

Les langues enactées

L'intérêt porté aujourd'hui à la place du corps en didactique des langues est à mettre en lien avec le développement du paradigme de l'*embodiment* dans les sciences cognitives qui pose de nouvelles questions à la didactique des langues.

Cet article propose quelques jalons pour une pédagogie enactive.

Joëlle Aden, IMAGER EA3958, Université Paris-Est Créteil

L'intérêt porté aujourd'hui à la place du corps en didactique des langues est à mettre en lien avec le développement du paradigme de l'*embodiment* dans les sciences cognitives. Les avancées fulgurantes des recherches en neurosciences ont mis en évidence l'importance des liens entre les langues, les gestes et l'action (Willems & Hagoort, 2007; Gallese & Lakoff, 2005). Parallèlement, la découverte du système des neurones miroirs a donné lieu à de nombreuses recherches expérimentales mettant en lumière des traces de l'expérience sensorielle dans la compréhension verbale (Zwaan & Taylor, 2006). Toutes ces études soulignent le rôle crucial des phénomènes d'empathie kinesthésique et émotionnelle qui sous-tendent l'intersubjectivité. Bien sûr, parler, interagir convoque le corps biologique avec des variations notables selon les langues: l'appareil laryngo-buccal, phonatoire, visuel, gestuel, etc., mais dire que le langage est «incarné» se situe à un autre niveau. Cela signifie qu'il émerge d'états corporels et émotionnels, grâce aux systèmes neuronaux sensori-moteurs, dans une écologie de la communication. Si la capacité à parler repose sur le corps biologique, la capacité à langager (Maturana & Varela, 1994) fait appel au corps propre, c'est-à-dire à une perception phénoménologique du corps biologique qui donne accès à la conscience de soi dans la relation avec autrui.

À la recherche d'un paradigme

Nous avons tous appris une première langue sans effort, tout comme nous avons appris à marcher, sans nous souvenir des stratégies que nous avons mises en œuvre. Si parler, marcher, chanter, nous semblent des actes «naturels», ce sont, en réalité, des apprentissages socioculturels complexes qui n'ont pu advenir que grâce aux caractéristiques biologiques que notre espèce a développées au cours de sa phylogenèse.

La nécessité de comprendre comment on apprend des langues dites secondes est apparue avec la scolarité obligatoire. La recherche de méthodes rapides et efficaces pour un enseignement de masse de langues économiquement et politiquement dominantes

s'est appuyée plus particulièrement sur les écoles de linguistique. L'analyse comparative des structures de surface des langues, les valeurs des marqueurs linguistiques ou l'agencement des structures langagières ont orienté les méthodologies vers la connaissance procéduralisée et mentalisée des règles syntaxiques, phonologiques et lexicales. La classification des opérations cognitives, l'approche par compétences et sa cohorte de descripteurs, les programmations indexées sur les fonctions langagières, ont favorisé l'utilisation de grilles et de tests standardisés qui réduisent bien souvent la compétence dans une langue à une accumulation de connaissances linguistiques cloisonnées.

Pourtant, au cours du XXe siècle, d'autres sciences contributives ont ouvert de nouvelles pistes méthodologiques en montrant que les langues ont besoin, pour se développer, d'un arrière-plan socioculturel et affectif. La psychologie du développement et les neurosciences affectives notamment, ont révélé que nos langues émergent dans un magma sensoriel et affectif.

Interagir: du son à l'accordage par mimesis et répétition

Pour Francisco Varela (1993), la perception sensorielle devrait être considérée comme la base du langage humain; or, quelle place lui donnons-nous dans la classe? Les méthodes de langues utilisent de façon privilégiée deux sens, l'ouïe et la vue. Depuis les années 50, les techniques d'enregistrement ont favorisé un entraînement oral basé sur l'écoute par voie aérienne sans s'intéresser à la perception «intérieure». Dans la même dynamique, les méthodes audiovisuelles ont attribué à l'image un statut quasi indiscutable comme si le sémantisme de l'image était universel. Or, nombre de recherches en neurosciences ont révélé que nos cerveaux sont de puissants simulateurs qui reconstruisent le sens «de l'intérieur». Notre perception sensorielle est fondamentalement phénoménologique.

Il faudrait également rappeler que l'on n'entend pas seulement avec ses oreilles, mais que nous baignons dans un monde de vibrations (Guberina, 1981) et les

sons que nous percevons résonnent avec nos muscles et nos os et font appel aux dimensions émotionnelles de la perception auditive (Aden & Aden, en préparation). Dans le ventre de sa mère, le fœtus perçoit d'abord «de l'intérieur» les rythmes et les sons «extérieurs» au moyen de sa peau (Golse, 2006). «Le bébé développe ses capacités à interagir dans un univers global fait de rythmes et de sensations auxquels il s'accorde. Il n'extrait pas «du sens» de son environnement, mais c'est le sens de la relation à l'autre qui le construit et qui se construit à travers des phénomènes de résonance et d'accordage par mimesis et répétition.» (Aden, 2013). Boris Cyrulnik rappelle que «pour comprendre une langue, il ne faut pas seulement assimiler les sons, les mots, les règles, il faut acquérir la manière d'y traduire des sentiments» (1993: 44).

Au-delà des savoir-faire techniques

Quand nos langues sont aussi intimement liées à nos expériences sensorielles propres et à notre désir d'être au monde, on peut s'étonner que l'école continue à les réduire à des savoir-faire techniques plus ou moins désincarnés et qu'elle les déshabilite de leur fonction symbolique désirante. Bien sûr, il n'est pas question de mettre sur le même plan l'apprentissage d'une langue première et des langues secondes apprises au cours de la vie. Pourtant, même si les adultes s'appuient sur des stratégies cognitives déjà en place, ils n'en sont pas moins soumis à la multiplicité des facteurs écologiques, affectifs et culturels qui passent par le filtre de leur expérience vécue de ces langues et de ceux qui les parlent.

Prendre en compte la dimension phénoménologique des langues se fait à différents niveaux. Pour apprendre à interagir dans une nouvelle langue, il est nécessaire d'apprendre à discriminer de nouveaux sons, à apprivoiser des sonorités inouïes, physiologiquement avec sa bouche et ses cordes vocales, à les déployer dans sa cage thoracique, et son corps tout entier. Il est également nécessaire d'apprendre à relier des mots «hors-sol» avec une réalité mentale et un imaginaire déjà existants pour nous. Cela demande un effort de déplacement de nos points de vue, et de nos «points de sentir» (Berthoz, 2004). Il faut une grande plasticité mentale pour construire des ponts entre le familier et l'impensé, il faut assez de confiance en soi pour ne pas avoir peur de la différence de l'autre. À cet égard, Edgar Morin suggère que l'un des grands défis éducatifs du XXI^e siècle consiste à apprendre des stratégies qui aident les élèves à «naviguer dans un océan d'incertitudes à travers des archipels de certitude.» (1999: 3).

La didactique des langues n'a d'autre choix que de se tourner vers de nouveaux principes organisateurs qui prennent en compte cette complexité biologique et phénoménologique. Parmi ces principes, on trouve notamment les approches écologique (van Lier, 2004), créative (Capron-Puozzo, 2016), holistique (Dewey, 1934), performative (Even & Schewe, 2016), émergentiste (Larsen-Freeman & Cameron, 2008). Pour ma part, j'ai fait le choix de l'enaction (Varela, 1993) qui relie ces principes en «un paradigme de la connaissance dans lequel le langage [ou plus précisément l'acte de langa-

ger] tient une place centrale, car il constitue la sève qui nous relie aux autres, à la connaissance du monde et à la connaissance de soi» (Aden, 2017: 21). L'approche enactive emprunte à la fois aux théories biologiques des systèmes autonomes, aux théories de la cognition incarnée (la connaissance émerge du couplage structurel et de la plasticité neuronale) et au courant philosophique de la phénoménologie.

Apprendre les langues dans une perspective enactive

Se pose donc la question des conditions de mise en œuvre d'une pédagogie des langues qui relierait les imaginaires individuels et culturels dans l'action au moyen des langues incorporées.

Voici quelques stratégies qui favorisent une approche enactive:

- Imaginer des situations pédagogiques où l'action est **première et qui comportent une part d'inconnu**. Ceci permet aux élèves d'enacter les situations, c'est-à-dire de les performer (Even & Schewe, 2016), d'improviser¹ en utilisant tous les répertoires langagiers dont ils disposent déjà (gestes, émotions, mimiques, sons, postures, langues, etc.). En «translangageant» (Aden, 2013), ils créent une zone de compréhension conjointe dans laquelle un sens partagé émerge dans l'action. (Aden, Eschenauer, 2014). Quand les mots, les structures, les prosodies des langues étrangères sont introduits dans un contexte qui fait déjà sens pour eux, les élèves peuvent alors s'appuyer sur la multisensorialité pour comprendre et mémoriser.

- Placer les élèves dans un flot linguistique qu'ils peuvent **déchiffrer au travers d'indices non verbaux en utilisant des formes de médiation comme l'observation, l'imitation, la répétition, pour rester dans la fluidité de l'action**. Toutefois, il est préférable de ne pas exiger trop rapidement la production verbale dans la langue d'étude. Quand l'engagement dans l'action suscite le besoin de parole, la langue émerge au bon moment (*kairos*) pour chacun, c'est-à-dire au moment où l'apprenant est prêt à l'accueillir et donc, à mémoriser (Trocmé-Fabre, 2006). Les enseignants craignent souvent que le temps consacré à l'expérience vécue ne ralentisse le rythme d'approbation des programmes scolaires. Les expériences que nous avons menées, et qui demandent à être étendues sur de larges échantillons, indiquent qu'un apprentissage enacté s'ancre plus durablement.

Si l'impression d'engranger moins de savoirs linguistiques est palpable au début de la mise en place de ce type de dispositif, l'attitude des élèves vis-à-vis de la discipline scolaire se transforme progressivement: ils gagnent en confiance, ils déploient des stratégies personnelles, ils se questionnent plus et deviennent créatifs avec les langues qu'ils apprennent, et ils développent une tolérance à l'inconnu. Les enseignants craignent également que la langue écrite soit laissée pour compte alors, qu'au contraire, enacter les langues ancre les connaissances plus abstraites dans l'expérience de la langue vécue. Une telle approche nécessite de repenser l'alternance et la diversification des activités langagières.



© Philippe Martin

- Associer l'apprentissage de la communication dans des langues différentes à la reconnaissance et la gestion des émotions pour apprendre à changer de perspective et développer des attitudes d'empathie. De la maternelle à l'université, il est très facile de proposer aux élèves de revivre des expériences déjà explorées dans leur vie quotidienne (situation d'injustice, de responsabilité, de jalousie, etc.) à travers des émotions connues (révolte, peur de l'abandon, joie de la rencontre, etc.) dans un nouveau contexte linguistique et culturel. Plutôt que de partir d'une description ou d'une analyse intellectuelle de ces situations, le *drama* ou des activités en lien avec les arts vivants constituent un tremplin particulièrement riche pour explorer la dimension phénoménologique de ces expériences. L'idée reste la même: partir de la simulation de l'expérience vécue pour enrichir la réflexion intellectuelle, une proposition qui va à l'encontre de l'utilisation du *drama*, ou des techniques artistiques en général, pour développer telle ou telle compétence linguistique.

- Mettre en lien les objectifs en langues avec ceux des autres disciplines dans des projets qui prennent en compte la construction intellectuelle, psychologique et identitaire des élèves. Nous l'avons vu plus haut, les langues sont tissées dans l'affect, elles s'appuient sur les mécanismes de résonance et d'empathie et elles révèlent nos perceptions intimes du monde. Apprendre de nouvelles langues, c'est également apprendre à déplacer ses perceptions sur l'environnement, sur les autres et sur soi-même afin que ces langues contribuent à une éducation qui s'affranchisse d'une réplique des normes sans les questionner.

En proposant une pédagogie des langues qui s'appuie sur «l'équilibre vital et l'indissociabilité corps-esprit, il devient possible d'accompagner les élèves vers la Joie telle que l'entendait Spinoza (Éthique III), voie

existentielle vers l'autonomie de l'apprenant» (Eschenauer, en préparation) et de les aider à «sortir du chemin mental tracé par le conditionnement égocentré et isolant du monde qu'inculquent les fanatismes...» (Berthoz, 2004: 261).

¹ La notion d'improvisation fait référence à la dimension esthétique du langage qu'il n'est pas possible de développer ici.

Bibliographie

- Aden, J & Aden, S (en préparation) «An enactive pedagogy for language learning and the phenomenology of perceived sound». *Journal of the French Association for Research on Cognition (ARCo)*.
- Aden, J. (2017) «Langues et langage dans un paradigme enactif», *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 14-1 | 2017. URL: <http://rdlc.revues.org/1085>
- Aden, J., Eschenauer, S. (2014) «Théâtre et empathie en classe bilingue: didactiser l'émergence?» in *Les Langues Modernes*, 4/2014.
- Aden, J. (2013) «Apprendre les langues par corps», in O. Fertat, Omar, Y. Abdelkader, S. Bazile, *Pour un théâtre-monde. Plurilinguisme, inter-culturelité, transmission*. Presses universitaires de Bordeaux, p. 109-123.
- Berthoz, A. (2004) «Physiologie du changement de point de vue», in A. Berthoz & G. Jorland (éds), *L'Empathie*. Paris: Odile Jacob, 251-275.
- Capron-Puozzo, I. (Ed.) (2016). *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*, Isabelle Capron Puozzo, Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Cyrułnik, B. 1993. *Les nourritures affectives*, Paris, Odile Jacob.
- Dewey, J. (2010) (1re édition 1934). *L'art comme expérience*. Paris: Folio, 2010.
- Eschenauer, S. (Thèse de doctorat en préparation): *Médiations dans les apprentissages translingues: langages, empathie et expérience esthétique. Étude longitudinale de l'impact d'une pédagogie éactive, performative au collège*, Université Paris-Est Créteil.
- Eschenauer, S. (2014) «Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique: vers une définition de la translangageance» in J. Aden & A. Arleo (dir.), *Languages in motion/Langues en mouvement*. Les cahiers du CRINI, Université de Nantes.
- Gallese, V. and Lakoff, G. (2005). «The brain's concepts: the role of the sensory-motor system in conceptual knowledge». *Cognitive Neuropsychology*, 22, 455-479.
- Golse, B. (2006). *L'être-bébé*, Le Fil Rouge, PUF.
- Guberina, P. (1981). «The verbo-tonal method for rehabilitating people with communication problems», *World Rehabilitation Fund, International Exchange of Information in Rehabilitation*, New York.
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (Ed.) (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: OUP.
- Maturana, H. & Varela, F. (1994 version française). *L'arbre de la connaissance. Racines biologiques de la compréhension humaine*. Editions Addison-Wesley France, S.A.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. UNESCO Publishing.
- Even, S. & Schewe, M. (Ed.). (2016). *Performative Teaching, Learning and Research – Performatives Lehren, Lernen und Forschen*. Berlin: Schibri (SCENARIO Book Series).
- Trocme-Fabre, H. 2006. *Né pour Apprendre*. Paris, Éditions de l'organisation.
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning*. Mass: Kluwer Academic Publishers.
- Varela, F., Thompson, E., Rosch, E. (1993). *L'Inscription corporelle de l'esprit: sciences cognitives et expérience humaine*. Paris, Édition du Seuil.
- Willems, R.M. and Hagoort, P. (2007). «Neural evidence for the interplay between language, gesture, and action: A review». *Brain & Language*, 101(3), 278-289.
- Zwaan, R.A. and Taylor, L.J. (2006). «Seeing, acting, understanding; Motor resonance in language comprehension». *Journal of Experimental Psychology*, 135(1), 1-11.