situation m'a permis de réfléchir et de prendre le temps de mesurer les possibles heurts que pourraient causer les futures activités.

I.2.1 : Réflexions et nouvelle proposition d'exploitation

C'est pourquoi, je propose de pousser davantage la réflexion en apportant une nouvelle piste d'exploitation à cette activité tout en questionnant les différentes thématiques qu'elle a pu soulever.

Pour commencer, je pense qu'il serait intéressant de laisser les futurs apprenants de cette activité réaliser leurs propres dessins. Le dessin réflexif a en effet cet atout d'être un outil favorisant l'altérité. Celui-ci va être le point de rencontre entre notre propre monde et celui des autres. C'est donc à travers ce dernier que les représentations vont pouvoir changer. Ce changement ne sera pas obligatoirement immédiat, il pourra advenir dans le temps ou grâce à d'autres facteurs (telles que les mobilités ou encore les interactions). Les apprenants seraient donc libres de représenter un personnage purement fictif ou bien inspiré de leur propre réalité (cette approche permet de rester dans un paradigme éactif). Ensuite, ils seraient amenés à élaborer une description personnelle de leur personnage. Une fois ce travail achevé, il serait alors utile de croiser les regards sur les différentes productions : en petit groupe dans un

premier temps (par 2 ou par 3 en fonction de l'effectif de la classe), puis en grand groupe (un apprenant devrait alors présenter son travail et celui de ses partenaires au reste de la classe. Ce travail de restitution oblige l'apprenant à retranscrire à la place de ses camarades, il y a donc un travail d'empathie qui s'effectuerait ici). L'écoute des autres apprenants et les éventuelles questions posées mèneront de cette manière à réfléchir ensemble. Les différents objectifs langagiers visés pourraient donc être le lexique et l'attention prêtée à la bonne formulation de phrases simples pour présenter son personnage. La langue reste ainsi le but central de l'activité. Le choix du pronom pourra alors intervenir naturellement lors des présentations et chacun pourra alors se présenter ou présenter son camarade, avec le pronom qu'il désire sans avoir été influencé par une quelconque explication. Cela aura sûrement été établi lors de discussions entre les apprenants. L'importance laissée à la création du personnage par l'apprenant permet aussi de laisser une place à l'écoute. Dans le sens où ce dernier se retrouve en travail avec lui-même. L'apprenant peut ainsi se recentrer afin de voir s'il accepte ou non de partager son monde avec les autres. Le professeur ne doit pas interrompre ce processus cognitif qui devient autonome et inductif. Il pourra toutefois assister l'apprenant lorsque celui-ci en fera la demande.

Par ailleurs, je prends également la décision de supprimer les cartes. Car en plus d'être intrusives, elles ne permettaient pas réellement de faire un véritable travail sur la langue. Il aurait pu être intéressant de laisser le choix aux apprenantes de compléter par elles-mêmes des éléments linguistiques à partir d'un texte à trou par exemple. Suite au passage oral, une toute autre situation aurait alors pu voir le jour. Toutefois, comme je l'ai mentionné juste au-dessus, il est nécessaire de savoir prendre du recul et ne pas vouloir tout expliquer. Finalement, est-il réellement nécessaire de tout aborder en classe de langue ? Certaines choses doivent être conscientisées d'elles-mêmes. En enlevant les cartes, il est ainsi plus simple d'éviter la confusion entre les pronoms et d'éviter les quiproquos qui peuvent apparaître entre les termes d'identité sexuelle, d'identité de genre ou encore d'orientation sexuelle. Selon Wiktionnaire²⁵, la distinction entre l'identité sexuelle et l'identité de genre d'une personne est assez subtile : dans la première, elle est attribuée à la naissance par le sexe de la personne. Dans la seconde, elle est construite socialement par la personne elle-même et peut donc ne pas correspondre avec l'identité sexuelle de départ. Enfin, l'orientation sexuelle

²⁵ https://fr.wikipedia.org/wiki/Identit%C3%A9_de_genre

est quant à elle personnelle et privée, elle dépend de chacun. Pour Margérard (2011) « l'identité se construit et se transforme. Elle se façonne au gré de ses multiples interactions avec l'environnement » (p. 3). L'identité a donc un caractère mouvant et dynamique. Elle va changer en fonction de la situation ou du contexte dans lequel on se trouve. Toutes les questions autour de l'identité sont évidemment bien plus complexes et sont toujours en cours de recherche. La question de l'identité mérite d'être mentionnée ici pour témoigner de la difficulté à laquelle un.e enseignant.e de français peut se retrouver confronter dans la classe (et plus spécifiquement dans un contexte comme celui-là). J'ai sûrement cru vouloir bien faire en proposant aux apprenantes une activité dans laquelle elles pouvaient trouver le moyen de "s'identifier" en français. Cependant l'identité d'une personne peut changer dans le temps (ce n'est pas quelque chose d'établi). Pour cette raison, l'identité est plurielle. Il est, par conséquent, préférable que le formateur ne focalise pas toute son attention sur ces questions et pense à davantage orienter son enseignement sur la langue. Cela ne veut pas dire qu'il doit délaissier la part altéritaire, non, il doit l'intégrer de manière subtile en laissant ses apprenants la découvrir par eux-mêmes. De cette façon, le professeur reste en retrait et n'oriente pas le choix des apprenants (car cela relève de la sphère privée et encore plus particulièrement dans un contexte où la reconnaissance identitaire peine encore à être reconnue par la société).

Par ailleurs, dans cette nouvelle mise en place de l'activité, le professeur agit en tant que médiateur à part entière. Il devient l'observateur qui permet de rendre accessible la connaissance. Il devient aussi un pilier, un point de repère pour les apprenants qui parviennent donc également à remplir les objectifs linguistiques, sociaux et cognitifs envisagés. C'est donc lui qui doit leurs confier les clés pour permettre de conscientiser par eux-mêmes le savoir. Grâce à cette mise en retrait le professeur veille au bon équilibre à la fois de la diversité mais aussi de l'égalité. Si le professeur intervient c'est comme s'il voulait contrôler, interférer dans ce processus cognitif qui doit survenir de lui-même dans le temps et avec l'accord des apprenants-participants. En permettant la présentation des dessins à l'ensemble de la classe, on va assister à des échanges de représentations qui contribueront sans doute à cheminer vers l'altérité. La médiation au lieu d'être effectuée uniquement par le professeur sera aussi réalisée par l'apprenant.

I.3 : ALIPE prévue : SENSations

Cette activité a été pensée lors du stage obligatoire effectué en master 1 l'an dernier (*cf.* Annexe B). À ce moment, je réalisais mon stage dans un établissement avec une classe d'UPE2A²⁶. Dans cette activité, les apprenants sont privés de la vue pendant la durée de l'activité (15 à 20 minutes). Ils doivent donc vivre l'expérience en ayant recours aux autres sens : seulement l'ouïe et le toucher peuvent être exploités ici. Tous les apprenants sont assis à leur table. Une musique (gaie/triste/effrayante) doit être diffusée en fond. En arrivant devant les apprenants, le professeur distribue des objets. Ils sont libres de les toucher. Pendant toute la durée de l'activité, le professeur doit effectuer différentes actions pour susciter différentes émotions chez les apprenants. Il peut diffuser des messages dans des langues étrangères, bouger les tables, dessiner au tableau, chanter, applaudir, etc. Ses actions permettront de piquer la curiosité des apprenants pour, qu'à la fin de l'expérience, ils veuillent exprimer leurs ressentis. Les réactions doivent ensuite être écrites au tableau (J'ai eu peur, c'était triste, j'ai ri, etc.). Un tableau (réutilisable) sera également donné après ce travail (*cf.* Annexe C). Les apprenants devront y inscrire leur exemple dans les bonnes colonnes des émotions suivantes : joie/rire - surprise/étonnement - dégoût - peur - colère - tristesse. Le but de cette activité était vraiment axée sur l'apprentissage du lexique des émotions. Durant le stage, les enfants ont grandement apprécié l'activité. Elle était ludique et s'adaptait assez bien à l'hétérogénéité des niveaux de la classe.

Cette activité s'inscrit dans une approche éactive, car les apprenants partagent une expérience commune. Le fait de fermer les yeux oblige à se concentrer et permet de mieux vivre l'instant présent. Le recours à l'utilisation du paraverbal est ainsi mis en avant. Lorsqu'un apprenant ne parvient pas à exprimer une sensation, il peut soit faire appel à un geste, soit demander de l'aide à un camarade ou au professeur. À cet instant, les interactions profusent. L'autre objectif pour conscientiser l'altérité est de faire comprendre que l'on peut partager une même expérience, ensemble, sans en percevoir ou ressentir les mêmes sensations. Ainsi, pour toutes ces raisons, il aurait été plus qu'intéressant de mettre en œuvre cette ALIPE dans un autre contexte, avec un public d'adultes pour voir si les résultats auraient été équivalents ou non.

²⁶ Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

Conclusion et perspectives

L'intérêt porté pour l'énaction et l'altérité est apparu au cours de ces deux années de master. Ces deux notions nouvelles ont piqué ma curiosité au point d'en devenir mon sujet de mémoire. L'altérité est encore un concept qui freine, pour ne pas dire effraie, de nombreux enseignants. On survalorise encore un enseignement principalement tourné vers la linguistique au détriment de la rencontre altéraitre. Cela ne devrait plus être le cas de nos jours, car c'est bien lors de cette rencontre que l'on parvient à bousculer ses propres habitudes et à voir au-delà de ses représentations personnelles. De plus, le fait d'introduire l'énaction associé au domaine artistique permet à l'individu de travailler en co-construisant la connaissance avec l'Autre. L'altérité a donc sa place dans la classe et ne peut pas être écartée.

À partir de la création d'ALIFE dans la classe de langue étrangère, j'ai pu ancrer mon enseignement dans un rapport axé sur la conscientisation de l'altérité. En plus d'apprendre le français, les apprenants ont développé des compétences extra-linguistiques (empathie, motivation, entraide/coopération, médiation). J'ai aussi pu acquérir et renforcer mes propres capacités²⁷ de jugement ou entre autres d'autocritique. Durant cette tentative, le heurt altéraitre est d'abord apparu comme un obstacle puis, plus tard, comme un potentiel levier permettant de mieux conscientiser l'altérité et de transcender ma réflexion. J'ai pu comprendre que toutes nos expériences ne sont jamais définitives, elles peuvent toujours évoluer ou être repensées. Elles permettent de ne pas rester fixé sur des acquis, des stéréotypes, des doutes ou des aprioris. Être toujours en perpétuelle quête de sens montre que rien n'est une fin en soit. De plus, le public avec lequel j'ai travaillé m'a permis de constater que le laissez-agir collaboratif "énactif" est extrêmement bénéfique à la fois pour les apprenants (appropriation de techniques d'apprentissage, amélioration des capacités de mémorisation) et pour le professeur (décuplement des capacités d'organisation/de planification, meilleure gestion de l'inhibition et de flexibilité mentale en montrant l'adaptation à l'imprévu²⁸). En outre, le fait que le professeur participe aux activités menées

²⁷ <https://aqnp.ca/la-neuropsychologie/les-fonctions-cognitives/>

²⁸ voir note précédente

renforce davantage le lien qu'il entretient avec ses apprenants. Il y a ainsi une meilleure dynamique de groupe.

Cependant, le manque de données suffisantes ainsi que l'absence d'entretiens semi-directifs ne permettent pas d'apporter à cette recherche un appui scientifique important. C'est pourquoi, il pourrait être intéressant de poursuivre cette recherche en l'appliquant à nouveau ou bien dans d'autres contextes d'enseignement afin de voir si mes propos sont confirmables pour d'autres enseignants/apprenants ou non.

Finalement et pour conclure, ce travail effectué m'a amené à repenser la dénomination du cours de FLE/FLS. Et pour cause, aujourd'hui, l'enseignement du français se voit encore et continuellement renommer par d'innombrables facteurs actuels : d'une part, cela s'explique avec les progrès technologiques et numériques (avec les smartphones ou les nouveaux moyens d'enseignement à distance : les TICE²⁹) et d'autre part, en raison des mobilités dues à la mondialisation ou à l'arrivée migratoire qui concerne une majorité de personnes. La conséquence de ces faits s'est répercutée sur les appellations dans le champ du FLE et de nouvelles désignations ont émergé. Tout ceci dans le but de cibler avec plus de précision le contexte dans lequel s'inscrit l'enseignement du français. L'objectif est de répondre et de satisfaire au mieux les besoins et les attentes des publics divers rencontrés. Cependant, et comme le précise Ferrari (2008), lors d'un enseignement linguistique à des migrants adultes en France, les niveaux de cours sont souvent différenciés selon le niveau de scolarisation des apprenants. Ferrari, souhaite donc déconstruire ces appellations pour permettre d'identifier l'apprenant migrant comme un individu avant tout.

L'imbrication dans les représentations et dans les discours de ces trois notions "difficultés / analphabétisme-illettrisme / scolarisation" mérite d'être déconstruite aujourd'hui si nous souhaitons véritablement faire évoluer les pratiques de terrain, si nous voulons "voir" et rendre visibles les apprenants en tant que sujets sociaux adultes, acteurs de la société française contemporaine et ce, quel que soit leur degré de scolarité et leur "origine". (*ibid.*, p. 3)

²⁹ Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

Pour elle, « l'espace pédagogique doit être un lieu ouvert et mouvant à l'image de la réalité quotidienne rencontrée par les apprenants » (*ibid.*, p. 4). Elle ajoute que les acteurs de la classe (enseignant et apprenants) doivent développer des capacités de décentration et d'empathie grâce à une approche interculturelle. Celle-ci témoignant de la réalité facilitera cette acquisition lors des échanges entre pairs.

Par conséquent, je propose de parler de FLAE : le français langue d'agir ensemble. De la sorte, le caractère discriminatoire d'identification par niveaux serait gommé, l'agir coopératif serait privilégié dans l'objectif d'acquérir la langue française tout en visant une conscientisation de l'altérité de la part des acteurs de la classe. Ce nouveau terme permet d'inscrire l'énaction et donc les ALIPE au cœur de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, sans pour autant faire abstraction des précédents noms concédés dans le vaste champ du FLE.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. (2006). L'interculturel comme paradigme pour penser le divers. *A Escola e a Diversidade Cultural–Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. 77-87.
- Aden, J. (2009). La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre. *La créativité dans tous ses états : enjeux et potentialités en éducation*. J. Aden & E. Piccardo (dirs.). *GERFLINT - Synergies Europe*, 4, 173-180.
<https://gerflint.fr/Base/Europe4/aden.pdf>
- Aden, J. (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 167(3), 267-284. <https://doi.org/10.3917/ela.167.0267>
- Aden, J. (2013). De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues. *Langages*, 192(4), 101-110. <https://doi.org/10.3917/lang.192.0101>
- Aden, J., & Arleo, A. (2014). Langues en mouvement : didactique des langues et pratiques artistiques : Introduction. *E-CRINI - La revue électronique du Centre de Recherche sur les Identités Nationales et l'Interculturalité*, 6, 1-5. <https://vu.fr/Bg16>

Aden, J. (2017). Langues et langage dans un paradigme enactif. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14(1), 1-15. <https://doi.org/10.4000/rdlc.1085>

Austin, J. L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Seuil.

Beacco, J.-C. (2018, 10 mai). *Les responsabilités éducatives des enseignants de langue : enseigner à vivre-ensemble*. [Séminaire international] Les dimensions culturelles et interculturelles des enseignements/apprentissages des langues dans les contextes des pays francophones du monde arabe (Problèmes éducatifs, méthodologiques et perspectives), Rectorat de l'Université Libanaise. ACADEMIA. <https://vu.fr/oXVt>

Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Odile Jacob.

Blanchet, P. (2000). *La linguistique de terrain Méthode et théorie : Une approche ethno-sociolinguistique*. Presses universitaires.

Blanchet, P., & Chardenet, P. (dirs.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées / sous la direction de Philippe Blanchet, Patrick Chardenet. Philippe Blanchet et Patrick Chardenet*. Éditions des archives contemporaines ; Agence universitaire de la francophonie (Montréal). Archives-ouvertes. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588/document>

Bonoli, L. (2007). « La connaissance de l'altérité culturelle », *Le Portique*, 5. Consulté le 25 mai 2020 sur <http://journals.openedition.org/leportique/1453>

Borgé, N. (2018). Médiation langagière et interculturelle de l'œuvre d'art plastique et chorégraphique dans des dispositifs d'apprentissage de français comme langue étrangère. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15(3), 1-16.
<https://doi.org/10.4000/rdlc.3365>

Bottineau, D. (2012). Le langage représente-t-il ou transfigure-t-il le perçu ?. *La Tribune internationale des langues vivantes*, Union des professeurs de langues dans les grandes écoles scientifiques, 73-82. Archives-ouvertes.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00770354/document>

Bottineau, D. (2013). Pour une approche enactive de la parole dans les langues. *Langages*, 192(4), 11-27. <https://doi.org/10.3917/lang.192.0011>

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.

Calbris, G. (1985). Geste et parole. *Langue française*, 68(1), 66-84.
<https://doi.org/10.3406/lfr.1985.6355>

Calbris, G., & Porcher, L. (1989). *Geste et communication*. Hatier.

- Callon, M. (1998). An Essay on Framing and Overflowing: Economic Externalities Revisited by Sociology. *The Sociological Review*, 46(1_suppl), 244-269.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-954x.1998.tb03477.x>
- Castellotti, V. (2014). L'hétérogénéité, fondement de l'éducation linguistique ? Vers des perspectives alterdidactiques, *Glottopol - Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation*, (23), 173-190.
http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_23/gpl23_09castellotti.pdf
- Cecl. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Chatelain-Le Penne, M., & Boal, J. (2010). La pédagogie des opprimés selon Paulo Freire *Dans les coulisses du social: Théâtre de l'opprimé et travail social*. ERES, 23-24.
<https://www.cairn.info/dans-les-coulisses-du-social--9782749212920-page-23.htm>
- Chevalier, F., & Meyer, V. (2018). Chapitre 6 : Les entretiens. *Les méthodes de recherche du DBA*, Françoise Chevalier (dir.). EMS Editions, 108-125.
<https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0108>
- Clergeot, M. (2019). *L'enseignement des gestes emblématiques en classe de français langue étrangère* [Mémoire de master non publié]. Université Sorbonne Nouvelle Paris 3.

Coste, D., & Cavalli, M. (2014). Extension du domaine de la médiation. *Lingue Culture Mediazioni / Languages Cultures Mediation*, 1(1-2), 101-117.

<https://doi.org/10.7358/lcm-2014-0102-cost>

Coste, F. (2003). Incarnation, cognition et représentation : comment les sciences cognitives pensent-elles le corps ? *Tracés*, 2, 1-13. <https://doi.org/10.4000/traces.4135>

Denis, J. (2006). Préface : « Les nouveaux visages de la performativité ». *Études de communication*, 29, 8-24. Consulté le 21 mai 2020 sur

<http://journals.openedition.org/edc/344>

Depraz, N. (2012). *Avatar « Je te vois ». Une expérience philosophique*. Ellipses.

Diadori, P. (1990). *Senza parole : 100 gesti degli italiani [Sans mots : 100 gestes des Italiens]*. Bonacci.

Diop Sall, F. (2018). Chapitre 8. La méthode ethnographique. *Les méthodes de recherche du DBA*. Françoise Chevalier (dir.). 140-157. EMS Editions.

<https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0140>

Dubuc, B. (2017, 11 avril). *L'expérience subjective sous la loupe des sciences cognitives :*

l'approche énaactive de Francisco Varela. [Conférence] « Approches du travail

créateur » de Isabelle Miron », Université du Québec à Montréal. <https://vu.fr/yA7Y>

Eczet, J. (2019). Ceci n'est pas une couleur. *L'Homme*, 230(2), 117-132.

<https://www-cairn-info.ezproxy.univ-paris3.fr/revue-l-homme-2019-2-page-117.htm>

Eschenauer, S. (2014). Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique : vers une définition de la translanguageance. *E-CRINI - La revue électronique du Centre de Recherche sur les Identités Nationales et l'Interculturalité*, 6, 1-24.

http://www.crimi.univ-nantes.fr/1403000125802/0/fiche___pagelibre/&RH=1402999468883

Eschenauer, S. (2018). Créativité et empathie dans les apprentissages performatifs : *vivre et incorporer ses langues*. *Recherches & éducations, Hors série*. Consulté le 15 décembre 2019 sur <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/6061>

Fénelon. (1699). *Les Aventures de Télémaque*. (éd. 1995). Gallimard.

Ferrari, M. de, (2008). Penser la formation linguistique des adultes migrants en France : nommer autrement pour faire différemment. *Le Français dans le monde : recherches et applications*, 44, 20-28. CRPVE.

http://crpve91.fr/Politique_de_la_Ville/Cohesion_sociale/Productions_du_CRPVE/7_avril_2011/Deferrari-penser-formation-autrement-LFDM-juillet-2008.pdf

Gibson, J. J. (1986). *The Ecological Approach to visual perception*. Lawrence Erlbaum Associates.

Gonzalez, P. (2006). L'institution du divin et du collectif ou les politiques du réel de la prédication évangélique. *Études de communication*, (29), 53-67.

<https://doi.org/10.4000/edc.365>

Hegel, G. W. F. (1835 posth.). *Esthétique*. (éd. numérique par Daniel Banda).

http://classiques.uqac.ca/classiques/hegel/esthetique_1/esthetique_1.html

Husserl, E. (1998). *Sur l'intersubjectivité*. (éd. 2001). PUF.

Ibtissem, D., & Aouadi, S. (2015). L'enfer, est-ce vraiment les autres? Les représentations de l'altérité culturelle en classe de langue, *GERFLINT - Synergies Algérie*, 22, 73-86

https://gerflint.fr/Base/Algerie22/numero_complet.pdf

Juignet, P. (2015, 26 avril). Le cognitivisme. *Philosophie, science et société*.

<https://philosciences.com/philosophie-et-humanite/methode-et-paradigme-des-sciences-humaines/92-cognitivisme>

Le Blanc, B. (2014). Francisco Varela : des systèmes et des boucles. *Hermès, La Revue*,

68(1), 106-107. <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2014-1-page-106.htm>

Loth, F. (2015, 24 août). La chambre chinoise de John Searle. *Métaphysique Ontologie*

Esprit. <https://vu.fr/wYzH>

- Luyat, M., & Regia-Corte, T. (2009). Les affordances : de James Jerome Gibson aux formalisations récentes du concept. *L'Année psychologique*, vol. 109(2), 297-332. <https://doi.org/10.4074/S000350330900205X>
- Mackenzie, D., & Millo, Y. (2003). Construction d'un marché et performance théorique: Sociologie historique d'une bourse de produits dérivés financiers. *Réseaux*, 122(6), 15-61. <https://www.cairn.info/revue-reseaux1-2003-6-page-15.htm>
- Manon, S. (2008, 20 mars). L'art est-il langage? Hegel. *PhiloLog*. <https://vu.fr/VEXC>
- Margérard, A.-L. (2011). Identités décomposées identités recomposées : panorama des courants théoriques de l'étude des représentations des identités culturelles et interculturelles. *L'identité plurielle. Images de soi, regards sur les autres*, 187-197. Archives-ouvertes. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00667161/document>
- Matthey, M., & Simon, D.-L. (2009). Préface Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives. *Lidil*, 39, 5-18. Consulté le 05 avril 2020 sur <http://journals.openedition.org/lidil/2733>
- Maturana, H., & Varela, F. (1987). *L'arbre de la connaissance : Racines biologiques de la compréhension humaine*. (éd. 1994). Addison-Wesley

Memmi, D. (1990). Connexionnisme, intelligence artificielle, et modélisation cognitive.

Intellectica - Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive, 9(1), 41-79.

<https://doi.org/10.3406/intel.1990.880>

Molinié, M. (dir.) (2009). Chapitre 1 : Le dessin réflexif: acte 1. *Le dessin réflexif : Elément*

pour une herméneutique du sujet plurilingue. Centre de Recherche Textes et

Francophonies (CRTF). Encrages-Belles Lettres. Archives-ouvertes.

<https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01475642/document>

Moriceau, J.-L., & Soparnot, R. (dirs.). (2019). Chapitre 1 : S'exposer, cheminer, réfléchir

Composer sa méthode qualitative. *Recherche qualitative en sciences sociales :*

S'exposer, cheminer, réfléchir ou l'art de composer sa méthode. EMS Management

et Société. ResearchGate. <https://vu.fr/h8vz>

Pasquier, F., & Barbry, R. (2018). Pratiques de pleine attention et effets de la méditation.

CRAP - Cahiers Pédagogiques, 547,

[https://www.cahiers-pedagogiques.com/Pratiques-de-pleine-attention-et-effets-de-la-](https://www.cahiers-pedagogiques.com/Pratiques-de-pleine-attention-et-effets-de-la-meditation)

[meditationhttps://www.cahiers-pedagogiques.com/Pratiques-de-pleine-attention-et-e](https://www.cahiers-pedagogiques.com/Pratiques-de-pleine-attention-et-e)

[ffets-de-la-meditation](https://www.cahiers-pedagogiques.com/Pratiques-de-pleine-attention-et-e)

Penelaud, O. (2010). Le paradigme de l'énaction aujourd'hui. Apports et limites d'une

théorie cognitive « révolutionnaire ». *PLASTIR*, 1(18), 1-38.

<http://plasticites-sciences-arts.org/PLASTIR/Penelaud%20P18.pdf>

Peschard, I. (2004). *La réalité sans représentation, la théorie de l'énaction et sa légitimité épistémologique*. [Thèse de doctorat, Ecole Polytechnique]. Archives-ouvertes.fr.
<https://pastel.archives-ouvertes.fr/tel-00007975/document>

Petitmengin, C. (2006). L'énaction comme expérience vécue. *Intellectica - Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, 43(1), 85-92.
<https://doi.org/10.3406/intel.2006.1333>

Piccardo, E. (2012). Médiation et apprentissage des langues : pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ?. *Éla - Études de linguistique appliquée*, 167(3), 285-297.
<https://doi.org/10.3917/ela.167.0285>

Pichard, H. (2012). *Langage, engagement et émotions : les ressources de la génération linguistique et de l'intégration émotionnelle dans le discours scientifique*. [Thèse de doctorat, Université de Bretagne Occidentale]. Archives-ouvertes.
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00794649/document>

Punch, M. (1986). *The Politics and Ethics of Fieldwork*. Sage.

Rose, T. (2017). *La Tyrannie de la Norme*. Pocket.

Schneider, D. K. (1996). *Modélisation de la démarche du décideur politique dans la perspective de l'intelligence artificielle*. [Thèse de doctorat, Université de Genève]. TECFA. <https://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/schneider/these-daniel/book.pdf>

Searle, J. R. (1980). Minds, brains, and programs [Esprits, cerveaux, et programmes].

Behavioral and Brain Sciences, 3(3), 417-457. CogPrints.

<http://cogprints.org/7150/1/10.1.1.83.5248.pdf>

Sebbah, F.-D. (2004). L'usage de la méthode phénoménologique dans le paradigme de

l'enaction. *Intellectica - Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, 39(2),

169-188. <https://doi.org/10.3406/intel.2004.1216>

Soulaine, S. (2018). Une approche énaactive de l'enseignement-apprentissage des langues :

le corps au centre de la formation des futurs enseignants. *Recherches & éducations*,

Hors série. Consulté le 23 avril 2020 sur <https://vu.fr/journalsopenedition6086>

Tcherkassof, A., & Frijda, N. H. (2014). Les émotions : une conception relationnelle.

L'Année psychologique, 114(3), 501-535.

<https://doi.org/10.4074/S0003503314003042>

Trocmé-Fabre, H. (2013). *Le Vivant et Nous, Le langage du vivant, une voix, une voie en*

sommeil ? H Diffusion.

Van Der Meulen, M. (janvier 2020). *Donner du corps aux activités*. [Atelier non publié] Les

Journées pro de ASDIFLE : Multimodalité et multi-supports dans l'enseignement du

FLE, Alliance française Paris Île-de-France.

Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance : Essai sur le vivant*. Seuil.

Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences Cognitives et expérience humaine*. Seuil.

Varela, F. (1999). Quatre phares pour l'avenir des sciences cognitives. *TLE - Dynamique et cognition : nouvelles approches*, 17, 7-23.

Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Armand Colin.

Filmographie

Cameron, J. (Réalisateur). (2009). *Avatar* [Film]. 20th Century Fox, Dune Entertainment, Giant Studios, Lightstorm Entertainment, Ingenious Film Partners.

Table des annexes

Annexe A : Activité : Il ou Elle : un choix personnel	93
Annexe B : Activité UPE2A : SENSations (mai 2019)	95
Annexe C : Exercice du tableau (SENSations)	96
Annexe D : Attestation de stage ARDHIS	97
Annexe E : Attestation de stage Collège Thomas Mann (UPE2A)	98
Annexe F : Attestation de stage Academic Programs Abroad	99

Annexe A

Activité : Il ou Elle : un choix personnel

Fiche professeur :

- Public : personnes transgenres adultes A1 - travailleuses du sexe - Acceptess-T.
- Langue maternelle : portugais et espagnol.
- Groupe : cours de 16:30 à 18:30 mercredi
- Acquis :
 - Les parties du corps déjà vues auparavant : les yeux, l'œil, la bouche, le nez, les cils, les sourcils, (les faux-cils), les mains, les cheveux, le cou, les seins, la poitrine, les bras, le visage
 - Verbe être et avoir au présent de l'indicatif
 - Pronoms personnels sujets
 - Adjectifs : grand, petit

But de l'activité :

- Lexique : introduction de nouveaux termes : épaules, ventre, jambes, pénis, vagin, pieds ; introduction de quelques couleurs : bleu, vert, rouge, jaune, rose
- Objectif pragmatique : comprendre une phrase simple, présenter son dessin à la classe

Utilisation du dessin réflexif :

Ramasser les dessins à la fin de l'activité pour la correction + commentaires individualisés.

Par deux : sur des cartes il y a des descriptions de personnages. Celle qui lit le texte doit donner les bonnes informations à sa partenaire. Celle qui dessine ne voit pas la carte. Elle doit reproduire ce qu'elle entend (les éléments nouveaux seront mis au tableau). Une fois le dessin terminé, celle qui a dessiné présente son œuvre à la classe. L'autre doit confirmer s'il manque des éléments ou non. Les professeurs choisissent les binômes et distribuent les cartes en fonction des niveaux. Une apprenante plus avancée, avec une apprenante plus en difficulté. Pour les groupes en difficulté, les professeurs aident à faire comprendre.

Sur les cartes :

1. Marie a un grand visage. Elle a de grands yeux bleus. Elle a une petite bouche. Elle a un grand nez. Elle a des grandes oreilles. Elle a des petites épaules. Elle a deux petites mains. Elle a des petits bras. Elle a une petite poitrine. Elle a de grandes jambes. Elle a des petits pieds. Elle a un gros ventre. Elle a un vagin.
2. Marco a un petit visage. Il a de petits yeux verts. Il a une petite bouche. Il a un petit nez. Il a des petites oreilles. Il a des grandes épaules. Il a deux grandes mains. Il a des seins. Il a des petites jambes. Il a des grands pieds. Il a un gros ventre. Il a des grands bras. Il a des grands pieds. Il a un vagin.

3. Roberto a un grand visage. Il a de grands yeux roses. Il a une petite bouche. Il a un grand nez. Il a des petites oreilles. Il a des petites épaules. Il a deux petites mains. Il a des grandes jambes. Il a des grands pieds. Il a un petit ventre. Il a des petits bras. Il a des grandes jambes. Il a des petits pieds. Il a un pénis.
4. Graziella a un petit visage. Elle a des petits yeux rouges. Elle a une petite bouche. Elle a un petit nez. Elle a des petites oreilles. Elle a des petites épaules. Elle a deux petites mains. Elle n'a pas de seins. Elle a des petites jambes. Elle a des petits pieds. Elle a un petit ventre. Elle a des petits bras. Elle a un pénis.
5. Gustavo a de grands yeux jaunes. Elle a une grande bouche. Elle a un grand nez. Elle a des grandes oreilles. Elle a des petites épaules. Elle a deux petites mains. Elle a des petits bras. Elle a une petite poitrine. Elle a de grandes jambes. Elle a des petits pieds. Elle a un gros ventre. Elle a un vagin.

La carte n°5 va sûrement déclencher des questions. Gustavo, elle ?

Le but est de faire observer et faire conscientiser l'altérité à partir des dessins. Cela permet aussi de vérifier les acquis des précédents cours. (Observer le double impact sur les enseignants et sur les apprenants)

Temps estimé 45mn

Annexe B

Activité UPE2A : SENSations (mai 2019)

Fiche professeur :

Expérience sensorielle pour exprimer ses émotions

Table en U pour les interactions : Explications jeu + règles + Dessin des 5 sens : main, bouche, oreille, nez, yeux 5'-10'

Les sens : 2 exploités ici : ouïe, toucher,
Connaissez-vous les sens ? Combien y en a-t-il ?

Travail sur les émotions, énonciation et production orale : Tous les élèves sont assis à leur table. Ils vont devoir fermer les yeux. Passage dans les rangs avec plusieurs objets :

Pas obligés de se prêter au jeu, seulement ceux qui ont envie.
Les objets seront également montrés aux élèves pour ne pas les surprendre.

- Ouïe : bruit de pets, de rots avec le téléphone (dégoût et rire), applaudissements et phrases dans autres langues (surprise, colère : personne fâchées/disputes), musique de violon (tristesse)
- Toucher : 6 objets : 3 plumes et 3 autres objets-animaux laissés à 6 élèves, chatouiller le nez avec une plume (rire, peur), lacets envoyés sur les élèves (surprise, peur), vaporisateur d'eau (simuler un éternuement = dégoût)

Fin activité : 15'-20', Réactions : 10'-15' écrire au tableau réaction + rajout d'autres expressions

Vue : absente : La privation de la vue vous a-t-elle gênée ? Pourquoi ?

Durée : 1H

Annexe C

Exercice du tableau (SENSations)

Le tableau suivant sera donné aux élèves, ils pourront le compléter plus tard, s'en resservir. 20'

Joie - Rire	Surprise - Étonnement	Dégoût	Peur	Colère	Tristesse
- joyeux - content - heureux - ravi - satisfait	- captivé - confus - étonné - surpris	- écœuré - dégoûté	- affolé - médusé - inquiet - ulcéré	- agacé - fâché - furieux - nerveux - remonté	- ému - triste - bouleversé - attristé

(Correction)

Complète le tableau en plaçant les adjectifs suivants dans les bonnes cases - certains adjectifs peuvent se mettre dans plusieurs cases :

affolé, captivé, content, confus, ému, joyeux, heureux, ravi, satisfait, agacé, médusé, écœuré, dégoûté, fâché, inquiet, triste, furieux, nerveux, remonté, bouleversé, attristé, étonné, ulcéré, surpris

Ecris maintenant ce que tu as pensé de cette expérience. Tu peux réutiliser le vocabulaire précédent.

.....

.....

.....

.....

.....

« Document sous droits non diffusable »

« Document sous droits non diffusable »

« Document sous droits non diffusable »

MOTS-CLÉS : éaction, altérité, FLE/FLS, méthode d'enseignement, médiation artistique.

RÉSUMÉ

Dans quelle mesure le recours à une approche dite éactive en classe permettrait une conscientisation de l'altérité chez les apprenants, chez le professeur ? Serait-elle immédiate ? Quelles en seraient les conséquences cognitives sur chacun des acteurs ? Cette recherche propose de situer l'enseignement-apprentissage du FLE/FLS à destination d'un public migrant, au coeur du paradigme de l'éaction (concept développé à l'origine par Varela). À travers une profonde réflexion sur l'altérité, l'auteur cherche à comprendre si l'utilisation d'une telle approche joue un rôle dans la cognition. L'étude présentée ici, tente également de montrer le développement de compétences extralinguistiques – assimilables à la fois par les apprenants et par le professeur – en plus de l'acquisition du français grâce à l'invention et à la mise en place d'activités langagières.

KEY WORDS : enaction, alterity, FFL/FSL, teaching method, artistic mediation.

ABSTRACT

To what extent would the use of an enactive approach in the classroom allow awareness of alterity with the learners and the teacher ? Would it be immediate ? What would be the cognitive consequences for each player ? This research proposes to situate the teaching-learning of FFL/FSL – intended for migrants – within the paradigm of enaction (developed by Varela). Through deep reflection on alterity, the author seeks to understand if the use of such an approach plays a role in cognition. The study presented here also attempts to show the development of extralinguistic skills – which can be assimilated by both the learners and the teacher – in addition to the acquisition of French thanks to the invention and implementation of language activities.

PAROLA CHIAVE : enazione, alterità, FLE / FLS, metodo d'insegnamento, mediazione artistica

RIASSUNTO

In quale misura il ricorso al cosiddetto “approccio enattivo” in classe consentirebbe di aumentare la consapevolezza dell’alterità nei discenti e nell’insegnante? Gli effetti sarebbero immediati? Quali sarebbero le conseguenze cognitive per ciascuno degli attori coinvolti? Questa ricerca si propone di collocare l’insegnamento FLE / FLS al centro del paradigma dell’enazione (concetto sviluppato da Varela), sottoponendolo ad un pubblico di migranti. Attraverso una profonda riflessione sull’alterità, l’autore cerca di determinare se l’uso di tale approccio giochi o meno un ruolo decisivo nei processi cognitivi. In ultima istanza questo studio cerca di dimostrare l’apprendimento del francese per mezzo dell’invenzione e della realizzazione di attività linguistiche, e lo sviluppo di competenze extralinguistiche assimilate tanto dai discenti quanto dall’insegnante.

