



**HAL**  
open science

## De la plume au micro

Tepey Matos, Jocelyne Sourisseau

► **To cite this version:**

Tepey Matos, Jocelyne Sourisseau. De la plume au micro. Etudes en didactique des langues, 2020, Transmission & vecteurs/vectors, 34, pp.45-68. hal-04013100

**HAL Id: hal-04013100**

**<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04013100v1>**

Submitted on 3 Mar 2023

**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.

## De la plume au micro: des apprenants exilés parlent d'amour

Tepey MATOS – Enseignante FLE – LERASS –UFTMiP  
Jocelyne SOURISSEAU – MCF – LAIRDIL – UT1 Capitole

---



### Introduction

L'Université Fédérale de Toulouse Midi-Pyrénées (UFTMiP) et la région Occitanie se sont associées, depuis l'été 2017, afin d'organiser et financer un programme d'accueil et de formation pour répondre aux besoins des demandeurs d'asile, réfugiés et bénéficiaires de la protection subsidiaire, souhaitant reprendre ou poursuivre des études dans l'enseignement supérieur.

Ce programme, le DILAMI (Dispositif Langues Accueil Migrants)<sup>1</sup>, coordonné par Jocelyne Sourisseau<sup>2</sup>, propose des cours de français langue étrangère (FLE) à soixante apprenants adultes répartis sur trois groupes de niveau (débutant, intermédiaire et avancé). Les plus jeunes étaient étudiants, les autres avaient déjà acquis une expérience professionnelle avant de devoir fuir leur pays. Tous ont un projet de reprise d'études ou de formation professionnelle.

Le dispositif intègre aussi beaucoup d'activités culturelles pour favoriser l'intégration sociale et culturelle. Ainsi, plusieurs partenariats ont été établis avec des acteurs culturels toulousains pour mettre en place des projets de création artistique avec les étudiants du DILAMI. C'est ainsi qu'est née l'idée de participer à l'émission de radio *Love me tender* (édition 2019), conçue et organisée dans un lieu culturel de renom de Toulouse, la Cave Poésie, qui se transforme en studio radio chaque année depuis 2016, le jour de la Saint-Valentin.

Tepey Matos<sup>3</sup>, enseignante responsable du groupe de débutants de l'année 2018-2019 du DILAMI, rend compte de cette expérience pédagogique transdisciplinaire, à la fois actionnelle et éactive. Il s'agit d'une action qui se développe autour de la construction de savoirs en passant par le vecteur radiophonique comme moyen de communication massive et créative.

---

<sup>1</sup> Actuellement financé par la Région Occitanie, l'UFTMiP, l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), la préfecture de la Haute-Garonne et la Direction Régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale (DRJSCS).

<sup>2</sup> Maîtresse de conférences en FLE à l'Université Toulouse 1 Capitole et membre du Conseil d'Administration de l'UFTMiP, Jocelyne Sourisseau a été nommée chargée de mission pour assurer la coordination du DILAMI.

<sup>3</sup> Docteur en Sciences du langage ayant soutenu sa thèse en 2017 à l'Université Toulouse - Jean Jaurès.

Après avoir décrit le contexte universitaire, nous présenterons le cadre théorique de cette étude basée sur les principes de la recherche-intervention<sup>4</sup>, notamment en ce qui concerne la participation des acteurs, considérés comme des sujets dans chaque phase de l'action collective mise en œuvre, avec le souhait de contribuer à la génération de connaissances théoriques et appliquées, ainsi que de promouvoir des changements au sein "des systèmes sociaux en interaction". (Gonzalez-Laporte, 2014: 10-11).

La construction de chaque étape, sera retracée de manière exhaustive en commençant par la sensibilisation des étudiants au sujet traité et en finissant par leur passage à la radio, sans oublier l'écriture et la préparation à la lecture soutenue par un intervenant extérieur, spécialiste du théâtre. Lors de la description, il sera proposé un regard critique sur le concept de transmission dans un cadre académique.

Pour ce qui est des résultats, une analyse qualitative et quantitative sera développée et fondée, d'une part, sur les avis des divers acteurs de ce projet et sur les retombées de presse ayant suivi l'émission de radio et, d'autre part, sur les données recueillies à partir de l'administration d'un questionnaire aux étudiants sur leur expérience.

Ces évaluations permettront d'évaluer les aspects bénéfiques d'un enseignement/ apprentissage du FLE par la stimulation des sens et des émotions.

## **Contexte universitaire et cadre théorique**

### *Le contexte universitaire*

La mise en place du programme DILAMI a été rendue possible grâce à la collaboration des trois sites universitaires: l'Université Toulouse 1 Capitole (UT1), l'Université Toulouse - Jean Jaurès (UT2J) et l'Université Toulouse 3 - Paul Sabatier (UT3). Chaque établissement a accepté de mettre à disposition des apprenants des salles, des équipements et des services divers. Ainsi, ayant le statut d'auditeurs libres, ces apprenants peuvent bénéficier des prestations des bibliothèques, des Services Interuniversitaires de Médecine Préventive et de Promotion de la Santé (SIMPPS) et des Services Communs Universitaires d'Information, d'Orientation et d'Insertion Professionnelle (SCUIO-IP), entre autres.

Soixante migrants sont accueillis en groupes de niveau sur chaque site: les débutants (A1-A2) à UT1, les intermédiaires (A2-B1) à UT3 et les avancés (B1-B2) à UT2J. Ils y bénéficient d'une formation de 550 heures de cours sur une année universitaire qui se décline sur quatre plans:

- des cours de FLE (l'objectif étant d'atteindre le niveau B2, tel que décrit par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001), nécessaire à toute inscription dans l'enseignement supérieur),

---

<sup>4</sup> Comprise comme une modalité de la recherche-action et donc comme "un processus démocratique de participation, destiné à produire des connaissances pratiques, à partir de la mise en relation de l'action et de la réflexion, de la théorie et de la pratique, sous le principe d'une participation d'ensemble" (Gonzalez-Laporte, 2014: 8).

- un accompagnement/suivi pour l'insertion universitaire et professionnelle,
- une éducation à la vie citoyenne en France et
- une ouverture sur le contexte culturel et social dans lequel ils s'insèrent.

Au cours de la formation, nous proposons des outils et des stratégies qui visent l'amélioration du niveau de langue, l'autonomie dans l'apprentissage et une meilleure compréhension de la culture française.

Pour ce faire, sont prévues non seulement des activités en classe mais aussi des activités à l'extérieur impliquant le concours à des projets collectifs mobilisant l'univers psychoaffectif des apprenants, comme l'organisation d'une exposition photographique, des activités de théâtre et, comme nous allons le présenter, la participation en direct à une émission de radio<sup>5</sup>.

Ce sont les étudiants du groupe des débutants qui ont participé à ce projet d'écriture et de lecture à haute voix dans une langue qui n'est pas la leur. Il s'agit d'un groupe relativement paritaire, composé de onze femmes et neuf hommes. Quant aux autres facteurs sociolinguistiques qui le caractérisent, le groupe est très hétérogène, essentiellement de par sa multiculturalité. On y trouve un éventail de 15 nationalités, des cultures et religions différentes, et presque autant de langues natives diverses, selon le pays d'origine: Afghanistan, Géorgie, Irak, Iran, Kazakhstan, Lybie, Mongolie, Nigéria, Russie, Somalie, Soudan, Syrie, Turquie, Ukraine, Venezuela. L'âge des apprenants varie entre 20 et 60 ans, la majorité se situant entre 20 et 30 ans. 39 % sont titulaires d'un bac ou Bac +1 et 61 % sont titulaires d'une licence, master ou doctorat dans les domaines susmentionnés. Beaucoup d'entre eux (88%) ont eu des expériences professionnelles dans leurs domaines.

### *Le cadre théorique*

Les recherches en neurosciences confirment que le cognitif ne peut être séparé de l'affectif. D'après Oatley & Jenkins (1996: 122), "les émotions ne sont pas des compléments. Elles sont au cœur même de la vie mentale des êtres humains [...]". C'est pour cette raison que, lors de son parcours d'apprentissage, l'apprenant doit être mis en situation de libérer ses potentialités en tant que personne, ce qui implique la prise en compte de sa dimension affective (sentiments, émotions, croyances). Selon Arnold (2006: 409) "plus nous laissons de place aux facteurs affectifs dans notre activité professionnelle, plus nous constatons l'efficacité des apprentissages".

Le CECRL aussi souligne très précisément l'importance de l'affectivité en situation d'apprentissage, en introduction du paragraphe 5.1.3 sur les savoir-être.

L'activité de communication des utilisateurs/apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisée par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances et les types de personnalité qui constituent leur identité (2001: 84).

Conscientes de cette réalité, nous avons décidé de mettre en place un apprentissage *sensible* de la langue et de la culture françaises au sein de notre dispositif,

---

<sup>5</sup> Cf. Dompmartin (2019).

tel que le décrit Dompmartin<sup>6</sup> (2019) dans son article “Du dépaysement au repaysement: expériences résonantes et démarches sensibles pour l’appropriation en FLE”, portant sur les activités effectuées dans le DILAMI pendant l’année 2017-2018.

L’adjectif “sensible” fait référence ici à un enseignement/apprentissage qui sollicite abondamment les sens et les émotions des acteurs tout en les plaçant face aux dimensions artistique, esthétique – et donc, poétique – et puis, créative des langues-cultures<sup>7</sup> présentes dans la situation didactique, dont l’influence sur les progrès des apprenants est amplement développée dans des travaux comme ceux publiés par Dompmartin & Thamin (2018)<sup>8</sup>.

Dans le but de mettre en œuvre un apprentissage de ce type, nous avons proposé à nos étudiants plusieurs expériences pédagogiques mettant en exergue un caractère holistique de l’approche d’enseignement tel que décrit par Matthey:

[...] si on voit avant tout dans l’acquisition d’une langue seconde un processus socio-cognitif largement dépendant des événements langagiers vécus par l’apprenant, où les dimensions identitaires et sociales jouent un rôle important, il est nécessaire d’adopter une perspective interactionniste-cognitiviste, qui plonge ses racines dans la sociolinguistique, l’ethnographie de la communication et la psychologie sociale (2003: 2).

Cette idée est à la base d’un terme qui, en 1998, était un néologisme dans la thèse de Rispaïl et qui se solidifie notamment grâce à ses propres travaux postérieurs à sa thèse ainsi qu’aux travaux de Louise Dabène et ceux de Philippe Blanchet concernant cette approche: la sociodidactique. Blanchet nous en propose une définition:

L’approche sociodidactique se situe au croisement de la didactique des langues et de la sociolinguistique. Elle étudie en particulier l’apprentissage des langues comme une modalité d’appropriation non dissociée des acquisitions en contexte social et des contextes sociolinguistiques (2011<sup>9</sup>).

Ainsi, en sociodidactique, tous les facteurs socio-psychologiques et psychoaffectifs qui entrent en jeu dans les situations d’apprentissage deviennent fondamentaux. Or, l’étendue de ces facteurs rend complexe le passage du constat théorique à des pratiques pédagogiques les prenant amplement en compte. C’est dans un effort pour y parvenir que nous avons décidé d’explorer des approches d’enseignement/apprentissage nous apportant des pistes concrètes de travail sur le terrain en conduisant cette recherche-intervention.

Ce faisant, nous avons constaté qu’une ouverture vers le contexte culturel et social dans lequel a lieu notre formation, c’est-à-dire la ville de Toulouse, nous

---

<sup>6</sup> Chantal Dompmartin et Luce Lopez, directrice et directrice adjointe du Département d’Études en Français Langue Étrangère (DEFLE) respectivement, sont les coordinatrices pédagogiques du DILAMI à UT2J.

<sup>7</sup> Celles natives, celles qu’ils ont acquises à d’autres moments de leurs vies et celle qu’ils apprennent en ce moment (le FLE).

<sup>8</sup> Dans le n° 57 de *Lidil (Revue de linguistique et de didactique de langues): Démarches créatives, détours artistiques et appropriation des langues*.

<sup>9</sup> Définition disponible dans le glossaire proposé par l’Agence Universitaire de la Francophonie (AUF): <https://wiki.auf.org/glossairedlc/Index/Sociodidactique>.

permettrait de trouver des partenaires intéressants pour proposer aux étudiants un travail s'inscrivant à la fois dans la pédagogie actionnelle, où l'apprenant devient un acteur social impliqué dans la réalisation de tâches en situation réelle (ce qui nous apparaît primordial à l'université pour susciter la motivation et l'implication de l'étudiant) et aussi dans la pédagogie éactive, où l'interaction avec l'environnement, le passage par le corps et le décloisonnement de l'enseignement sont des éléments essentiels à l'apprentissage.

La participation à l'émission de radio de la Cave Poésie nous a permis de répondre à tous ces principes.

## L'expérience

La contribution à l'émission *Love me tender* pouvant prendre des formes diverses, les étudiants ont décidé de manière consensuelle, avec l'enseignante, de proposer d'y intervenir avec une création originale du groupe: une lettre adressée à un amour idéal.

À notre sens, cette participation s'inscrit dans le troisième pôle de la didactique des langues, déterminé par Halté (2001: 16)<sup>10</sup>: le pôle sociodidactiste, "basé notamment sur l'articulation des pratiques scolaires aux pratiques sociales, avec la focalisation sur les pratiques langagières."

Cette articulation donne la possibilité d'accorder à la notion de *transmission*, dans le processus d'enseignement/apprentissage, un caractère différent de celui auquel nous sommes habitués. Très souvent comprise dans les contextes académiques comme une activité dont l'émetteur/responsable est l'enseignant et dont les dépositaires – d'un contenu/savoir – sont les apprenants, la transmission reste une activité fréquemment unidirectionnelle. En revanche, dans le terrain des pratiques sociales, la transmission devient plus facilement bidirectionnelle, voire multidirectionnelle.

La participation à une émission de radio étant une pratique sociale plutôt qu'une pratique scolaire a permis à nos étudiants de mieux s'approprier leur rôle d'émetteur pour devenir les responsables principaux de l'activité de transmission.

Le vecteur radiophonique a permis également de dépasser le stade de la transmission classique de savoirs savants dans la salle de cours pour en arriver à une alternative différente où ce qui a été transmis a été le savoir-faire des apprenants. Le destinataire de cette transmission ayant été le grand public, nos étudiants sont devenus des acteurs sociaux porteurs d'une responsabilité forte: parler en direct et en public dans une émission de radio. Pour cette raison, ils ont dû faire des efforts importants sur le terrain des pratiques langagières afin de transmettre une production artistique et créative d'une grande qualité linguistique et d'une bonne efficacité communicative, malgré les faiblesses qu'ils pouvaient présenter sur ce plan au vu de leur profil.

En effet, les étudiants de ce groupe ont un profil qui se rapproche du public Lansad car il s'agit de personnes non spécialistes en langues (techniciens, ingénieurs, enseignants de langues, chef d'orchestre, militaire, médecin, infirmière, chimistes,

---

<sup>10</sup> Cité par Beacco (2011: 35).

instituteurs, spécialistes en finances, comptables, juriste, spécialiste de l'audiovisuel, architecte, etc.) qui se retrouvent à apprendre le français par nécessité et non par choix délibéré.

La langue est pour eux le moyen de réussir leur insertion professionnelle et sociale en France (motivation instrumentale) qui diverge d'un apprentissage de la langue comme un but en lui-même (motivation intégrative).

Si les vingt étudiants ont été impliqués dans diverses étapes du projet, trois n'ont pas pu accomplir toutes les étapes de l'activité à cause de certains changements de situation (santé, situation administrative, etc.).

Nous sommes face à un public fragilisé par un exil non choisi. Ces apprenants, plus que d'autres, ont souffert et souffrent encore car ils sont contraints de trouver une place dans une culture souvent fort éloignée de leurs racines. De plus, un tiers des apprenants sont demandeurs d'asile et vivent dans l'incertitude et la crainte d'être expulsés s'ils n'obtiennent pas leur statut de réfugié. Cependant, la plupart d'entre eux sont très investis dans l'apprentissage de la langue et de la culture françaises car, comme en témoigne un apprenant, "Nous étions comme des ombres invisibles et à travers les cours nous avons retrouvé notre dignité et l'espoir de nous reconstruire un avenir" (E.1).

Tout d'abord, nous avons avec ce public un rôle de facilitateur en créant un contexte à la fois sécurisant et bienveillant qui facilite les échanges entre toutes et tous, puis un rôle de médiateur dans le sens où le définit Aden (2012: 276), en créant de nouveaux réseaux de sens entre les acteurs pour provoquer une "contagion émotionnelle".

C'est pourquoi, avec la démarche choisie, nous avons cherché à placer les apprenants au cœur du processus. Chaque langue-culture d'origine, chaque métier, chaque projet de formation influe sur l'apprentissage. Ainsi, il est important de valoriser la particularité de chaque apprenant et son histoire si l'on veut prétendre que l'apprentissage soit réussi. Une approche multilingue et multiculturelle qui prenne en compte aussi la situation psycho-affective des apprenants s'impose.

Afin d'y parvenir, l'expérience pédagogique s'est déroulée progressivement en quatre grandes étapes, chacune menant causalement vers l'autre en fonction des états d'âme qu'elles ont suscités chez les apprenants: sensibilisation, écriture collective, préparation à la lecture et passage à la radio.

### *Sensibilisation*

Lors de cette première étape, nous nous sommes concentrées sur la motivation des étudiants. En effet, la révolution neurobiologique démontre qu'il existe "[...] un tissage phylogénétique et ontogénétique du biologique, de l'affectif et du cognitif [chez l'homme]" (Aden, 2017: 1) qu'il est indispensable de considérer dans l'enseignement/apprentissage.

La motivation des apprenants étant fortement ancrée dans le deuxième aspect de ce tissage, il était important pour nous de mobiliser leur univers affectif afin d'assurer la réussite du projet. Le but était d'éveiller, dans un premier temps, la curiosité, le plaisir et l'envie des apprenants pour que suivent ensuite leur cerveau

(aspect cognitif) et leur corps (aspect biologique) dans l'investissement intégral que nous attendions de leur part.

Afin de motiver les apprenants, nous nous sommes adonnées, successivement, à la lecture des informations disponibles sur l'évènement sur le site de la Cave Poésie<sup>11</sup>, à l'écoute des podcasts des émissions précédentes, disponibles sur leur site Web, à l'écoute et à l'analyse des paroles de certaines chansons d'amour francophones, à la lecture d'extraits d'une dizaine de lettres d'amour écrites par de grands auteurs et artistes français et francophones<sup>12</sup> et à la lecture des articles publiés sur l'émission dans la presse locale.

Ces activités ont éveillé l'intérêt des étudiants en même temps qu'elles leur donnaient la possibilité de s'entraîner sur les compétences relatives à l'apprentissage de la langue. Ainsi, les activités d'écoute leur ont permis de travailler sur la compréhension orale et les activités de lecture de s'améliorer en compréhension écrite. Les progrès faits dans ces deux compétences sont devenus visibles plus tard, à travers leurs productions orales et écrites aussi.

Pendant cette étape, les étudiants ont trouvé l'enthousiasme et l'inspiration nécessaires pour participer au projet en même temps qu'ils faisaient des progrès linguistiques. Nous faisons référence, par exemple, à l'élargissement de leurs champs lexicaux – en ce qui concerne l'amour et les relations avec les autres – et à la compréhension de certaines formes grammaticales nouvelles. C'était notre manière de travailler sur l'émotionnel sans pour autant laisser de côté les aspects les plus formels, d'un point de vue académique, de l'apprentissage.

### *Écriture collective*

Lors de l'étape d'écriture collective, l'objectif ou le défi étant de trouver les moyens de construire un texte cohérent à partir de vingt sources différentes, chaque étudiant s'est engagé à participer en apportant ses connaissances sur un aspect spécifique de la grammaire française en apportant aussi, et surtout, sa part de créativité (de création artistique, poétique, littéraire, sans de grandes prétentions).

Le processus de création a été long car il a exigé de la concertation de la part de ces vingt personnes afin de produire un texte à part entière pouvant être lu, entendu et compris comme une unité textuelle, avec de la cohérence, de la cohésion et de la progression – les trois clés principales d'un texte de qualité – malgré le fait d'être composé de vingt parties venues de vingt univers individuels intérieurs et intimes entièrement différents. C'était un exercice très intéressant et très enrichissant pour l'apprentissage de la langue car nous nous sommes retrouvés sur le terrain de l'*intersensibilité*. Avec ce terme, nous évoquons l'ensemble des relations et interactions entre les diverses sensibilités des acteurs de la situation didactique.

Les interactions entre les émotions, les valeurs, les sentiments et les opinions (en tant que forme de positionnement) de chacun créent, à notre sens, un réseau de résonances et, conséquemment, une personnalité de groupe, en fonction de la nature

---

<sup>11</sup> <http://www.cave-poesie.com/love-me-tender>.

<sup>12</sup> <https://blog.abricot.co/belles-lettres-amour-litterature-1>.



des différentes réactions face à cette mise en relation. Ces réactions pouvant être dissonantes ou consonantes, elles définissent le niveau d'empathie existant entre les acteurs dans l'interaction. Nous assimilons ce néologisme à la notion susmentionnée de "contagion émotionnelle" d'Aden (2012: 276).

Effectivement, ce type de travail collectif comporte des avantages et des difficultés en lien avec la socialisation mise en exergue par des auteurs tels que Cicurel (cité par Blanchet & Chardenet, 2014), et au subséquent développement des mécanismes d'empathie dont nous parle Aden dans ses travaux, deux éléments essentiels à l'apprentissage des langues, d'un point de vue énonciatif.

Aden (2014: 6) souligne en particulier "la puissance des mécanismes d'empathie/sympathie sur lesquels reposent les techniques du jeu d'acteurs [dans les pratiques théâtrales dans l'apprentissage de langues]", par exemple, et sur lesquels reposent aussi une grande partie des composantes des interactions langagières.

L'intersensibilité peut ainsi favoriser l'apprentissage d'une langue-culture. Ceci a été observable dans le groupe où la cohabitation de quinze nationalités avec des langues, des cultures, des pratiques religieuses et des croyances fort différentes aurait pu rendre la tâche très difficile si nous n'avions pas choisi d'adopter une approche sensible.

En effet, malgré toutes ces différences, d'un point de vue sensible tel que nous l'avons défini précédemment, ces apprenants partageaient des ressemblances qu'ils ont découvertes dans l'interaction et qui les ont unis. Dans ce sens, un apprenant a déclaré: "Nous nous sommes entre-aïdés en travaillant en équipe et nous avons eu la possibilité d'apprendre davantage de choses sur nos collègues, à mieux les connaître" (E.8).

Grâce à cela, une collaboration importante s'est mise en place entre eux sur les pratiques langagières aussi (apports d'idées, application des acquis, inter-correction, etc.).

Ce travail très complexe nous a menés petit à petit vers la construction logique et cohérente d'une lettre à un amour idéal. Afin d'y parvenir, nous avons créé une structure de lettre à suivre et les diverses parties de cette structure ont été tirées au sort dans le but de désigner une personne responsable de sa production. Une grille avec les différentes parties<sup>13</sup> qui composent la lettre et avec les auteurs de ces parties a été proposée pour que chaque apprenant remplisse celle qui lui correspondait. Elle a servi plus tard comme un guide pour la lecture à la radio.

Ainsi, une étudiante a été chargée de créer l'en-tête et le début de la lettre; cinq étudiants se sont occupés de la partie *souvenirs du passé*; une étudiante a fait la transition entre les souvenirs et le présent des amants concernés par ce document à caractère épistolaire; quatre étudiants ont développé les idées en lien avec le présent du couple en question; quatre autres se sont occupés de la partie *demandes*<sup>14</sup>; encore quatre ont

---

<sup>13</sup> Elle a été composée par un total de sept parties: 1. En-tête et début de la lettre, 2. Souvenirs du passé, 3. Transition entre les souvenirs et le présent, 4. Le présent du couple en question, 5. Demandes, 6. Le futur du couple et 7. Fin de la lettre.

<sup>14</sup> La partie appelée *demandes* correspond à la formulation d'une série d'exhortations que l'émetteur de la lettre transmet à son destinataire.

imaginé et décrit le futur des amoureux et une dernière étudiante s'est chargée de rédiger la fin de la lettre<sup>15</sup>.

Chacune de ces parties est en lien avec, au moins un des aspects grammaticaux étudiés en cours. De cette manière, les apprenants qui ont rédigé les souvenirs de l'émetteur ont eu la contrainte de créer des phrases au passé en se servant du passé composé, de l'imparfait et du plus-que-parfait (tout en respectant les règles grammaticales étudiées au préalable).

Un autre exemple des consignes données aux étudiants est l'obligation de rédiger des phrases avec des verbes conjugués au présent de l'impératif dans la partie *demandes*. Ce faisant, nous avons travaillé et retravaillé des aspects purement linguistiques de la langue française, mais aussi des aspects culturels, pragmatiques et sociologiques qui sont ressortis lors de nos séances.

Nous sommes, ensuite, passés de l'écriture individuelle (avec la correction respective des erreurs individuelles aussi) à un premier assemblage des textes pour créer les sept grandes sous-parties du document. À ce stade, nous étions loin de pouvoir parler d'une unité textuelle. C'est pour cette raison que le travail collectif par petits groupes de quatre à cinq, en fonction de la partie de la lettre concernée, a démarré très rapidement. Une deuxième correction collective des sous-parties a précédé l'assemblage des sept grandes parties sans perdre de vue le besoin d'harmonisation pour la mise en forme de la lettre.<sup>16</sup>

Cette harmonisation passait par la négociation, l'acceptation, l'adaptation. Une des conséquences de ce processus d'adaptation concerne les formes en lien avec le genre des deux personnages impliqués dans cette lettre. De manière délibérée les formes utilisées par les étudiants pour représenter l'émetteur et le destinataire de la missive ont été gardées, si bien que ces deux personnages deviennent un homme ou une femme et changent au long de la lettre, en fonction de la personne qui a rédigé. Cela semblait complexe, voire irrespectueux, d'obliger les apprenants à penser à une personne d'un sexe prédéfini pour s'inspirer dans leurs productions.

De façon générale, à l'écrit, ces incohérences de genre peuvent faire penser à des erreurs de frappe. Or, ce ne sont pas des erreurs, il s'agit d'un choix conscient. Nous avons fait ce choix d'autant plus qu'à l'oral, et donc pour la lecture à haute voix à la radio, il reste un peu difficile de s'apercevoir de ces changements de genre (ex.: je t'ai vue). D'un point de vue symbolique, cette décision est également basée sur notre souhait de militer pour la liberté de chacun d'aimer celle et/ou celui qu'il/elle aime.

---

<sup>15</sup> Lors de cette étape de la création, la lecture des lettres et des paroles de chansons faite lors de l'étape de sensibilisation a rempli une double fonction. En effet, mise à part la motivation que ces lectures ont provoquée chez les apprenants, les textes et documents de certains personnages, artistes et écrivains français traitant le sujet de l'amour de couple ont aussi servi de modèle et d'inspiration pour la rédaction de leur propre lettre.

<sup>16</sup> Consultable en fin d'article.

### *Lecture collective*

Une fois la rédaction de la lettre finie et avant le passage à la radio, les apprenants ont commencé à préparer la lecture. Pour cela ils se sont concentrés, en classe, sur ~~de~~ l'apprentissage et de l'acquisition des règles phonétiques du français: prononciation correcte des phonèmes, liaisons, élisions, prosodie (rythme et intonation). Ensuite, ils ont fait un travail complémentaire d'entraînement à la lecture à voix haute. Il a été soutenu par un intervenant extérieur, spécialiste de théâtre.

Ainsi, ces activités rejoignent deux autres aspects prônés par l'énaction: le premier est l'implication du corps dans l'apprentissage de la langue et le deuxième est le travail multi- et transdisciplinaire qui a été effectué avec un spécialiste d'un domaine différent du nôtre.

Le passage par le corps dans l'apprentissage de la langue s'est fait à travers ce qu'Aden (2017) appelle "l'exploration polysensorielle". Pour elle, comme pour Varela (cité par Aden, 2017), le travail de l'apprentissage n'est pas seulement mental; le progrès devient possible grâce à "la collaboration du corps et du cerveau en action" car la fonction cognitive n'est pas seulement basée dans le cerveau. Il y a des implications sensorimotrices dans l'acquisition d'une langue. C'est pourquoi la perception et le rôle du corps en action sont essentiels à l'approche éactive (Aden, 2017: 5).

En ce sens, Aden attire l'attention sur le fait qu'il faudrait pouvoir, "encorporer<sup>17</sup>" les connaissances, ce qui implique un passage par les autres parties du corps, mis à part le cerveau. Comme l'indique Souleine (2018: 3), "[...] le corps est le moteur de tout apprentissage." Pour ces raisons, lors de cette étape, l'intervenant extérieur a proposé des exercices physiques divers aux apprenants pour améliorer leur prise de parole, tels que la maîtrise du souffle et de la respiration, l'activation du toucher et de la motricité, la prise de conscience de l'importance de rythmer afin d'apprendre.

C'est, en effet, dans ce type d'actions que l'énaction trouve un excellent moyen pour l'apprentissage. Pour Varela (1996: 99<sup>18</sup>), la connaissance est une construction qui a lieu grâce à l'interaction sensorimotrice du sujet avec l'environnement. Ainsi, apprendre ne consiste pas à découvrir un monde prédéfini mais à en faire émerger un autre à travers des actions (Aden, 2017: 3).

Cette émergence du sens, au travers de l'action en didactique des langues, peut être atteinte en transposant certains fondements du théâtre à nos pratiques. Or, cette transposition exige la connaissance et la maîtrise desdits fondements afin de mener un travail multidisciplinaire.

En ce sens, Matthey (2003: 41) considère que la difficulté majeure pour l'intégration réelle des aspects cognitifs, socio-psychologiques et sociologiques influant sur l'apprentissage des langues dans notre pratique professionnelle – malgré la conscience étendue de leur importance – est le besoin de développer une

---

<sup>17</sup> Terme de Eschenauer (2018).

<sup>18</sup> Cité par Aden (2017: 3-4).

interdisciplinarité, qu'elle présente dans son ouvrage comme une tâche difficile due au manque de formation des enseignants dans d'autres domaines.

N'ayant pas la formation nécessaire pour appliquer des connaissances en théâtre à notre tâche d'enseignement, comme déjà mentionné plus haut, l'interdisciplinarité s'est faite par la rencontre d'un spécialiste. Ceci a été très bénéfique, notamment en ce qui concerne la découverte d'autres manières de s'appropriier la langue mais aussi pour ce qui est de la transmission de savoir-faire entre spécialistes. Il s'agit d'une manière de pallier le manque de formation auquel fait référence Matthey (2003).

En effet, cette expérience a été formatrice car nous avons pris le temps, lors de nos cours, de revenir sur ces fondamentaux appris par l'observation des séances de l'atelier de lecture à haute voix<sup>19</sup>, conduit par le spécialiste de théâtre et, à son tour, il a pu bénéficier de certains apprentissages que nous résumons par la suite.

Dans son retour, le spécialiste fait référence au besoin de s'adapter à un nouveau public (apprenants FLE) et à un apprentissage le menant à proposer d'autres chemins qu'il utilisait peu comme, par exemple, leur demander de murmurer le texte à l'oreille de leur de leur voisin ou voisine avant de le restituer de façon sonore, d'être attentifs à l'aspect ludique de ces activités; leur demander de traduire le texte et de le dire dans leur langue pour y trouver l'énergie de l'intention; de leur suggérer la nécessité de faire entendre les sonorités (le chant) du texte, de privilégier encore plus la nécessité d'être présent et dans l'instant. Étant donné qu'ils étaient les auteurs du texte, ils ont été invités à se souvenir du rythme dans lequel il l'avaient écrit et donc à observer les silences bienvenus et les accepter durant la restitution<sup>20</sup>.

### *Passage à la radio*

Le quatrième grand moment du projet a été aussi son sommet: le passage à la radio pour la lecture de la lettre en direct. Ce fut une intervention de quarante minutes approximativement pendant lesquelles nous avons constaté que, comme le veulent les approches actionnelle et éactive, l'apprentissage prend beaucoup plus de sens au travers des actions.

Afin de permettre au lecteur de se projeter et de participer, à l'expérience, voici le cadre intime de la Cave Poésie: une large salle voûtée pouvant accueillir de 80 à 100 spectateurs et une grande scène équipée de microphones et d'éclairages où un musicien, sur la droite, accompagne les lecteurs qui se succèdent pendant 24 heures sur la scène. Un public attentif, accueillant, d'une trentaine de personnes, est installé dans la salle pour écouter avec intérêt et bienveillance les intervenants car l'émission est en direct. Les apprenants sont là, devant la scène, concentrés, silencieux, répétant à voix basse leur texte. En tant que spectateur, on ressent leur émotion, leur trac, et les médiateurs (intervenants de théâtre, technicien, l'enseignante) sont là concentrés, encourageants et vigilants sur le minutage à respecter et soigneusement préparé.

---

<sup>19</sup> Il a été question d'approximativement sept heures de formation réparties en deux séances d'atelier de trois heures chacune et une séance de conseil/accompagnement le jour du passage à la radio.

<sup>20</sup> Propos de G.F., spécialiste de théâtre, recueillis lors des échanges qui se sont tenus à la suite des ateliers.

Puis la magie opère. Les apprenants montent sur scène et s'alignent, ils se succèdent au micro dans un ballet impeccable, l'intervenant extérieur les encourage. L'émotion grandit dans la salle, des larmes coulent sur des visages et nombre de spectateurs frissonnent, particulièrement lorsque plusieurs d'entre eux déclament des poèmes d'amour dans leur langue (patcho, dari, géorgien, arabe, kurde, persan, kazakh, mongol, anglais, russe, somali, turc, ukrainien et espagnol). L'émotion est palpable sur les visages des apprenants et de tous ceux qui écoutent. Ils ont brillamment réussi leur prestation. Ils en ont conscience et la joie et le soulagement se lisent dans leurs regards.

Il s'agit des quarante minutes de la formation les plus remplies de grandes émotions authentiques (larmes, regards fiers, larges sourires, etc.) dont nous pouvons témoigner. Plusieurs facteurs ont joué un rôle essentiel: le fait de parler dans un microphone, sur une scène, pour un public (sur place et de l'autre côté des microphones); le fait de sortir de la salle de cours; le sentiment, très puissant, que produit le fait de se projeter là où on n'est pas ou là où on n'est plus, grâce au vecteur radiophonique; enfin, la possibilité d'être entendu par sa famille loin ailleurs et par des auditeurs et auditrices francophones.

Certains apprenants ont averti leur famille dans leur pays d'origine pour qu'ils les écoutent en direct, en ligne. C'est essentiellement pour cette raison, mais aussi pour le plaisir de partager cette richesse avec tout le public, qu'à la fin de la lecture prévue il y a eu une ouverture importante à la multiculturalité et à l'interculturalité. On a accordé aux étudiants la possibilité de s'exprimer librement dans leur langue maternelle ou en français et, même si les gens présents ne comprenaient pas les mots qu'ils disaient, ils ont su transmettre l'intention et les sentiments derrière ces mots.

Ceci a conféré un caractère entièrement authentique à l'activité. Y.V., directeur de la Cave Poésie, a affirmé que son émission de radio avait gagné énormément en sens grâce au fait que ces étudiants aient adressé des mots dans leur langue à leurs familles qui les écoutaient vraiment. Il ne s'agissait plus d'une activité purement pédagogique, confinée au cadre de leur apprentissage, mais d'une action accordant aux apprenants la possibilité de participer à la vie publique du pays qui les accueille tout en rentrant en contact avec leurs pays et en valorisant leurs langues natives dans l'espace radiophonique français.

Outre ces échanges, il nous semble important de faire remarquer que lorsque le public est profondément ému sans comprendre le sens des mots énoncés et que l'apprenant reçoit dans cette interaction, comme dans un effet miroir, ce qu'il a su transmettre (le sentiment), une transformation s'opère: la transformation des coparticipants à l'activité en tant que des êtres en construction, ainsi que la transformation du système dans lequel l'interaction a lieu (ce qui a peu de chances d'arriver dans la salle de cours). Un apprenant affirmait lors des entretiens: "Je suis heureux parce que j'ai changé totalement" (E.13).

Dans ce sens, Eschenauer (2018), lors de son étude sur les liens entre créativité et empathie dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes, fait référence à certains types de transformation ayant lieu grâce à la mise en place d'activités basées sur les principes de l'énaction, à travers des approches qu'elle appelle *performatives*.

- 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 (Eschenauer, 2018: 8).

L'auteure indique qu'elle "[...] 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: 82; 116) en percevant physiologiquement, émotionnellement et intellectuellement (par le jeu conscientisé) l'altérité situationnelle et langagière" (*ibid.*).

Il s'agit là d'une transformation qui peut s'articuler à la notion d'appropriation, au sens de Castellotti (2017) qui considère qu'une réorientation de l'idée que nous avons de l'apprentissage est nécessaire. Dans cette nouvelle orientation, la prise de risque de s'engager dans un acte de communication est très valorisée car elle est aussi riche en apports.

Ainsi, l'apprentissage pourrait être "fondé sur une approche d'abord appropriative, donc relationnelle et expérientielle, qui fasse une place prépondérante aux histoires dans lesquelles s'ancre l'appropriation, et qui souligne la priorité du comprendre, non comme résultat mais comme 'engagement'" (Castellotti, 2017: 8).

Pour Castellotti, il est très important que les apprenants autant que les enseignants et les autres participants à l'acte didactique:

- prennent conscience, à partir d'un travail réflexif, de leur rapport aux langues et plus précisément de leur expérience (de diversité) langagière pour la mobiliser réflexivement dans de nouvelles rencontres, notamment (mais pas uniquement) langagières;
- et "éprouvent", à la fois perceptivement et intellectuellement, cette diversité et l'opacité qu'elle engendre (*ibid.*: 8).

[...] Cet autre choix revient à considérer que les fondements de l'humanité reposent prioritairement sur la poésie et non d'abord sur la technique, sur la relation et non d'abord sur l'information et la communication, sur les langues avec lesquelles les humains traduisent leur expérience du monde et non d'abord sur les capacités cognitives de leurs cerveaux (*ibid.*: 10).

## La portée de l'activité pédagogique

Il nous semble important de signaler que l'expérience a connu un prolongement dans le temps et dans l'espace. En effet, cette activité, développée d'abord dans la salle de cours et postérieurement amenée en dehors des murs de l'université, a eu une portée importante lors de sa finalisation.

Ainsi, les transformations susmentionnées comme conséquence de cette expérience pédagogique ont pu être observées non seulement durant le développement de l'activité mais aussi *a posteriori*, de plusieurs manières différentes:

des retombées de presse, des retours, des témoignages et des interactions avec des personnes externes à l'activité.

### *Le retour médiatique*

D'un côté, *La Dépêche du Midi* a publié deux articles sur cet événement. Un premier article a été publié le jour même du passage des apprenants à la radio et un autre le lendemain de la lecture. Ce dernier a été accompagné d'un reportage-vidéo consultable sur leur site<sup>21</sup>. Aux yeux des étudiants, ces articles ont augmenté encore plus la valeur de l'activité à laquelle ils avaient participé et cette ampleur a été très rapidement reconnue par tous. Le fait de se voir dans la presse a été très valorisant pour eux.

Le premier article a été publié le 14 février 2019<sup>22</sup> dans la rubrique "Spectacles, Toulouse, Culture et loisirs". On y mentionnait indirectement les apprenants du DILAMI qui se sont sentis interpellés.

C'est la Saint-Valentin, et l'amour va déferler sur les ondes. [...] Depuis l'ancre de la rue du Taur seront diffusées des lectures de textes d'amour [...] Au micro, certains seront des habitués de la Cave, d'autres viendront d'ailleurs<sup>23</sup>.

Dans le deuxième article, on parle de nos apprenants de manière explicite. D'ailleurs, même si l'émission a eu une durée de 24 heures, autant l'article que le reportage du 15 février 2020 ont accordé une place spéciale à leur participation. On peut y lire:

Des élèves de FLE (français langue étrangère) déclament, d'abord en français, puis en turc, arabe, anglais... des poésies lors de l'évènement [...] Une initiative importante donc pour la quinzaine de participants de différentes nationalités du groupe de FLE. "La webradio diffusée sur le site de la Cave poésie permet à leur famille ou amis qui habitent dans leur pays d'origine de pouvoir les écouter en direct", poursuit-il [Y.V., Directeur de la Cave Poésie].

### *Le retour des coparticipants*

D'un autre côté, l'aspect collectif de ce travail s'est multiplié lors du passage à la radio car à ce moment-là, non seulement les apprenants ont travaillé ensemble entre eux mais ils ont participé à la co-construction de l'émission de radio avec d'autres lecteurs et avec les organisateurs. Ainsi, l'activité n'a pas consisté en une simple transmission d'information. Au contraire, comme le dirait Aden, "nous étions dans le langage". Nous "langagions".

Ainsi le langage n'est pas ce qui nous sert à décrire un monde extérieur donné mais c'est par l'action de langager que nous faisons émerger un monde commun. Nous sommes là dans une conception inédite du langage pour la pédagogie des langues (Aden, 2017: 8).

---

<sup>21</sup> <https://www.ladepeche.fr/2019/02/15/des-lettres-damour-pendant-24-heures-non-stop-a-la-cave-poesie,8016662.php>.

<sup>22</sup> <https://www.ladepeche.fr/article/2018/02/14/2742261-24-heures-d-amour-a-la-cave-poesie.html>

<sup>23</sup> Nous soulignons.

Finalement, en ce qui concerne les espaces que les étudiants ont pu occuper à distance grâce cette activité, nous aimerions mentionner certaines interactions authentiques qu'elle a déclenchées. Ainsi, une auditrice qui se trouvait chez elle a décidé de se présenter à la Cave Poésie pour voir les étudiants personnellement après les avoir écoutés. Cette action d'une inconnue nous montre le caractère sensible de l'activité et nous place de nouveau sur le terrain de l'intersensibilité, préalablement énoncé.

Également, pendant le déroulement de l'émission, nous avons reçu des SMS envoyés par une étudiante du groupe qui était convoquée, ce jour-là, à son entretien<sup>24</sup> à la Cour Nationale du Droit d'Asile (CNDA) à Paris. Elle a écouté l'émission à la radio et a fait des retours très positifs à ses collègues de classe en direct.

Par ailleurs, l'enseignante du groupe intermédiaire du DILAMI a eu l'initiative d'écouter l'émission en direct avec ses étudiants. Cela a provoqué une communication authentique par courriel entre les deux groupes. Les apprenants du niveau intermédiaire ont souhaité envoyer un message de félicitations aux apprenants débutants où ils donnaient leur appréciation sur le travail réalisé et, de manière collective, les apprenants du groupe débutant ont décidé, à leur tour, de répondre à ce courriel.

Nous avons aussi reçu des messages de félicitations, par exemple d'une directrice d'école primaire de Gaillac et de la famille d'une participante habitant au Venezuela. Tous ces messages transmis aux apprenants ont joué un rôle important dans l'évaluation qu'ils ont faite de l'activité postérieurement.

### *Les effets chez les apprenants*

Afin d'approfondir notre réflexion autour des activités que nous organisons et que nous proposons aux apprenants, nous avons mesuré l'effet que cette expérience a pu avoir sur eux en nous appuyant sur des données collectées par le moyen d'un questionnaire portant sur le travail d'écriture de la lettre d'amour, sur l'atelier de lecture à haute voix et sur la participation des apprenants à l'émission de radio. Une analyse qualitative et quantitative a suivi la collecte des données.

L'évaluation est composée de questions nous permettant de faire un sondage général du ressenti des apprenants face à l'activité et de questions plus spécifiques avec lesquelles nous explorons, de manière plus détaillée, les apports de cette activité à leur processus d'apprentissage.

Dans un premier temps, nous avons demandé aux étudiants de nous indiquer de quelle manière cette activité avait influencé, touché ou changé leurs sentiments (dimension affective), leur raisonnements (dimension cognitive) et leurs actions (dimension comportementale) en lien avec leurs processus d'apprentissage de langue-culture française.

En ce qui concerne la dimension affective, plusieurs apprenants ont fait référence à des sentiments très positifs qu'ils ont pu ressentir lors de cette activité, tels que le bonheur, la joie, l'enthousiasme, de la chaleur humaine, de la tendresse, de l'amour, de l'émotion, du plaisir, de la confiance en soi. Ils mentionnent également

---

<sup>24</sup> Il s'agit d'un moment très particulier du parcours des demandeurs d'asile en France pendant lequel leur récit est examiné par des juges qui leur accorderont ou lui dénieront le statut de réfugié.



dans cette rubrique une ambiance plus humaine dans le contexte de l'enseignement/apprentissage, une augmentation de l'amour envers la langue/culture française et des émotions fortes dues à la responsabilité qu'ils ont décidé d'assumer.

D'un point de vue cognitif, certains étudiants ont exprimé manifestement la conscience qu'ils ont eue de l'importance de mener des expériences créatives pour apprendre le français car elles permettent "d'apprendre tout en exprimant ses émotions" (E.10).

En effet, sans le vouloir, les apprenants se sont placés dans une dimension métacognitive afin d'évaluer l'activité. Celle-ci est une caractéristique des recherches-interventions où l'on peut témoigner "[du] développement d'une position critique face à l'objet (aussi bien du point de vue du chercheur que de l'acteur); ainsi qu'un certain degré de satisfaction qui doit pouvoir être mesuré [...]", voire une transformation à plusieurs niveaux ( Gonzalez-Laporte, 2014: 17).

De ce fait, ils ont pu analyser leur passage à la radio, par exemple, comme étant "un bon moyen pour vaincre la timidité et les complexes" (E.18). Pour eux, "il est plus rapide et bénéfique d'apprendre le français en s'intégrant normalement dans les activités de la société [dans laquelle ils vivent]" (E.12). Aussi, ils considèrent que le fait de travailler avec leurs collègues "est une étape importante dans le processus de socialisation" (E.11), essentiel à l'apprentissage de la langue-culture<sup>25</sup>.

Finalement, par rapport à la dimension comportementale de l'expérience, les apprenants affirment que cela a produit certains changements en lien avec leurs centres d'intérêt. Ils affirment, qu'après cette expérience, ils sont plus motivés pour lire, écrire, imaginer des histoires, écouter la radio, s'intéresser à la culture, voir des films en français, aller à la bibliothèque, faire des devoirs, travailler en équipe et communiquer avec des Français.

Dans un deuxième temps de l'enquête, nous avons pu apporter certaines précisions. Les étudiants ont été sollicités pour évaluer sur une échelle de 0 à 4<sup>26</sup> leur progression, leur intérêt ou leurs difficultés sur certains aspects plus ponctuels de l'activité.

Les réponses des apprenants à la première question de ce type témoignent de leur perception de l'activité *Love me tender* comme une action les ayant aidés à faire des progrès sur le plan de la langue et sur celui de la communication interculturelle. Ils ont évalué chacun de ces aspects avec une moyenne de 3,2 points/4.

Une deuxième question visait à connaître l'avis des étudiants en ce qui concerne des aspects en lien avec la langue. Ils considèrent avoir fait des progrès en prononciation (3,1) et dans l'acquisition du rythme (3,1) ainsi que dans l'acquisition des constructions logiques (3), dans l'enrichissement de leur vocabulaire (2,6) et l'amélioration de leurs connaissances en grammaire (2,9)<sup>27</sup>. Certains étudiants ont

---

<sup>25</sup> Toutes les citations de ce paragraphe sont des témoignages des apprenants.

<sup>26</sup> Dans cette échelle, **et selon la question**, 0 = pas de progression, d'intérêt ou de difficulté, 1 = un peu, 2 = moyen, 3 = beaucoup et 4 = excellente progression ou très grand intérêt ou grande difficulté.

<sup>27</sup> Ces valeurs font référence à l'échelle note/4 points.

ajouté avoir fait des progrès dans l'écriture de phrases et dans les règles concernant les liaisons.

La troisième question portait sur la progression sur les savoir-être dans la communication, c'est-à-dire qu'elle cherchait à mesurer la capacité des apprenants à organiser le travail ensemble (3,2), leur capacité d'écoute (2,8), leur capacité à entrer en contact avec les autres (2,7), à prendre la parole en public (3,1) et à communiquer avec des personnes inconnues (2,4). L'aspect le mieux évalué a été le travail ensemble, suivi par la prise de la parole en public.

Ensuite, en ce qui concerne le plan émotionnel et créatif, les apprenants ont trouvé qu'ils ont fait beaucoup de progrès, dans l'ordre, dans le développement de liens entre camarades (3,1), le développement de la confiance en soi (2,9), le développement de l'imagination (2,7), la découverte de leur propre capacité à écrire des textes littéraires et créatifs (2,7). Les deux items le moins bien évalués concernaient la capacité d'exprimer ses émotions et ses sentiments (2,6/4 points) et la libération du corps (2,5/4 points).

Sur le plan des acquisitions culturelles, les apprenants ont évalué leur progrès sur la découverte de textes sur l'amour (2,9) presque avec la même notation qu'ils ont accordée à la découverte d'auteurs (2,7) et celle de chansons (2,8).

Nous avons souhaité approfondir cette question afin d'observer l'évolution entre l'état de connaissances des étudiants avant et après l'expérience pédagogique proposée. Une grande majorité de nos étudiants ne connaissait pas les auteurs et les chanteurs découverts en cours avant d'entamer cette activité (59%). Cependant, 71% d'entre eux considèrent que le fait de les connaître est important et intéressant parce que, selon leurs propos, il s'agit d'une richesse permettant de mieux connaître la France, notamment d'un point de vue culturel, ainsi que d'élargir leur vocabulaire en français et de construire des liens culturels avec la communauté dans laquelle ils sont insérés.

Suite à leur participation à l'activité, les apprenants sont capables de mentionner, dans le questionnaire, non seulement des auteurs traités dans le cours mais aussi certains dont les textes ont été lus par d'autres personnes, en dehors du groupe DILAMI, lors de l'émission de radio<sup>28</sup>.

Une sixième question nous a permis d'apprendre que leur participation à l'émission de radio leur est apparue assez difficile (13); seulement deux ont dit que c'était facile. Les causes principales de la difficulté ont été, dans l'ordre, l'émotion de parler en direct à la radio (2,2), la peur de se tromper (2), le regard des autres (1,8), la maîtrise du français insuffisante (1,5) et la timidité (1,3).

D'autres points ayant pu être source de difficultés ont été évalués comme étant moins représentatifs (entre peu de difficulté et difficulté moyenne). Il s'agit de la méconnaissance des règles de politesse dans la culture de l'interlocuteur (1,8), la manifestation des sentiments personnels (colère, émotions, enthousiasme) (1,5), l'utilisation de gestes de proximité (poignées de main, accolades, bises, etc.) (1,3) et

---

<sup>28</sup> Gustave Flaubert, Paul Éluard, Honoré de Balzac, Victor Hugo, Jacques Prévert, Georges Sand, Francis Cabrel, Claude François, Louane, Jacques Brel, Georges Brassens, Léo Ferré, Édith Piaf, Agnès Bihl, Pierre et Vincent, Zaz et Joe Dassin.

la distance physique avec l'interlocuteur (chuchoter dans l'oreille de l'autre, etc.) (1,3). Ceci voudrait dire que ces aspects concernant la gestion des relations interpersonnelles (en classe ou à l'extérieur) n'ont pas empêché le bon déroulement de l'activité.

Quant à la Cave Poésie, les étudiants ont évalué très positivement la découverte d'un lieu de création original (3,5), la rencontre de nouvelles personnes (3,5), l'écoute des lectures par d'autres artistes (3,5), la participation à un projet réalisé à l'extérieur du cours (3,5) et la découverte du fonctionnement d'une radio (3,4).

En effet, malgré les difficultés, en lien avec la lecture à la radio depuis la Cave Poésie, les apprenants mettent en valeur la possibilité d'apprendre un aspect de la langue aussi important que la phonétique d'une manière entièrement différente et amusante dans une ambiance authentique (E.10). Ils mentionnent également l'importance de la découverte d'un lieu culturel de la ville où ils habitent ainsi que le fait d'apprendre des choses nouvelles qu'ils méconnaissaient, comme la préparation d'une participation à une émission de radio (E.12). Dans les questionnaires, ils répondent à 94% qu'ils ont apprécié le fait d'aller à la Cave Poésie pour ce projet.

Ils affirment que cela a été utile pour leur apprentissage de la langue, notamment en ce qui concerne l'expression orale, car ils ont réussi à parler sans avoir honte, à se faire confiance, à mieux s'exprimer pour être mieux compris dans d'autres contextes où ils pourront transposer les savoir-faire acquis lors de cette expérience (E.4). Ils mettent aussi en exergue l'importance de ce genre d'activités en dehors du contexte académique pour leur intégration (E.2).

En ce qui concerne le travail multidisciplinaire, ils ont indiqué qu'ils ont apprécié, dans l'atelier de lecture à haute voix, le fait d'apprendre à se servir des gestes, la possibilité de travailler dans un espace différent, les exercices proposés pour les aider à prononcer correctement, l'authenticité de l'expérience, les conseils professionnels qu'ils ont reçus d'un spécialiste du domaine et le fait de travailler avec du personnel extérieur à l'institution. En conséquence, ils ont suggéré de continuer avec ces actions encourageantes et même d'essayer d'établir une relation plus stable avec les co-responsables afin que ces interventions se fassent de manière systématique. Certains ont même suggéré de s'ouvrir à des projets de plus grande envergure tels que monter une compagnie de théâtre.

La dixième question étant "Qu'est-ce que cela vous a apporté que l'émission soit en direct?", les apprenants ont ajouté que cela leur avait permis de quitter leur zone de confort en les obligeant en même temps à développer encore plus leur capacité d'adaptation aux autres et que, malgré la tension et la peur qu'une telle situation peut produire, cela a été très vivant et a touché leurs sentiments les plus profonds.

La dernière question visait à savoir si les apprenants souhaitaient participer à une autre émission de ce type, ce à quoi ils ont répondu affirmativement de manière unanime.

Les raisons exposées par les apprenants pour souhaiter renouveler l'expérience est qu'elle a été très utile pour apprendre la langue dans le plaisir, pour acquérir plus d'expérience dans la prise de parole et pour briser la barrière de la peur, ce qui est

très important en termes de développement personnel. Pour eux, cela a été une expérience enrichissante, leur permettant de rencontrer plus de gens, de pratiquer le français avec des francophones et de connaître la vie culturelle de Toulouse, ce qui a rendu l'adaptation à leur nouvelle vie plus rapide.

## Conclusion

Grâce à cette expérience, nous avons pu évaluer les aspects bénéfiques d'un enseignement/apprentissage par la stimulation des sens et des émotions sur les plans linguistique, pragmatique et culturel.

En effet, l'écriture d'une lettre d'amour et sa mise en exposition à la radio ont été des actions qui se sont avérées productives pour ce groupe d'apprenants malgré la prise de risque élevée qu'elles représentaient à cause de la complexification de la situation didactique due essentiellement à la dimension collective du projet et à l'engagement de l'univers intérieur des acteurs.

Sur le plan linguistique, la participation à cette émission de radio a souligné le rôle essentiel de la qualité de la production de l'émetteur pour établir une bonne transmission du message grâce au vecteur radiophonique qui diffuse vers un large public d'auditeurs.

Au niveau pragmatique, ce travail a rendu évidente l'importance de la socialisation et des interactions réelles dans la classe et en dehors. Elles ont favorisé l'intersensibilité qui, à son tour, a permis de susciter un apprentissage efficace de la langue-culture française. Nous avons constaté que, comme Suso López l'affirme, les interactions ont un rôle très important dans l'apprentissage des langues car elles mettent en jeu de façon interdépendante trois types de pratiques:

1. la mise en rapport des subjectivités (intersubjectivité, confrontation, découverte de l'autre, respect, sympathie, empathie, mouvements des aspects socio-psychologiques);
2. des rapports d'interlocution comprenant des enjeux linguistiques et sociolinguistiques (socialisation langagière), ainsi que la mise en place des dimensions du processus de communication: l'espace, le temps, le rapport entre les actions et les discours [...];
3. des pratiques pédagogiques telles que le cadrage et l'organisation de l'activité, l'orientation de la focalisation ou l'attention des apprenants à travers des pratiques langagières interactives comme les prescriptions plus ou moins autoritaires, des injonctions, la requête d'engagement, l'appel à la réflexion, des conseils et des menaces (Suso López 2011: 317-318).

Nous avons expérimenté sur le terrain des trois pratiques susmentionnées, ce qui a été très enrichissant. C'est pourquoi nous prôtons des activités comme celles décrites ici qui prennent en compte et qui analysent les facteurs socio-psychologiques et psycho-affectifs influant sur l'apprentissage des langues.

Même si, dans le milieu de l'enseignement, il y a une prise de conscience importante sur la nécessité de travailler sur ces éléments, sur le terrain cela n'est pas systématiquement implémenté car la mise en pratique n'est pas toujours aisée.

D'un côté, ces activités qui font appel aux sens et aux émotions peuvent être source de conflits car les apprenants sont exposés à des situations potentiellement déstabilisantes qui éveillent des affectivités autant positives que négatives auxquelles l'enseignant est confronté.

D'un autre côté, certaines contraintes restent à résoudre dans chaque contexte institutionnel où ces activités pourraient être transposées. Il faut compter sur la souplesse des structures éducatives et sur de bonnes conditions (logistiques, financières, etc.) contribuant à développer des projets interdisciplinaires de ce type, en collaboration avec d'autres professionnels.

Dans tous les cas, la notion d'énaction nous permet de répondre au besoin de les promouvoir. Elle nous donne des pistes intéressantes pour y parvenir car elle représente une façon de concevoir la cognition qui met l'accent sur la manière dont les organismes et esprits humains s'organisent eux-mêmes en interaction avec l'environnement.

Enfin, sur le plan culturel, cette expérience radiophonique a été source de rencontres, d'ouverture sur la littérature "amoureuse", sur une découverte d'un nouvel univers poétique. À travers la lecture de leurs productions, les apprenants sont devenus des acteurs sociaux responsables et impliqués dans la vie culturelle de la ville de Toulouse.

Comme le signale Aden (2017: 8), la prise en compte de tous ces éléments aide les enseignants à "penser une éducation qui reconnaît la diversité et le potentiel de chaque [apprenant] et qui développe la créativité et l'autonomie plutôt que la conformité et la dépendance."

## Annexe

Étudiant	Partie	Texte
1	<i>Début</i>	Cette lettre a été écrite un peu partout dans le monde, notre monde. France, Afghanistan, Géorgie, Iraq, Iran, Kazakhstan, Lybie, Mongolie, Nigéria, Russie, Somalie, Soudan, Syrie, Turquie, Ukraine, Venezuela, le 14 février 2019 Bonjour chéri, Aujourd'hui est un bon jour pour dire "je t'aime". J'ai décidé de t'écrire pour que tu saches à quel point je te suis reconnaissante pour tout ce que nous avons vécu dans le passé, pour ce que nous vivons aujourd'hui et pour ce que nous vivrons dans l'avenir.
<b>Passé</b>		Tu te souviens,
2	<i>Passé</i>	mon cœur? Je t'ai cherchée longtemps, pendant des années, toute ma vie. Jusqu'à ce qu'un bon jour, je t'ai trouvée. Je t'ai prise en photo, je regardais ton image tous les jours et toutes les nuits. Je contemplais ton visage, ta silhouette. Je t'ai toujours admirée dans ta totalité. Sans toi, mon cœur était brisé.
3	<i>Passé</i>	J'étais triste. J'étais tout seul. Je passais mes journées à penser à toi en espérant te revoir un jour parce que j'étais plus que comblé par toi.
4	<i>Passé</i>	Déjà à cette époque, nous étions amoureux mais personne ne le disait, peut-être que personne ne le savait. Quand je t'ai finalement avoué mes sentiments, quand je t'ai dit que je t'aimais, le jour le plus beau de ma vie est arrivé: tu m'as acceptée. Nous avons fini par sortir ensemble.
5	<i>Passé</i>	Et voilà que nous avons vite compris que nous sommes nés l'un pour l'autre. Au fond de moi, je savais que tu existais. Ma vie n'avait aucun sens avant de te rencontrer. Je ne te connaissais pas et pourtant, tu m'avais déjà tellement manqué!
6	<i>Passé</i>	Je me demandais souvent, mon amour, où étais-tu? Je t'ai trouvée. Je t'ai trouvée dans ce monde et je t'ai surtout trouvée dans mon cœur. Aujourd'hui, j'ai pensé à toi et je t'ai envoyé des fleurs.
<b>Présent</b>		Aujourd'hui, malgré le fait d'être éloignés géographiquement, je te sens avec moi.
7	<i>Passé</i>	En effet, tu étais la chaleur de mon cœur et ta bougie m'éclaire toujours.
8	<i>Présent</i>	Je me réveille avec tes souvenirs tous les matins. Mon bel amour, tu es ma plus belle raison de vivre. Tu es le roi de mon cœur. Tu es le meilleur amour qu'on puisse avoir sur terre. Pour moi, tu es de la poésie, la plus pure poésie lyrique et romantique. Tu es comme la belle lune qui brille sur la planète. Mon chéri, ton regard profond me détend. Je t'aime à la folie et je te dédie ce poème:
9	<i>Présent</i>	Nous sommes nous tous les jours, mon amour, Nous sommes nous toute la vie, mon amie, Nous nous aimons et nous vivons Nous vivons et nous nous aimons Et nous ne savons pas ce que c'est que la vie, Et nous ne savons pas ce que c'est que le jour, Et nous ne savons pas ce que c'est que l'amour.
10	<i>Présent</i>	Je pense à toi tout le temps. L'odeur de ton parfum est encore dans ma mémoire. J'aime quand je te serre fort contre moi. Ça me manque de partager le café le matin avec toi.

11	<i>Présent</i>	Tu me manques. Je t'aime. J'ai hâte de te retrouver bientôt. Je veux entendre ta douce voix. Je compte les secondes pour te revoir! Et même si tu sais que tes vœux sont et seront toujours mes vœux,
<b>Impératif</b>		je me demande,
12	<i>Impératif</i>	mon amour, comment vivre sans toi? Comment faire si un jour tu n'es plus là? Toi, mon étoile qui tisse le plaid qui me couvre du froid, surtout, ne me quitte pas. Viens allumer mon soleil noir.
13	<i>Impératif</i>	Chantons ensemble pour entendre la voix de l'amour. Dansons avec notre bonheur dans les nuages. Le chant des rossignols est plus mélodieux et les étoiles brillent de tous leurs feux quand tu es avec moi. Sois donc avec moi. Sans ton sourire répondant au mien, tout devient un rien. Souris donc -moi. Dans la vie tout devient brillant quand tu m'appelles et quand tu me touches. Ne me prive donc jamais de tes caresses.
14	<i>Impératif</i>	Mon amour, appelle-moi. Dis-moi, comment tu fais. Pourquoi la vie est plus belle avec toi? Continue à rendre spécial chaque moment de ma vie. Laisse-moi te rendre heureux chaque jour de ta vie. Aimons-nous.
15	<i>Impératif</i>	Chérie, sache que tu es mon seul amour. Souviens-toi de nos premiers jours et sois toujours, comme depuis le début, la bougie qui illumine ma vie. Éclaire le chemin que j'ai devant moi pour t'atteindre de nouveau. Prends toujours un peu de ton temps pour penser à nous. N'écoute pas les mots destructifs des autres gens.
<b>Futur</b>		Tu verras ainsi,
16	<i>Futur</i>	mon souffle, comment je défierai le soleil, les étoiles, toutes les galaxies... Rien ne sera plus beau que toi et moi, la main dans la main. Je ne cesserai jamais de t'aimer. Mon amour, je t'aime à l'infini.
17	<i>Futur</i>	Tu le sais, ma bien-aimée, mon cœur ne bat pas sans toi. L'amour que tu m'envoies me fera vivre une éternité. Je vais rêver de toi jusqu'au jour où je fermerai les yeux pour toujours.
18	<i>Futur</i>	Ma chérie, je suis sûr que quand tu arriveras en Europe, tu l'aimeras. J'achèterai une jolie fleur pour toi, mon cœur, et j'irai te recevoir.
19	<i>Futur</i>	Dans le fond de tes yeux, je m'y verrai heureux. Au sein de ton cœur, je serai en apesanteur. Ton amour, je le prendrai pour toujours Mais le poème de ce jour, il est pour toi, mon amour.
20	<i>FIN</i>	Hier, ton amour est devenu la flamme de ma vie, mon cœur. Je t'ai aimé. Aujourd'hui, je suis très chanceuse, car tu es avec moi, mon chéri. Je t'aime. Demain, je construirai une maison dans mon cœur pour que ton amour y habite. Il y restera jusqu'à la fin de mes jours, mon amour. Je t'aimerai. Je t'offre ces mots comme un cadeau pour notre belle vie ensemble. Toujours à toi et pour toi Ton amour

## Références bibliographiques

- ADEN, Joëlle. 2012. La médiation linguistique au fondement du sens partagé: vers un paradigme de l'énaction en didactique des langues. *ÉLA* 167, 267-284.
- ADEN, Joëlle. 2014. Empathie et pratiques théâtrales en didactiques des langues. *Languages in motion/Langues en mouvement*. Actes du Colloque du CRINI 6, Université de Nantes.
- ADEN, Joëlle. 2017. Langues et langage dans un paradigme éactif. *Recherches en didactique des langues et des cultures* 14: 1. URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/1085>.
- ARNOLD, Jane. 2006. Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? *ÉLA* 144, 407-425.
- BEACCO, Jean-Claude. 2011. Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. Philippe BLANCHET & Patrick CHARDENET (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris: Édition des archives contemporaines, 31-40.
- BLANCHET, Philippe. 2011. Ressources pour la recherche en didactique des langues/ glossaire des notions et concepts. URL: <https://wiki.auf.org/glossairedlc>.
- BLANCHET, Philippe & Patrick CHARDENET. 2014. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris: Édition des archives contemporaines.
- CASTELLOTTI, Véronique. 2017. Réponse à Heather Hilton: expérience, diversité, réception, relation ou: la partie immergée de l'appropriation. *Recherches en didactique des langues et des cultures* 14: 1. URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/1094>.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. Paris: Didier.
- DAMÁSIO, António. 2010. *L'autre moi-même*. Paris: Odile Jacob
- DOMPMARTIN, Chantal. 2019. Du dépaysement au repayement: expériences résonantes et démarches sensibles pour l'appropriation en FLE. *TDFLE* 1. URL: <https://revue-tdfle.fr/actes-1-44/157-du-depaysement-au-repayement-experiences-resonantes-et-demarches-sensibles-pour-l-appropriation-en-fle>.
- DOMPMARTIN, Chantal & Nathalie THAMIN (dirs.). 2018 Démarches créatives, détours artistiques et appropriation des langues. *Lidil (Revue de linguistique et de didactique de langues)* 57.
- ESCHENAUER, Sandrine. 2018. Créativité et empathie dans les apprentissages performatifs: vivre et incorporer ses langues. *Recherches & éducations* HS. URL: <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/6061>.
- GONZALEZ-LAPORTE, Christian. 2014. *Recherche-action participative, collaborative, intervention... Quelles explicitations?* Rapport de recherche. Labex ITEM, Université Grenoble Alpes. URL: <http://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01022115>.



- HALTÉ, Jean-François. 2001. Des modèles de la didactique aux problèmes de la DFLM. Martine MAQUILLO LARRUY (dir.), *Questions de l'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde ou langue étrangère)*. Les Cahiers FoRoLLIS. URL: <https://cahiersforell.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=552>.
- MATOS, Tepey. 2017. *Études des attitudes linguistiques des étudiants vénézuéliens apprenant le français langue étrangère à l'Université des Andes, à Mérida (Venezuela)*. Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université Toulouse 2 Jean Jaurès.
- MATTHEY, Marinette. 2003. *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne: Éditions scientifiques européennes.
- OATLEY, Keith & Jennifer M. JENKINS. 1996. *Handbook of emotion, adult development, and aging*. New York: Academic Press.
- RISPAIL, Marielle. 1998. *Pour une socio-didactique de la langue en situation multiculturelle: le cas de l'oral*. Thèse de doctorat en linguistique, Université Grenoble 3.
- SOULAINÉ, Stéphane. 2018. Une approche énaactive de l'enseignement-apprentissage des langues: le corps au centre de la formation des futurs enseignants. *Recherches & éducations HS*. URL: <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/6086>.
- SUSO LÓPEZ, Javier. 2011. Interactions en classe et enseignement-apprentissage des langues. Philippe BLANCHET & Patrick CHARDENET (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris: Les Archives contemporaines, 317-322.
- VARELA, Francisco. 1996. (1<sup>e</sup> éd. 1989). *Invitation aux sciences cognitives*. Paris: Seuil.