



**Créativité et empathie dans les apprentissages
performatifs :**
vivre et incorporer ses langues

Sandrine Eschenauer



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/6061>

ISSN : 1760-7760

Éditeur

Société Binet Simon

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2018

ISSN : 1969-0622

Ce document vous est offert par Aix-Marseille Université (AMU)



RÉFÉRENCE ÉLECTRONIQUE

Sandrine Eschenauer, « Créativité et empathie dans les apprentissages performatifs :
vivre et incorporer ses langues », *Recherches & éducatives* [En ligne], HS | 2018, mis en ligne le ,
consulté le 06 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/6061>

Ce document a été généré automatiquement le 6 janvier 2020.

Propriété intellectuelle

Créativité et empathie dans les apprentissages performatifs : *vivre et incorporer¹ ses langues*

Sandrine Eschenauer

Introduction

Parler est en soi un acte créatif puisque nous varions à l'infini notre discours au moyen d'un nombre fini de mots et de structures dans des situations jamais identiques. (Aden, 2009 : p. 174)

- 1 Comment définir *la* créativité ? Est-ce une notion, une aptitude, une qualité, un état dynamique, un « ordre phénoménal » (Rouquette, 2007 : p. 123), un potentiel, un don ? Dans les textes officiels de l'Éducation Nationale, elle est principalement assimilée à des fonctionnalités liées à des tâches à accomplir dans les domaines scientifiques et artistiques². Je propose d'élargir ces usages au champ de la didactique des langues en faisant un détour par l'essence étymologique de la créativité, tout en rappelant son rapport au *Vivant* (Trocmé-Fabre, 2013), afin de faire le lien avec le développement cognitif langagier de l'élève (Aden, 2009).

La recherche dont il sera question est fondée sur une approche « performative » (Schewe, 2011 ; Fleiner, 2016) dans l'apprentissage des langues. Elle s'appuie sur un dispositif didactique dans lequel la créativité artistique, notamment au moyen du théâtre, fait partie intégrante du cours de langues. Dans ce cadre, j'observe le rôle de l'expérience esthétique dans le développement de la flexibilité mentale des élèves en lien avec leur capacité à passer d'un langage à l'autre³.

Je proposerai dans un premier temps une définition de la créativité dans le champ de l'énonciation (Varela et al., 1993), avant de montrer en quoi l'encourager par une pratique esthétique en classe favorise les apprentissages de langues et cultures, en particulier lorsqu'une prise de conscience accompagne l'expérience. Enfin, j'illustrerai, à partir de mon corpus, quelques manifestations de la créativité qui émergent dans une approche esthétique performative, sensible et incorporée (Eschnauer, 2014).

Créativité et langage dans le champ de l'énaction

Il nous faut considérer la parole avant qu'elle soit prononcée. (Merleau-Ponty, 1969 : p. 61)

- 2 « Le créatif, le ciel » est le premier hexagramme du *Livre des changements, le Yi Jing*. Il désigne également la sécheresse, donc le temps de latence et de transition : c'est la période qui va permettre d'être créatif. L'étymologie du vieux haut allemand (*althochdeutsch*) *scafan* vient à la fois du latin *haurire* (puiser, mettre à sec⁴) et *creare* (tirer du néant, faire croître, produire). *Scafan* s'est ensuite transformé en *schöpfen* (créer, puiser) et précède la généralisation du terme *Kreativität*. La créativité, à l'origine, serait donc un couplage entre le déjà-là (puiser) et le non-encore (faire croître, faire émerger), qui s'ancre dans l'espace (ciel et terre) et le temps (latence). Aujourd'hui, de nombreuses études en neurosciences, notamment celles de Spitzer (2002), de Changeux (2005), d'Andreasen (2005) ou de Jung et al. (2013) soulignent cette connectivité et le mouvement dynamique de la création. La synthèse de ces écrits met en évidence que ce sont des réseaux neuronaux interconnectés qui sous-tendent la créativité (Dietrich et Kanso, 2010). Certaines recherches ont aussi révélé que les personnes sachant ralentir volontairement leur rythme cérébral sont davantage en mesure de produire des idées nouvelles, de faire des liens entre des éléments normalement dissociés : dans les moments de réduction du contrôle d'inhibition, qui peut être corrélé à ce passage d'un état de haute conscience à un état de veille diffuse⁵, les chercheurs notent une forte activité du cortex associatif (opérations complexes de traitement de l'information) (Wieth & Rose, 2011 ; Andreasen, 2005 ; Davidson et al. 2003). Or, l'activation du cortex associatif serait favorable à la créativité⁶. Elle a été mise en évidence dans la résolution de problèmes complexes, la production d'objets artistiques ou de la pensée divergente et dans le développement du langage. Le cortex associatif (engagement de la multi sensorialité) favoriserait également la mémorisation. Il pourrait donc y avoir un lien entre cognition, création et langage, corrélé à l'impact de la maîtrise du corps sur des mécanismes biologiques attribués à des actes créatifs. Cette maîtrise serait à la fois consciente et inconsciente, basée sur l'expérience physiologique, émotionnelle et réflexive. La prise en compte de ces résultats met en évidence le fait que la créativité, comme le langage, est un phénomène complexe qui fait appel à différentes fonctions sensori-motrices, émotionnelles et intellectuelles (Aden, 2009 ; Trocmé-Fabre, 2006). Ce lien créativité-langage nous invite à développer des approches pédagogiques en LVE⁷ engageant d'une part le corps tout entier : les émotions, la kinesthésie, la sensori-motricité, la verbalisation ; d'autre part la prise de conscience de cette nature créative des langages.

Varela (1989) se positionne, avec le paradigme de l'énaction, à l'interface entre la philosophie et les neurosciences, et se situe plus généralement à la croisée des sciences cognitives. Dans ce paradigme, la créativité est le propre du vivant qui se transforme sans cesse au cours de sa propre évolution (relation à soi-même, évolution par exemple de l'enfant grandissant), et qui génère perpétuellement un sens nouveau au fil de l'évolution de l'espèce (relation aux autres et à l'environnement). La cognition, fruit de la boucle action-perception, est elle-même un processus créatif (Varela et al., 1993 : p. 209). Pour Varela en effet, la connaissance n'est pas issue d'apprentissages de savoirs qui seraient extérieurs à l'apprenant et que celui-ci devrait « s'approprier », mais elle émerge perpétuellement dans les interactions (*intercorporéité* : Merleau-Ponty) soi-soi/

soi-autres/soi-environnement. Pour le neurophénoménologue, comme pour l'ensemble des neurologues qui s'intéressent à la cognition, agir, c'est apprendre. Toute connaissance est « incarnée » et émergente. Le monde n'existe pas à priori, je le fais co-émerger dans la relation à l'autre, et je lui donne du sens dans cette intersubjectivité⁸. La créativité, dans le champ de l'énonciation, est donc un phénomène dynamique individuel et partagé qui dessine le chemin cognitif.

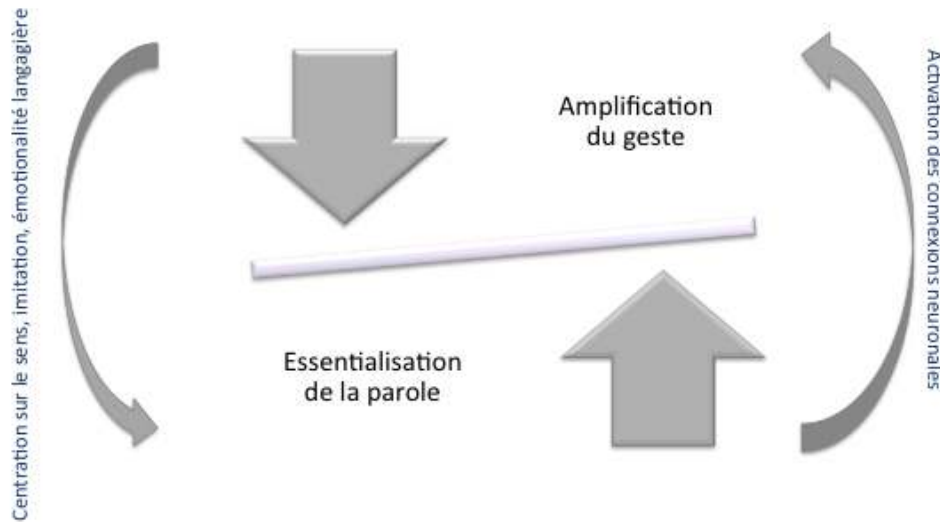
Qu'en est-il du langage ? Pour Varela, l'être humain est fondamentalement langageant. Le langage est complexe et comprend tous les canaux sensori-moteurs (langage non verbal : sensoriel, émotionnel, kinesthésique) et verbaux. Le besoin de « langage » est vital biologiquement pour l'homme et pour les êtres vivants. Il résulte d'actes de création langagière, c'est-à-dire de la capacité à s'adapter dans des situations de communication, et de combiner des structures ou symboles connus pour en faire émerger de nouveaux qui font sens dans l'interaction. S'appuyer sur cette nature créative du langage permet aux élèves d'atteindre une forme d'autonomie dans la capacité à communiquer (Varela, 1989 : 78). « *As human beings, all of us create new language every time we speak, using the multiple nodes in our language circuits. We all make connections between various words and ideas using our association cortex* » (Andreasen, 2005 : 1211⁹).

En d'autres termes, le savoir-crée, c'est utiliser les capacités fondamentales de notre cerveau : connectivité, sélectivité, flexibilité, complémentarité, rythmes... Les racines du langage, du récit, de la lecture et de l'écriture plongent dans ce terreau. Mission première de tout éducateur : faire vivre le geste créateur sans lequel il ne peut y avoir de véritable échange. (Trocmé-Fabre, 1995, synopsis « Né pour innover », n° 6)

- 3 Ma recherche doctorale s'appuie sur une démarche performative, qui se nourrit de trois courants : celui de la « performativité du langage », développée par Austin (1970), pour qui « dire, c'est faire¹⁰ », prolongée par Searle (1972) ; celui de Dewey (1934) précisant que la performance commence dans les formes brutes de l'expérience provoquant des émotions fortes ; celui enfin de la dimension phénoménologique et créative du langage¹¹. Les élèves co-agissent dans des langues vivantes qui nourrissent des créations scéniques au cours de leur apprentissage. Cette approche entraîne un détachement des situations contrôlées de communication en classe pour aller vers une expérience esthétique du langage performé. Elle permet de s'appuyer sur « l'expérience de la théâtralité du quotidien » (Schewe (2011, p. 23) pour faire émerger la pratique langagière.

Le langage théâtral joue un rôle médiateur dans l'apprentissage des langues. D'une part avec le jeu d'acteur qui amplifie le « soi-même comme un autre » (Ricoeur, 1996 ; Damasio, 2002) ; d'autre part avec la perception corporelle des langues et langages, car les élèves jouent, donc agissent dans les langues. L'action permet simultanément de percevoir émotionnellement, sensoriellement, et de concevoir intellectuellement ces langues. L'impact de la pratique théâtrale en cours de langues sur les apprentissages linguistiques se manifeste par un équilibre nouveau. La réalisation performative essentialise le langage verbal : chaque mot, chaque phrase tire son essence de l'action vécue ou imaginée. L'élève se sent donc concerné et touché. Le jeu théâtral stylise par ailleurs le langage non verbal (« agrandit » les perceptions-actions sensori-motrices à la base de la cognition). Le connu (non verbal) se transforme vers l'inconnu (expression en langues étrangères) qui, par ce vécu, devient alors connu (apprentissage), une boucle que je synthétise dans le schéma ci-dessous :

Figure - Les effets d'une approche performative esthétique en langues. Extrait de thèse. Eschnauer, S. (en cours, 2017)



- 4 En d'autres termes, la perception-action esthétique entraîne une amplification du mouvement intérieur (émotions, affects, attention) et extérieur (gestes, mimiques, déplacements, rythmes) dans le même temps qu'une essentialisation de la parole (parler distinctement donc articuler et faire porter sa voix, trouver le cœur du sens de la parole). Ainsi, les élèves développent à la fois des attitudes d'empathie (changer de perspective en conscience de soi) et une plus grande capacité à *translangager*, donc à réaliser « l'acte dynamique de reliance à soi, aux autres et à l'environnement par lequel émergent en permanence des sens partagés entre les humains » (Aden, 2013 : p. 115). Ils puisent dans tous leurs répertoires langagiers pour comprendre et se faire comprendre.

Potentialiser la créativité en classe de Langues Vivantes

Le théâtre est le lieu où faire apparaître la poésie active, où montrer à nouveau aux hommes comment le monde est appelé par le langage. (Novarina)

- 5 Mon étude est menée en Réseau d'Éducation Prioritaire de Seine-Saint-Denis. Elle implique une communauté de pratiques (inspirée de Wenger, 1998) et de recherche qui s'est constituée dans une visée de cohésion éducative et sociale autour d'une classe dite *bilingue* (les élèves apprennent conjointement l'anglais et l'allemand depuis la sixième), plurilingue (16 langues parlées et/ou comprises dans la classe sur 19 élèves). Il s'agit d'une recherche-action (Van der Maren, 2003) qui s'inscrit dans la réalité complexe des apprentissages. Elle est empirique, qualitative, longitudinale (2011 - 2015). L'expérimentation repose sur la création de dispositifs émergents (Aden & Eschnauer, 2014) adossés à une pédagogie énonciative. Comment se concrétisent-ils ? Les artistes, les enseignants, les chercheurs, co-construisent avec les élèves des scénarii performatifs et didactiques au cœur desquels des modifications s'opèrent en fonction des productions créatives des élèves. Ces créations naissent le plus souvent avec des improvisations construites à partir d'une thématique à teneur philosophique choisie chaque année par la classe au cours de débats concernant les questionnements profonds des élèves¹². Les

saynètes ou histoires créées par les élèves émergent dans différents langages (non verbaux, verbaux, co-verbaux), dans différentes langues (allemand, anglais, français, langues des familles). Elles sont nourries par des contenus culturels (réflexions philosophiques, albums, œuvres picturales, cinématographiques, littéraires, pièces de théâtre) et étayées par l’imaginaire des élèves. Elles sont ensuite retravaillées et étoffées dans les trois langues de l’école. Dans ce cadre, les enseignements linguistiques formels (lexique, grammaire, phonétique etc.) sont donnés en maillage avec les productions esthétiques, orales et écrites. Ils ne sont donc pas fixés à l’avance, mais s’intègrent dans une progression qui évolue en fonction des élèves. « Intimement liée à la créativité, l’émergence est le surgissement continu de configurations nouvelles » (Aden, 2016 : p.106). Deux comédiennes (anglophone, germanophone) interviennent soit seules, soit ensemble, à hauteur de vingt séances de deux heures par an environ, dans les cours de langues. Chacune s’exprime dans sa langue. Les enseignants participent et intègrent les séances de théâtre dans leurs objectifs pédagogiques ou à l’inverse, font part de leurs travaux en classe aux comédiennes qui à leur tour puisent dans ce qui a été introduit pour construire leurs séances. Les enseignements de/en langues sont conjoints. Ils reposent sur une expérience du langage vécu dans les corps. Grâce à la pratique théâtrale avec les deux comédiennes, les élèves apprennent via les émotions, la sensorialité, les mouvements dans l’espace, mais les connaissances sont aussi mentalisées, oralisées, écrites (Eschnauer, 2014). Dans une perspective holistique, le dispositif doit permettre aux élèves de tisser un maximum de liens entre les langages, les disciplines, l’école, les familles, les individus, etc.

J’ai choisi une méthode mixte et j’utilise des outils qui me permettent d’analyser plusieurs niveaux. Pour cette publication, j’ai extrait des exemples dans le niveau méso (la classe). Je m’appuie sur des observations (une captation vidéo et mon journal de bord), et dix entretiens semi-directifs (deux comédiennes, deux enseignants, six élèves). D’autres outils dont il ne peut être question ici étayent par ailleurs ma recherche.

Figure 2 : Echauffement corporel. Thèse Eschnauer en cours. © photos Fred Furgol



Figure 3 : Spectacle final, Turin 2016 : « Simply the Best ». Thèse Eschnauer en cours.



Analyse de corpus : variables de la créativité et de l'empathie repérées dans l'étude

- 6 Dans cette partie, l'analyse d'extraits de corpus met en évidence une corrélation entre la créativité artistique et langagière et des attitudes propres aux mécanismes d'empathie, favorisant le passage vers les langues étrangères. J'ai repéré des variables de la créativité et de l'empathie dans les trois types de relation qui sous-tendent la communication (Trocmé-Fabre, 2006). Cela rappelle que toute communication est située, et nous met en lien avec nous-même et avec les autres.

Exemple d'analyse croisée d'une activité théâtrale

- 7 Cet exemple d'analyse concerne une activité de théâtre menée par les deux comédiennes conjointement en anglais et en allemand. Le support est une scène extraite de *Un riche, trois pauvres* (Calaferte, 1986), composée essentiellement de didascalies. Elle décrit des personnes qui se déplacent, se rencontrent, lançant un « moi » qui va crescendo, jusqu'à devenir un « moâ » de corbeaux croassant. À partir du texte de Calaferte, les élèves sont invités à jouer d'abord un corbeau croassant « moâ ». Puis ils nomment les animaux auxquels ils pensent avec ce cri (le crapaud, la vache). Ils incarnent alors leurs imaginaires et coassent ou meuglent. Les comédiennes les invitent ensuite à transformer ce « moâ » dans d'autres langues.

Indicateurs	Sous-variables	Variables	
Imiter : les sons des cris animaliers	Imiter	EMPATHIE	
Imiter : les attitudes des animaux			

- Utilisation des langues des autres élèves/ enseignants - Évolution/transformation des idées par les interactions corporelles - Évolution/transformation des idées par les interactions verbales	se décentrer		
Par l'utilisation de plusieurs ressources langagières (corps, langues, émotions, sensorialité)	Se relier à l'autre		
Associer des éléments disjoints : des sons humains avec des comportements animaliers/ la sonorité d'un mot humain avec la sonorité d'un cri animal	pensée divergente/ Associer	CRÉATIVITÉ	
Translangager (non maîtrisé) (passage d'une langue à un mouvement à une autre langue à une illustration gestuelle, à une autre langue etc.)	Faire des liens entre le connu et l'inconnu		
- Un animal (s'imaginer comme un autre être) - Un personnage (s'imaginer dans une autre langue)	Imaginer		
Translangager (maîtrisé) <u>Corporelle</u> : ils utilisent le corps pour jouer sans « peur du ridicule » et <u>langagière</u> : codemixing/ codemeshing	Prendre des risques/ Désinhibition		

8 1^{re} phase : Imitation/décentrement : Les élèves entrent dans les langues par l'**imitation** des personnes de référence (comédiennes, enseignantes). Ils répètent *ich, ich, ich* après la comédienne allemande, mais ne comprennent pas ses instructions (*Was kann das für ein Tier werden, wenn ich « ich ich » sage ?* « Quel animal pourrais-je devenir si je dis « moi, moi » ? »). La comédienne anglaise, qui elle-même fait l'activité tout comme les élèves, ne comprend pas l'allemand mais comprend l'intention au travers de l'exemple joué, réalise alors une médiation corporelle et linguistique en donnant elle-même une réponse possible, simultanément en acte et en parole : *a snake*. Comédienne all : *eine Schlange, ja* « oui, un serpent ». Les élèves imitent les comédiennes, puis, questionnés sur les différentes façons de dire « moi » dans différentes langues, ils poursuivent par le *me* anglais qu'ils transforment en couinement de souris pour les uns, en ours pour les autres. L'enseignante d'allemand, elle-même de nationalité italienne, piaille *io* « moi en italien » à la vue du serpent qui s'avance vers elle en sifflant *ich*. Les élèves prolongent son jeu. Le sens se crée en jouant et parlant à la fois.

2^e phase : prise de distance (faire des choix). Très vite, les élèves se détachent des adultes et poursuivent d'eux-mêmes l'activité en autonomie. L'élève N. propose sa langue familiale, le portugais.

- N. : Et moi, c'est quoi ? Elle attend que la comédienne lui fasse une proposition de jeu
- Comédienne all. : *Was hast du für eine Sprache ?* « Qu'est-ce que tu as comme langue ? »
- N. : *eu*. « Moi en portugais. L'élève ne répond pas à la question mais poursuit l'activité. » (Extrait du journal de bord)

- 9 Ce *moi* en portugais est alors interprété en ‘chien portugais’ par l’élève A. L’élève N. joue un oiseau et s’approche. A. répond corporellement, en acte, à la question de sa camarade (médiation corporelle). Cette impulsion encourage N. à faire son propre choix. En associant un mot dans leur langue familiale avec un animal, son comportement et les sons qu’il émet, les élèves retournent à la racine de leur langue intime pour la relier avec des langues étrangères. Ce passage des langues de l’école vers les langues familiales pour revenir à la langue de l’école se retrouve dans de nombreuses activités au cours de l’année, qui se complexifient au fil des séances. Les élèves **se relient** à leur expérience de la réalité dans leur langue première en explorant leurs répertoires, par la représentation physiologique du rythme, de la musicalité (approche synesthésique).

O. : Comment on dit en chinois, ‘moi’ ? Les élèves chinois s’entretiennent longtemps avant de proposer : « [wǒ] »

. O. : Oh, ça, on dirait un ours ! O. joue un ours et répète [wǒ]. (Extrait du journal de bord)

- 10 Du « *moâ* » -animal, ils sont passés au « *moi* » émotions/sentiment/caractère (bien-être/arrogance dans le cercle – peur/froid/crainte hors du cercle), à d’autres mots dans les langues de leur choix, mais en adéquation avec le contexte instauré dans et hors du cercle (*yellow/cantar/arrogant¹³/grau/kalt*) puis à des phrases (M. *Ich habe hunger* [58]’ai faim[59]). Se relier à eux-mêmes en passant par la corporéité des langages a donc permis aux élèves d’établir un socle pour accueillir le langage verbal non encore connu.

3^e phase : prise de risque (translangager). Parce qu’ils font, dans l’espace sécurisé du théâtre, cette expérience non menaçante, esthétique et esthétisme de l’altérité, de l’inconnu, de la prise de risque, de la sérendipité (dans l’improvisation notamment), les élèves ne se réfugient plus dans un silence protecteur s’ils ne connaissent pas les mots ou les tournures dont ils ont besoin. Ils partent de ce qu’ils connaissent déjà en s’appuyant :

a) sur le geste. L’apprentissage du nouveau lexique advient grâce à l’interprétation kinesthésique par un mouvement esthétique.

b) sur la prosodie (accentuation syllabique : *sháadow // Schátten*)

c) sur le lexique (M. : *Wir haben nicht gelisten* (*listen = anglais, conjugué avec la particule du parfait en allemand, au lieu de « zugehört »*). Nous voyons que la pédagogie utilisée permet aux élèves de s’appuyer sur les mécanismes de *codemixing*, habituellement repérables chez des enfants bilingues, et qui relèvent de la créativité.¹⁴

d) sur la consonance des mots (O. reconnaît la racine commune entre *Schatten* et *shadow*. I. relie *Schlange* à *snake*).

Enseignante all : Ils vivent les langues. (...) Même s’ils ne connaissent pas certains mots ils vont (-) voilà... ils vont le faire par d’autres mots. (Entretien)

- 11 Facteur de créativité (cf. §1.), la **désinhibition corporelle a pour conséquence une désinhibition linguistique**, ce qui est montré dans l’analyse des trois extraits de corpus ci-dessus.

Approche performative et créativité langagière

- 12 Cette micro-situation, qui illustre l’imbrication de ces deux variables, est caractéristique des dizaines d’activités de classe qui sont analysées dans la recherche. Elle montre que, grâce à l’approche performative :
- les élèves transforment leur perception de la distance, des émotions, de la durée, dans

le rapport à l'environnement (étiré ou réduit). Ils créent de nouvelles associations et sont ainsi dans un exercice qui met en jeu les mécanismes de créativité. Ils entraînent leur imaginaire individuel et une flexibilité mentale qui passent par le vécu physiologique.

- Ils prennent conscience de l'étendue de leurs ressources langagières et les mobilisent de plus en plus facilement.

- Dans les interactions, ils instaurent un imaginaire collectif qui donnera peu à peu du sens aux activités proposées.

J'observe que ces déplacements mentaux ont eux-mêmes en retour une influence sur leurs attitudes, comportements, pensées etc. en lien avec les apprentissages langagiers, qui prennent sens pour eux. Les élèves modifient leur cartographie mentale (Damasio, 2010, p. 82 ; p. 116) en percevant physiologiquement, émotionnellement et intellectuellement (par le jeu conscientisé) l'altérité situationnelle et langagière.

Cette micro activité s'inscrit dans un faisceau d'activités imaginées par la communauté pour permettre aux élèves de 'vivre' leurs questionnements. Tout au long des mois suivants, les artistes ont co-construit une histoire plurilingue (langues de l'école et des familles) avec les enseignants et les élèves. Du *moâ* à l'autre - un chemin s'est construit, parsemé d'étapes de réflexion sur l'être et le paraître. L'évolution de l'année a permis une progression émergente de la relation kinesthésique et émotionnelle à la langue vers l'oral (improvisations), puis l'écrit (les élèves ont écrit leurs histoires en allemand, en anglais, en français, dans différents genres : narratifs, théâtraux...) qu'ils ont de nouveau oralisé et interprété.

Conclusion

L'acte créateur serait donc une passerelle (*la* passerelle ?) entre le moi profond et le monde extérieur, entre l'idée et la forme (dans le langage platonicien), entre l'imaginaire et la réalité, entre l'art et la vie. (Trocmé-Fabre, 2013 : p. 85)

- 13 L'ensemble des analyses des ateliers de théâtre, dont est extraite la micro-analyse ci-dessus, m'a permis d'établir des corrélations fortes entre empathie et créativité, deux mécanismes processus qui sous-tendent la capacité à translangager (passer d'une langue et d'un langage à l'autre). Cette capacité s'appuie sur des changements de points de référence qui nécessitent une plasticité (mentale, verbale et physique) caractéristique de la créativité.

La recherche plus vaste dans laquelle s'intègre la micro-analyse présentée ici met en lumière la place du corps dans les interactions verbales. Elle montre l'intérêt d'une prise en compte de mécanismes biologiques de bas et de haut niveau (physiologiques et mentaux) dans la création de dispositifs didactiques créatifs qui s'appuient sur la complémentarité et la fluidité de ces mécanismes au lieu de les considérer comme des freins.

Définir la créativité dans le champ de l'énaction et de la pédagogie engage à dépasser les frontières disciplinaires pour accompagner l'élève apprenant depuis des prismes multiples : biologique, phénoménologique, didactique, linguistique, performatif, socioculturel etc., et à repenser la place du corps dans les enseignements de langues. Dans la démarche présentée plus haut, il ne s'agit pas de créer des outils qui apporteraient des solutions clé en main, mais de changer de perspective en tant que pédagogue et de « didactiser l'émergence » (Aden, Eschnauer, 2014) des actes communicationnels dans les langues et les langages qui relient les élèves. Inviter la

créativité à l'école, non seulement sur les bancs mais dans des « espaces vides »¹⁵, semble permettre aux élèves de déployer d'autres aptitudes (imaginaire, reliance), qui sont des socles de capacités de haut niveau (réflexion analytique et élaboration de discours), et contribuer à ce qu'ils puissent tisser des liens entre les enseignements, entre apprendre et vivre.

BIBLIOGRAPHIE

- Aden, J. (2013). Apprendre les langues par corps. In O. Fertat, Omar, Y. Abdelkader, S. Bazile (Eds.), *Pour un théâtre-monde, plurilinguisme, interculturalité et transmission* (pp. 109-123). Pessac : PU Bordeaux.
- Aden, J. (2009). La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre. *Synergies Europe* 4, 173-180.
- Aden, J. & Eschenauer, S. (2014). Théâtre et empathie en classe bilingue : didactiser l'émergence ?. In N. Spanghero-Gaillard & E. Garnier (Eds), (pp 69-77). *Pratiques théâtrales en classe de langues, Les langues modernes* 4.
- Andreasen, N. (2005). *The Creating Brain : The Neuroscience of Genius*. New-York : Danna-Press
- Austin, J. L. (1962/1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Folio Essais.
- Borst, G. Dubois, A. & Lubart, T. (2011). Structures cérébrales de la créativité. In *Structures et mécanismes cérébraux sous tendant la créativité, revue de la littérature*. <http://jf-doucet.com/IMG/pdf/Substratbiologique_Creativite_-3.pdf>
- Caliandro, S. (2004). Empathie et esthésie : un retour aux origines esthétiques. *Revue française de psychanalyse*, 68, 791-800.
- Capron Puozzo, I. (2016). *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur
- Damasio, A. (2010). *L'Autre moi-même*. Paris : Odile Jacob
- Damasio, A. (2002). *Le Sentiment même de soi - Corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.
- Davidson, R., Kabat-Zinn, J. & Schumacher, J. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine* <<http://www.psychosomaticmedicine.org/cgi/content/abstract/65/4/564>>
- Dewey, J. (1934/2005). *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard.
- Dietrich, A. & Kanso, R. (2010). A Review of EEG, ERP, and Neuroimaging Studies of Creativity and Insight. In *Psychological Bulletin*, vol. 136, 5, 822-848.
- Eschenauer, S. (2014). Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique : vers une définition de la translangageance. In J. Aden & A. Arleo (dir.), *Langages in motion*, N° 6, Nantes : Editions CRINI.
- Eschenauer, S. (soutenance en 2017). *Médiations langagières dans une pédagogie énaïve au collège : étude longitudinale des liens entre les phénomènes de translangageance, d'empathie et d'expérience*

esthétique et leur impact cognitif dans un enseignement performatif des langues vivantes. Thèse Université Paris Est.

Goodman, N. (1996). *L'art en théorie et en action*. Paris : Gallimard.

Jung, R.-E., Mead, B.-S., Carrasco J. & Flores R.-A (2013). The structure of creative cognition in the human brain. In *Frontiers in Human Neurosciences*, 7, 1-17.

Lapaire, J.-R. (2014). À corps perdu ou le mystère de la désincarnation des langues. In J. Aden & A. Arleo (dir.), *Languages in motion*, N° 6, Nantes : CRINI.
http://www.crini.univ-nantes.fr/1403000125802/0/fiche___pagelibre/&RH=1402999468883

Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin

Piccardo, E., & Aden, J. (2014). Plurilingualism and empathy : beyond instrumental language learning. In G. Meier & J. Conteh (Eds.), *The Multilingual Turn in Language Education. Opportunities and Challenges* (pp 240-263). Bristol : Multilingual Matters.

Piccardo, E. (2016). La diversité culturelle et linguistique comme ressource à la créativité. *Voix plurielles* 13(1), 57-75.

Piccardo, E. (2016). Créativité et complexité : quels modèles, quelles conditions, quels enjeux ? In I. Capron-Puozzo (Ed.), *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*. Bruxelles : de Boek, Coll. Pédagogies en développement, pp. 47-64

Ricœur, P. (1996). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil

Rouquette, M.-L. (2007). *La créativité*. Paris : Presses Universitaires de France.

Schewe, M. (2011). Die Welt auch im fremdsprachlichen Unterricht immer wieder neu verzaubern – Plädoyer für eine performative Lehr- und Lernkultur. In A. Küppers, T. Schmidt, & M. Walter (Eds.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht* (pp 20-31). Kempten : Diesterweg.

Searle, J. (1972/2009). *Les actes de langage*. Paris : Hermann.

Spitzer, M. (2009). Kindertheater : Kreativität, Vorstellungen und Gehirnforschung. In *Zeitschrift Nervenheilkunde* 3/2009, Schattauer, 97-102.

Spitzer, M. (2002). *Lernen. Gehirnforschung und Schule des Lebens*. Berlin : Spektrum.

Thompson, E. (2011). Sensomotorische Subjektivität und die enaktive Annäherung an Erfahrung. In Christian Tewes & Klaus Vieweg (Eds.), *Natur und Geist*. (pp 125-145). Berlin : Akademie Verlag

Trocme-Fabre, H. (2013). *Le langage du Vivant – une voix, une voie en sommeil ?* Auxerre : hdiffusion.

Trocme-Fabre, H. (1995/2006). *Né pour apprendre*. La Rochelle : Editions Être et connaître

Varela, F., Thompson, E., Rosch, E., (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.

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

Waldenfels, B. (2006). *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt am Main. : Suhrkamp.

Wieth M. B., Zacks Rose T. (2011). Time of day effects on problem solving : When the non-optimal is optimal. *Thinking & Reasoning*, 17 vol 4, 387-401.¹⁶

NOTES

1. Terme proposé par Laumont (Pfeiffer & Pitti, 2012) pour traduire *embodiment*, que j'ai repris moi-même (Auteur, 2014). En effet, la traduction usuelle « incarné » pour *embodied* a une connotation qui peut porter à confusion, et qui fait allusion à la chair plus qu'au corps dans son ensemble. *Embodied* comprend non seulement les parties corporelles externes visibles mais également tout le système nerveux, centre des émotions, relié au cerveau, et à la base de la perception sensorimotrice. *Incorporé*, également employé, est à mon sens plus réducteur qu'*incorporé*, qui, pour moi, exprime un phénomène en mouvement intérieur/extérieur (*du dehors vers le dedans, à l'intérieur et de l'intérieur vers l'extérieur*) dans le corps.
2. *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, 2015. Domaine 4 : les systèmes naturels et les systèmes techniques (p.6) / Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine, p. 7
3. Thèse en cours: Auteur, S. Médiations dans les apprentissages trans-langues : langages, empathie et expériences esthétiques. Étude longitudinale de l'impact d'une pédagogie éactive, performative au collège.
4. Félix Gaffiot, *Dictionnaire latin français*, Hachette, 1934
5. du rythme gamma voire haut-gamma au rythme mu ou alpha
6. http://lecerveau.mcgill.ca/flash/a/a_01/a_01_p/a_01_p_ana/a_01_p_ana.html
7. Langues vivantes étrangères
8. Cette conception de la connaissance s'inscrit dans la droite lignée de la vision éidétique et phénoménologique de Husserl, prolongée notamment par Merleau-Ponty qui insista sur la corporéité dans l'accès à la connaissance.
9. Réf. Kindle.
10. L'exemple le plus couramment cité concerne le maire qui s'exclame « Je vous déclare mari et femme ». Le contenu de l'énoncé performatif constitue l'exécution même de l'acte (Austin, 1970, p. 42). Pour Austin et Searle, toute parole réalise quelque chose, elle est un agir explicite ou implicite (physique, social, expressif) et à ce titre, les énoncés performatifs accomplissent un certain nombre d'actes au lieu de les raconter.
11. *Leibkörper* de Husserl (Waldenfels, 2006 : p.82). Le *Leib* chez Husserl renvoie au corps propre, au vécu intérieur de l'individu (perception émotionnelle, sensorielle, vibration des cordes vocales, mouvements neurologiques invisibles), qui va pouvoir être extériorisé au travers du *Körper*, le corps agissant et visible par autrui (kinesthésie, posture, gestuelle, mimique, voix etc.).
12. Quatre thèmes ont ainsi été choisis : Année 1: la rencontre. Année 2: Liberté d'expression. Année 3: Figures de héros et héros intimes. Année 4: être libre, se conformer ou se rebeller.
13. Un certain nombre d'élèves ne comprennent pas „Arroganz“. Un élève traduit en français, mais les élèves ne connaissaient pas le mot « arrogant » non plus, ce qui explique leurs difficultés à comprendre le terme. Ces activités mettent en lumière l'importance de relier toutes les langues de l'école et la nécessité de repenser, selon les contextes, le statut du français à l'école.
14. La correction de la langue dans les séances de théâtre se fait peu à peu, comme dans un contexte hors cadre scolaire. Ici, la comédienne a simplement repris: *Du hast nicht zugehört, ok*. D'autres phases d'apprentissage sont consacrées au travail sur la langue.
15. Expression de Peter Brook pour désigner l'espace et le temps de création de l'acteur.
- 16.

RÉSUMÉS

Cet article interroge les liens entre créativité et empathie dans un contexte scolaire d'enseignement-apprentissage des langues vivantes. La créativité est définie ici dans le champ de l'énaction (Varela, 1989, 1993) dans lequel les langues sont des processus émergents, donc créatifs. En quoi la développer par une approche sensible et « incorporée » (Eschnauer, 2014), dans les enseignements translanguages, favorise-t-il les apprentissages langagiers ? C'est la question posée dans l'étude présentée dans cet article qui étudie la créativité langagière des élèves au travers d'une pédagogie énative en phase avec la nature biologique de l'apprenant. Quelques résultats d'une micro-analyse révélant le lien créativité-empathie et apprentissages de langues étayeront ces propos.

This article examines the connections between creativity and empathy in the context of teaching-learning modern languages at school. Creativity is defined here in the field of enaction (Varela, 1989, 1993) whereby languages are emerging, and thus creative, processes. How does developing creativity through a sensitive, embodied approach in translanguaging teaching, foster language learning (Author, 2014)? This is the question tackled in this study, which analyzes pupils' language creativity through enactive teaching in line with learners' biological nature. The results of a micro-analysis revealing the connection between creativity-empathy and language learning support these remarks.

INDEX

Mots-clés : créativité, empathie, énavion, translanguager, esthétique, performance, plurilinguisme, neuropédagogie

AUTEUR

SANDRINE ESCHENAUER

Université Paris-Est, laboratoire IMAGER EA 3958
ED 529 Cultures et Sociétés