

Groupe de contact « Affects et acquisition des langues » 21 et 22 mai 2014 – ILV / UCL / Louvain-la-neuve (Belgique)

Rappel de l'objectif de ce groupe de contact

La création du groupe de contact « Affects et acquisition des langues » vise à **développer des synergies** entre des chercheurs issus de disciplines diverses. Les initiatrices du réseau souhaitent élaborer une approche plus transversale et holistique de la façon d'apprendre / d'enseigner les langues. L'objectif est d'approfondir ce que sont les affects, leur rôle dans la cognition et la mémorisation ainsi que de contribuer à optimiser l'apprentissage de langues étrangères dans un contexte d'extrême mobilité et/ou de tensions linguistiques.

Pour atteindre cet objectif général, les membres du réseau vont :

- **mettre en commun les résultats de recherches** aux approches très différentes pour mieux cerner le rôle des affects dans l'apprentissage linguistique ;
- **sensibiliser à la dimension citoyenne de tout apprentissage linguistique** et, plus précisément dans un contexte de tensions ou de conflit politique (notion d'*agency*) ;
- **élaborer et proposer des outils concrets** aux enseignants.

Après une première rencontre en 2013, les membres du groupe de contact « Affects et acquisition des langues » se sont retrouvés à Louvain-la-Neuve pour leur deuxième rencontre. L'objectif de cette réunion était d'avancer dans les différents domaines relatifs aux émotions dans l'apprentissage des langues, qui s'étaient dessinés à l'issue de la rencontre 2013 (voir compte rendu du 31 mai 2013).

Ci-dessous se trouvent d'abord un résumé succinct des apports des différentes interventions, ensuite un compte-rendu de la réunion finale, enfin des perspectives d'avenir pour l'année 2015.

Apports des différentes interventions

La notion d'émergent et la primauté de la prosodie (Marc Crommelinck)

Les neurosciences cognitives apportent des éléments de réponse sur les liens entre émotions et acquisition des langues. L'intervention de Marc Crommelinck a porté sur les liens entre les structures nerveuses et les fonctions cognitives.

Le conférencier décrit les types de relations causales reliant structures nerveuses et fonctions. Il distingue les causalités ascendantes situées au micro-niveau (bottom-up, les structures nerveuses déterminent les principales fonctions mentales et instrumentales) et les causalités descendantes situées au macro-niveau (l'environnement, la culture et le langage ont une efficacité pour sculpter et modifier la matière cérébrale, ils ont une causalité efficiente, semblable à celle des mains du potier).

La plasticité cérébrale, mise en avant par les travaux de Eric Kandell (2000) permet d'organiser/de réorganiser les connexions en fonction des interventions extérieures. La langue, le stress et les émotions modifient la connectivité cérébrale.

Marc Crommelinck propose la notion d' « émergent ». L'émergent est ce qui a émergé à partir d'une matière complexe, la nature, et qui s'est inscrit dans la culture. Les émergents deviennent efficaces pour modifier ce qui les produit. Ils correspondent à ce qui émerge d'une matière et qui prend son autonomie par rapport à cette matière.

Dans cette perspective, la culture est l'émergent de toutes les activités cérébrales et cognitives produites et peut modifier le fonctionnement du cerveau. La culture devient alors un levier de transformation de l'humanité.

Marc Crommelinck affirme également que la clé d'entrée dans la langue est la prosodie, sorte d'empreinte vocale complexe, qui varie selon les contextes. Il n'y a pas de perception avant le langage ; avant même la naissance, on est déjà dans l'émotion de la langue : « On sort du ventre de la mère pour entrer dans le ventre de la langue » (le rythme étant premier, avant l'intonation).

La méta-réflexivité (Simon Coffey)

Simon Coffey a présenté les résultats d'une expérience menée avec un groupe d'étudiants-professeurs. Les stagiaires ont écrit leur propre autobiographie linguistique et ont fait ensuite une analyse comparative avec un autre récit autobiographique. L'objectif était d'amener les stagiaires non seulement à réfléchir sur leur propre expérience en tant qu'apprenants et enseignants débutants (*reflexivity, self report evaluation*), mais aussi à comprendre l'influence exercée par leur histoire personnelle sur leur façon d'enseigner (*awareness, agency*).

L'analyse guidée des récits a fait prendre conscience aux participants que l'expérience subjective n'est pas révélée à travers le récit mais qu'elle est construite à travers les choix narratifs effectués lors de l'écriture.

On voit apparaître ici une démarche en deux étapes, l'une réflexive sur le parcours linguistique personnel et l'autre méta-réflexive grâce à la comparaison des récits, qui pointe l'aspect éminemment subjectif de l'expérience construite par et à travers l'écriture.

Simon Coffey a terminé son exposé par la présentation de dessins réflexifs, illustrant la place accordée par chaque sujet aux différentes langues pratiquées et aux émotions qui leur sont associées. Il s'agissait d' « habiller » par des couleurs et des commentaires le schéma d'un corps afin de représenter les enjeux de subjectivation lié au répertoire langagier de chacun.

« De la danse et la musique avant les mots » ou le développement de l'agency par des moyens interdisciplinaires issus des arts de la scène (Jacqueline Pairon)

Jacqueline Pairon a présenté les réflexions nées d'un projet intergénérationnel et interculturel de création et expression théâtrale et corporelle « La vie dans tous ses états ». Elle souhaite ajouter à une situation de communication traditionnellement centrée sur l'intellectuel une dimension qui intègre consciemment perception, émotion et pensée, comme le font les artistes de la scène. Elle décrit quelques apports des musiciens, des danseurs et des comédiens à l'apprentissage d'une langue.

La musique facilite l'accès sensible à la mélodie d'une langue en supprimant le filtre du mot (Collard-Neven). Les danseurs incarnent la vibration avec l'autre, de cellule à cellule et mettent en évidence

l'importance de l'intentionnalité du geste (Trévoux). Quant aux comédiens, ils rappellent combien il est essentiel de trouver son axe en soi-même, d'être à l'écoute de son corps, de « parler aussi avec ses fesses », d'être attentif à son état d'esprit et calme et détendu à l'intérieur.

Le mouvement juste a lieu quand la perception de l'émotion et de la pensée se trouve unifiée (Meysman)

Note : Isabelle Puozzo évoque les démarches de Joëlle Aden et de Jean-Rémi Lapaire qui proposent d'apprendre la langue par le corps (bouger en pensant en français, en arabe ou dans une autre langue). Christian Plantin rappelle que le langage est un malentendu et que ce qui est dit sous-détermine l'interprétation qu'on en fait, le langage donne des suggestions d'inférence. De même, le corps en interaction peut également donner à inférer des significations.

La compétence émotionnelle (Françoise Masuy)

Françoise Masuy rappelle que les recherches en neurosciences ont prouvé l'intégration de l'émotion et de la cognition dans le fonctionnement du cerveau. Elle évoque deux grandes découvertes faites dans cette discipline, celle des marqueurs somatiques et celle des neurones miroirs. Elle a également recours aux concepts de « compétence émotionnelle » (Saarni) et de « métaémotion » (Louise Lafortune) comme outils de régulation des émotions dans la relation enseignant-enseigné.

Appliquées à l'enseignement des langues, ces découvertes ont des implications concrètes en classe. Elles incitent l'enseignant tout d'abord à être attentif à la dimension corporelle dans l'enseignement-apprentissage, ensuite à créer des ancrages socio-affectifs et symboliques dans la langue cible (et à partir, si possible, d'une connaissance incorporée de situations prototypiques auxquelles l'apprenant peut se relier) et enfin à prendre en compte la dimension affective dans une perspective cognitive et professionnelle (en vue de constituer une conscience de soi qui va devenir une conscience réflexive de soi).

Christian Plantin signale qu'il s'agit là d'une compétence d'expression émotionnelle et pas d'une compétence interactionnelle alors que l'émotion est en elle-même une forme d'interaction. Il fait également remarquer que la surprise est 100% une opération du cerveau cognitif (qui vise à gérer la disruption). Jacqueline Pairon insiste sur la nécessité d'expérimenter l'émotion, d'être dans le « flow », sans nécessairement accompagner cette expérience d'un discours « méta » de type réflexif.

La pédagogie de la créativité (Isabelle Puozzo)

Isabelle Puozzo présente l'évolution de la place de l'émotion dans les théories d'apprentissage et dans les méthodes didactiques (behaviorisme, cognitivisme, vygotskisme), ainsi que les résultats d'une recherche longitudinale sur la pédagogie de la créativité (Puozzo Capron, 2013) en classe de langue. Elle s'appuie théoriquement sur le sociocognitivisme (Bandura, 1986) et questionne le lien entre créativité, émotion et cognition.

Le modèle de la causalité triadique réciproque de Bandura est évoqué, articulé autour des trois pôles suivants : facteurs personnels, comportement et environnement. I. Puozzo rappelle également l'existence du concept d'« agentivité » (agency) par Ph. Carré (2004), cette capacité de rebondir sur des événements inattendus, et le concept d'« apprenance » du même auteur (2005), qui désigne un ensemble durable de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations et renvoie à une attitude cognitive, affective et conative. Ces concepts ont été mis en place dans un

dispositif testé auprès de deux classes d'un lycée professionnel agricole de la Vallée d'Aoste, visant à modifier l'habitus et la routine de l'apprentissage et où l'élève joue un rôle, ce qui modifie son sentiment d'auto-efficacité personnelle. Les résultats doivent encore faire l'objet d'une analyse.

Le décentrement rhétorique des émotions (Victor Ferry et Benoit Sans)

Victor Ferry et Benoit Sans ont présenté la réflexion née d'un projet de recherche basé sur des exercices pratiques de rhétorique réalisés avec des pré-adolescents en 1^{ère} année de secondaire (12 ans) et de jeunes universitaires en 3^e bac. Ce projet poursuit un double objectif : social tout d'abord (fournir à de jeunes élèves et à des étudiants les outils rhétoriques pour défendre leurs opinions avec des arguments solides et créatifs) et de recherche ensuite (observer l'évolution des performances des élèves). Les chercheurs postulent qu'il est possible de travailler une opinion comme on sculpte un objet et qu'il faut développer un regard d'artisan sur la parole.

Dans la perspective des chercheurs, et selon leurs propres termes, « la convenance en matière d'émotion et, plus généralement, la maîtrise de toute technique rhétorique, doit en passer par le mouvement de balancier des *dissoi logoi* : une utilisation lucide des émotions en faveur de notre opinion doit en passer par une conscience des émotions que pourrait légitimement mobiliser la partie adverse ». Etre capable de fréquenter l'altérité, de se représenter la subjectivité de l'autre, constitue un enjeu sociétal important (développement de la « citoyenneté »).

Christian Plantin fait remarquer que lorsqu'on reconstruit l'émotion, on reconstruit la réalité des faits, car on montre comment la position va se rapprocher de celle du procureur ou de celle de l'avocat.

L'émotion comme activité interactionnelle (Christian Plantin)

Christian Plantin s'intéresse à l'expérience émotionnelle définie comme une activité, une technique de gestion d'un événement disruptif. Il travaille sur les séquences discursives émotionnées issues de la base de données CLAPI.

Il s'appuie sur le modèle de Brémond d'analyse du récit pour décrypter une séquence vidéo de la campagne présidentielle au Mexique en 2005. La séquence est divisée en trois parties : la situation émotionnante, les manifestations vocales, verbales et non verbales de l'émotion et la gestion de la disruption. C. Plantin propose les figures d'expérienceur (celui qui est affecté par le syndrome, qui affiche l'émotion afin de produire celle-ci), celle de relais (personne qui va montrer l'émotion convenable) et celle d'attributeur (celui qui prend en charge l'énoncé d'émotion ou qui dit qui éprouve quoi pour ne pas réifier l'émotion). Il rappelle que les émotions sont sous-tendues par des valeurs et que le discours des valeurs est invoqué dans le discours des émotions, la perception elle-même étant structurée par des valeurs.

Christian Plantin met en garde contre le piège méthodologique dans le lequel le chercheur peut tomber (se projeter dans l'interaction par identification), car celui-ci n'est pas le destinataire de l'émotion dans l'interaction, il est un intrus (paradoxe de l'observateur). Deux postures sont possibles : soit une connaissance empathique, soit une position alexithymique, distanciée (qui évite de se projeter dans le corpus).

La compétence émotionnelle communicative ou la (nécessaire) mise en scène des émotions (Cristelle Cavalla)

Lexicologue, sémanticienne et didacticienne du FLE, Cristelle Cavalla a longtemps travaillé sur le lexique des affects (émotions-sentiments) en FLE. Elle a participé à la création de la base de données EMOLEX.

Elle a travaillé sur un corpus de textes produits par des étudiants en FLE, mettant en scène des émotions positives ou négatives du quotidien (« Vie de merde » vs « Petits miracles de la vie »). Elle a repéré des traits sémantiques déjà mis en avant dans des publications précédentes, tels que les manifestations subies, actives, verbales de l'émotion et les effets violents de celle-ci. Les étudiants mettent l'accent dans leur récit, non pas sur l'emploi de lexies spécifiques exprimant des affects (sémasiologie), mais sur la mise scène des affects, l'atmosphère qu'ils construisent pour faire passer un vécu personnel (onomasiologie). Ils font appel à une extériorité exempte de lexique des affects. Les émotions sont décrites dans un contexte réel et un environnement extralinguistique complexe.

Cristelle Cavalla insiste sur la nécessité d'être capable non seulement d'exprimer des émotions, mais également de savoir les décoder aux niveaux linguistique (à l'écrit et à l'oral) et culturel (à travers les mimiques et les gestes).

Elle termine sur la possibilité d'associer dessin et écriture (Lumbroso) et fait une proposition pour insérer ces savoirs dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (compétences de communication émotionnelle décrites par niveau).

Laurence Mettewie ajoute que la langue étrangère agit comme un filtre et que certains événements inénarrables dans la langue maternelle peuvent être racontés dans la langue étrangère.

Un enseignement « alexithymique » en situation de conflit politique (Fabienne Baidier)

Fabienne Baidier s'intéresse à la dimension affective et / ou émotionnelle intégrée dans les contextes pédagogiques politiquement difficiles. Elle aborde le cas de la communauté arménienne, minorité linguistique très importante à Chypre, toujours fortement marquée par les événements de 1915-1917 (le génocide arménien) et dont le sentiment d'exclusion est prégnant tant dans le vécu émotionnel social que linguistique.

Elle a mené une enquête auprès de ressortissants de cette communauté en vue de faire émerger une conscientisation des émotions ressenties par rapport aux différentes langues du répertoire linguistique et une auto-évaluation par les participants de leur positionnement idéologique langagier.

Elle met en avant l'impasse pédagogique dans laquelle se trouvent les enseignants en situation de conflit : la langue turque faisant partie du programme, elle doit être enseignée à l'école secondaire dans la république de Chypre, au Sud, mais ceux qui utilisent la langue de l'ennemi sont considérés comme des traîtres. La solution trouvée par les enseignants est contraire à toutes les pratiques pédagogiques préconisées : se limiter strictement au code (grammaire, vocabulaire et traduction) sans évoquer les aspects culturels portés par la langue turque, une sorte d'enseignement linguistique « alexithymique ».

Jacqueline Pairon signale que de ce fait, il n'y a pas de possibilité d'accès au positionnement énonciatif personnel dans la langue de l'autre. On observe une « désincarnation » de l'enseignement-apprentissage.

Fabienne signale qu'il apparaît, au dépouillement des enquêtes, que la notion de « l'Autre » est multiple et fluide, qu'elle peut être à l'origine de changements dans le positionnement.

Pour une école qui bouge (Marc Cloes)

Marc Cloes, professeur à l'Ulg au Département des sciences de la motricité (Intervention et gestion en activités physiques et sportives) a évoqué une double nécessité dans l'interview qu'il a réalisée par écrit : celle d'intégrer des pauses mouvements (*brain break*) dans les cours et celle de proposer des activités de réflexivité sur ce qui se passe dans le cours d'éducation physique (EP : recours à un « cahier d'éducation physique »).

Il met en avant l'importance du canal non verbal dans la communication entre entraîneurs et sportifs, aussi bien lors de l'entraînement que lors des compétitions, tout en insistant sur la nécessité d'utiliser des images fortes (référence à des situations de la vie courante) et des formulations positives quand des consignes sont données oralement afin d'en faciliter la mémorisation.

Les pauses mouvements sont proposées lors des activités d'enseignement en classe lorsque les élèves commencent à être un peu trop remuants ou inattentifs. Les quelques minutes consacrées à ce dispositif sont rapidement récupérées dans la mesure où les élèves deviennent plus attentifs et productifs.

Il prône également une approche socioconstructiviste dans les cours d'EP impliquant les élèves dans le processus de prise de décisions ou de recherche de solutions, voire dans des projets qu'ils peuvent mener du début à la fin. Les élèves sont invités à compléter des fiches d'observation ou à participer à des débats d'idées à propos de la façon dont se déroulent les cours d'EP.

Ils rappellent les cinq principes pédagogiques qui devraient être appliqués dans chaque leçon : le plaisir, la réussite (ou sentiment de compétence), le mouvement (la dépense d'énergie doit être présente), l'autonomie (l'élève participe aux prises de décisions) et l'interaction (les jeunes vivent une expérience ensemble).

Compte rendu de la discussion finale du 22 mai 2014

Présents : Fabienne Baidier, Cristelle Cavalla, Simon Coffey, Françoise Masuy, Laurence Mettwie, Isabelle Puozzo

Excusés : Victor Ferry, Jacqueline Pairon, Christian Plantin, Benoit Sans

Introduction

« Transversalité », « décodage » et « conscientisation » sont les trois mots clés de la réflexion transdisciplinaire menée durant ces deux journées.

Transversalité car les émotions sont transversales et apparaissent dans n'importe quel contexte, et s'inscrivent, la plupart du temps, dans une relation avec autrui. Le même sujet de recherche est traité

dans les différentes disciplines des participants, issus de domaines académiques très différents (neurosciences, pédagogie, linguistique, rhétorique, psychomotricité, didactique des langues, sociolinguistique, arts de la scène). Leurs méthodes et objets de recherche sont variés. Il y a une grande variété dans l'approche des émotions, aucune discipline n'a l'exclusive.

Les experts utilisent différemment des outils similaires, avec des pertinences autres : ils revisitent avec un autre regard les choses existantes, avec un autre point de vue, sans s'inscrire dans une école ou un mouvement, l'objectif étant d'élargir l'horizon.

Décodage car il nous semble essentiel de proposer davantage d'outils pour décoder une séquence émotionnelle, non seulement à travers les mots, mais aussi par la prosodie, les aspects facial, gestuel et corporel de l'expression de l'émotion.

Conscientisation car un des objectifs est de faire émerger les représentations et croyances liées à l'acquisition des langues pour les comprendre et franchir les barrières, y compris celles de l'enseignant.

Les émotions sont sous-tendues par des valeurs, de là l'enjeu de la réflexion menée par les membres du groupe de contact. Celle-ci relève de la déontologie et exige un engagement de l'enseignant, qui cherche à développer les compétences pour une citoyenneté pluriculturelle démocratique (*ontological frame, humanistic gender*), impliquant le développement d'un cercle d'empathie élargi (rendant possible l'acquisition d'un sentiment de solidarité humaine qui n'exclut personne).

Si l'on reprend la typologie des sciences proposée par Ladrière, évoquée par Marc Crommelinck lors de sa communication, on pourrait situer notre approche dans les domaines des sciences empirico-formelles, qui interrogent le réel à partir d'une théorie, d'une hypothèse, où il y a une anticipation du fait d'intelligibilité du fait d'expérience.

Perspectives

Une troisième et dernière rencontre est d'ores et déjà programmée à Louvain-la-Neuve à la fin du mois de mai 2015 (jeudi et vendredi 28 et 29 mai 2015 ?).

Ces journées poursuivront et clôtureront la réflexion transdisciplinaire menée durant les trois dernières années. Nous souhaitons qu'elle débouche sur une publication collective.

Nous espérons aussi que les absents de cette année pourront être présents (Marion Botella, Marc Cloes et Louise Lafortune).

L'une des pistes intéressantes, parmi celles déjà abordées, serait d'explorer d'une part l'attention accordée aux corps, aux mouvements et à l'aspect « sensible » de l'apprentissage d'une langue étrangère et d'autre part les moyens à mettre en œuvre pour développer la capacité d'empathie avec autrui (notamment en contexte de tension ou de conflit). Ces deux axes sont dans l'air du temps et la recherche dans ces domaines est très active.

L'objectif de ces rencontres est à la fois théorique (élaborer un cadre conceptuel qui puisse faire office de « parapluie » pour notre recherche) et pratique (proposer des outils aux enseignants). La troisième séance devrait permettre d'atteindre ce double objectif.

