

Pour un apprenant éactif-narratif en contexte universitaire :

Cas des étudiants de 1^{ère} année de français à l'ENS de Sétif, Algérie

Toward an Enactive-narrative Learner in the Algerian Tertiary Context: The Case of

First-year French Students at ENS-Setif

Hamaizi Belkacem *

Ecole normale supérieure de Sétif, b.hamaizi@ens-setif.dz

Reçu le:13/04/2023

Accepté le:03/04/2024

Publié le:10/06/2024

Résumé :

Selon le paradigme de l'éaction (Varela, 1989), l'apprenant n'a pas à sa disposition toutes les réponses adaptées à la panoplie de changements qui interviennent en permanence dans une infinité de contextes dans lesquels s'inscrit –il en tant qu'acteur social. Le « faire », impliquant toutes les dimensions de l'être humain notamment émotionnelle et affective, devient ainsi le moyen par excellence de l'acquisition des connaissances et de la construction des compétences. En effet, cet article se propose de voir dans quelle mesure l'approche éactive contribue au développement d'une compétence narrative scripturale chez les étudiants de 1^{ère} année de français, à l'ENS de Sétif, à partir d'un scénario pédagogique monté à cet effet. L'analyse des productions des étudiants grâce à une grille ainsi qu'un entretien semi-directif ont révélé qu'une telle approche prônée en classe de langue à l'université peut développer chez eux un savoir-raconter connaisseur et évolutif.

Mots clés: Enaction- savoirs incorporés- compétence narrative scripturale- contexte universitaire

Jel Classification Codes: ..., ..., ...

Abstract:

According to enaction paradigm (Varela, 1989), the learners do not have at their disposal all the responses adapted to the panoply of changes that occur constantly in an endless context, in which they take part as social actors. Doing, which involves all the dimensions of the human being, particularly emotional and affective ones – becomes, thus, an instrumental means deployed for the acquisition of knowledge and the construction of skills. In this regard, this paper investigates the extent to which the enactive approach

* Hamaizi Belkacem

contributes to the development of scriptural narrative competence, among First-year French students at an Algerian teachers' college (ENS-Sétif). To this end, a pedagogical scenario was set up, then data were obtained from the test-takers, and which consisted of their productions (obtained via a grid) and their contributions during semi-structured interviews. Our findings revealed that, if such an approach is advocated in language classes at a tertiary level, it can indeed develop in the learners a knowledgeable and evolving storytelling/narrative skills.

Key words: Enaction- embodied knowledge- scriptural narrative competence- tertiary context

1. Introduction:

Les histoires sont omniprésentes dans la vie et la narration fait en effet partie de toutes les cultures humaines. Nous pensons dans le récit, nous nous souvenons dans le récit et interagissons dans le récit. Nous apprenons à travers des histoires racontées dans les nouvelles et dans les livres d'histoire, nous prenons des décisions, la plupart des cas, basées sur des histoires rapportées dans des procès criminels. Bref, le récit « *est international, transhistorique, transculturel : il est simplement là comme la vie même* » (Barthes, 1977, p. 79).

En contexte national (algérien), le récit est aujourd'hui enseigné dans tous les paliers du système éducatif : du primaire jusqu'au supérieur. Ses formes sont multiples : conte, fable, légende, autobiographie, roman, etc. Néanmoins, cette ultra présence du récit à l'école n'a pas fait de lui un objet à enseigner sans difficulté. Tout au contraire, il exige beaucoup d'investissements personnel de la part de l'apprenant aussi bien psychologique que mental du fait qu'il est toujours considéré en étroite relation avec l'expérience humaine, ou l'être humain se constitue en tant que tel. En effet, nous soutenons qu'une approche éactive du récit en classe de FLE, peut profiter à l'apprenant en développant chez lui un certain savoir-raconter/ narrer qui ne préexiste pas à l'action de raconter. En d'autres termes, le paradigme éactif suppose que l'apprenant n'a pas à sa disposition toutes les réponses adaptées à la panoplie de changements qui interviennent en permanence dans une infinité de contextes dans lesquels s'inscrit —il en tant qu'acteur social. Ainsi, le « faire-narratif », impliquant toutes les dimensions de l'être humain notamment émotionnelle et/ ou affective ainsi que cognitive, devient le moyen propice de l'acquisition des connaissances et de la construction des compétences, dans notre cas, compétence narrative. Dans cet article, il sera question de vérifier l'efficacité d'un enseignement ayant pour objet le récit, reposant essentiellement sur une conception éactiviste de l'enseignement. La question que nous posons est la suivante : dans quelle mesure l'approche éactive contribue-t-elle au développement de la

compétence narrative scripturale chez des étudiants de 1ère année de français, à l'ENS de Sétif ? En quoi l'expérience émotionnelle, affective, cognitive ; bref corporelle lors de la rédaction, favorise-elle le développement d'une compétence narrative scripturale ?

Pour répondre à ce questionnement, nous avons adopté une démarche qualitative (analytique et descriptive). Ainsi, nous avons confectionné une grille d'analyse des productions écrites des étudiantes en plus d'un questionnaire d'entretien. L'objectif est de mesurer l'impact réel d'une approche énaïve dans l'enseignement de la compétence narrative en FLE au supérieur.

2. Émergentisme et énaïon au prisme de la complexité : considération préliminaires :

Varela présente, dès 1989, son paradigme comme une extension de l'émergentisme. Ce dernier émane principalement des sciences dures (Hilton, 2017). Morgan (1923) tient à le distinguer de la notion d'*évolution* qui, pour lui, signifie globalement un enchaînement des événements naturels, tandis que l'émergentisme est conçu comme étant une « *séquence ordonnée vue historiquement [qui][†] semble présenter de temps en temps quelque chose de véritablement nouveau* » (p.1). L'auteur qualifie toute évolution d'émergente lorsqu'elle donne lieu à une nouveauté. Selon toujours lui, « *L'apparition de la vie, l'apparition de l'esprit et l'apparition de la pensée réfléchie en sont des exemples frappants* » (p.2). Toutefois, il souligne que « *s'il n'y a que regroupement d'événements préexistants et rien de plus - alors il n'y a pas d'évolution émergente* » (p.2), et de ce fait on ne peut pas parler d'émergentisme.

De surcroît, l'énaïvisme puise ses fondements dans plusieurs épistémologique, entre autres, l'épistémologie des systèmes complexes dont les représentants les plus éminents sont Edgar Morin (1990) et Jean-Louis Le Moigne (1994). Selon cette théorie, un système complexe est par définition un système que l'on tient pour irréductible à un modèle fini quelle que soit sa taille, le nombre de ses composants, l'intensité de leur interaction. Ainsi, un système

[†] C'est nous qui précisons.

complexe est plus que la somme de ses parties. Il est complexe car il tient également pour certain l'imprévisibilité potentielle des comportements des éléments le constituant. Il s'ensuit que la complexité dont il est question ici est une propriété attribuée au phénomène observé par un acteur donné du fait des représentations qu'il s'en fait.

De son côté, Morin admet que la complexité est un principe organisationnel du vivant régi par les différents niveaux d'interaction entre les composants du système que les méthodes scientifiques positivistes, focalisées sur des liens de causalité, ne peuvent expliquer de façon globale (Aden, 2017). Varela, lui-même, tient à préciser, dans son *Invitation aux sciences cognitives* (1996), que les courants cognitivistes ne doivent pas s'opposer, bien que ce soit le cas parfois, mais ils doivent être considérés dans une perspective complexe afin de rendre leur complémentarité possible, visible et opérationnelle. Il y a là, les prémisses du principe dialogique forgé par Edgar Morin (1990), selon lequel entre deux éléments contraires et/ou différents nul besoin de synthétiser, mais il s'agit plutôt de considérer les complémentarités sans chercher à effacer les contradictions. De la même manière, Varela réconcilie, dans le cadre de son paradigme éenactif, le considérant comme le plus englobant de ces courants : « *le contexte immédiat et les effets de l'histoire biologique et culturelle sur la cognition et sur l'action* » (p. 119). On comprend dès lors pourquoi nombre d'auteurs voient en l'éenaction le prolongement de l'éemergentisme.

Par ailleurs, en s'inscrivant à l'opposé des travaux de Chomsky (1965), la recherche en psychologie développementale et en psycholinguistique propose un modèle où les connaissances et les compétences langagières notamment la compétence narrative émergent (sans prédispositions spécifiquement dédiées au langage) des interactions entre les capacités sociales et cognitives du sujet didactique d'un côté, et les caractéristiques de la langue et les comportements de son entourage de l'autre côté :

De simples mécanismes d'apprentissage – fonctionnant dans et à travers les systèmes humains de la perception, la motricité, la cognition, selon leur exposition

aux informations de la langue, faisant partie d'un environnement social – suffisent comme moteurs de l'émergence des représentations langagières complexes (Ellis, 1998 p. 631).

Ce qui est « universel » dans l'acquisition du langage ne relève donc pas de la grammaire formelle des langues (comme dans la théorie générativiste), mais plutôt d'un fonctionnement cognitivo-social de base, partagé par tous les êtres humains et impliqué dans toute instance d'apprentissage :

L'alternative au nativisme représentationnel [...], c'est d'admettre que nos capacités de cognition, de cognition sociale, d'apprentissage et de communication font partie de notre héritage primate, et [...] qu'elles s'enclenchent normalement au fil du développement, sans exiger d'expériences particulières. Les capacités symboliques qui sont uniques à notre espèce nécessitent peut-être simplement un environnement social pour émerger normalement [...]. Rien dans tout ceci n'exige de structures linguistiques – ou autres formes représentationnelles – innées (Tomasello, 2003, pp. 289-290).

Eu égard à la compétence narrative, il devient intéressant de dresser l'inventaire précis des capacités nécessaires et suffisantes à l'émergence des connaissances et des compétences en didactiques des langues étrangères, plus particulièrement le FLE. Selon nos constats, ces capacités et/ ou composantes sont au nombre de quatre : schéma narratif et actanciel, cohérence globale, les tiroirs verbaux et les visions narratives (focalisation). Ce sont pour ainsi dire les constituants fondamentaux de la compétence narrative que nous cherchons à développer chez les étudiants de 1^{ère} année à l'ENS de Sétif.

3. L'énaction narrative et ses implications en classe de langue :

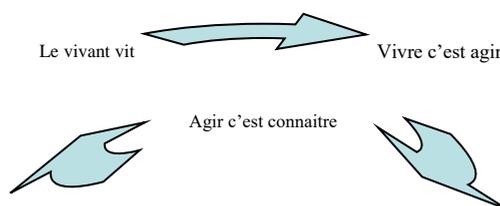
Pour nombre de chercheurs en linguistique cognitive (Johnson, 1987 ; Lakoff et Johnson, 1999 ; Hampe, 2005), le sens découle directement de l'expérience sensorimotrice du sujet. Le producteur est partie prenante de ce système que nous qualifierons de co-signification à

base sensorimotrice. Ainsi, en racontant, le sujet se réfère à sa propre expérience sensorimotrice et traite de ce fait l'information d'une manière inconsciente à partir d'un modèle injustifiable déjà là. Autrement dit, lorsque le sujet narre, en plus qu'il est en train d'exister et/ ou vivre dans son discours, il permet aux structures mentales les plus profondes de faire surface. L'objectif sera d'ordonner le monde autour de lui. Cette conscience de l'organisation qui émerge à l'instant même de la narration, constituera l'aboutissement de tout le processus et permettra au sujet narrateur de se produire : « ce que je raconte fais de moi le narrateur ». Le vivant (apprenant) se constituera donc dans son action. La figure ci-dessous illustre bien ce qu'on entend par « se constituer dans l'action » :

Figure N°.1 : Le

éactif

paradigme



Source : Adapté de Sebbah, 2004

4. Méthodologie :

4.1. Population d'étude :

Il s'agit d'un groupe composé de neuf étudiantes (filles) de première année poursuivant une formation, à l'École normale supérieure de Sétif, les préparant au métier d'enseignant de langue française. Elles ont été choisies aléatoirement pour participer à l'étude en question. Leur tranche d'âge varie entre 18 et 22ans. Elles sont issues des milieux socioéconomiques hétérogènes également. Il leur a été demandé de rédiger un texte en l'espace d'une heure et demi de temps.

4.2. Protocole expérimental et constitution des outils de la recherche :

La démarche qui a été mise en œuvre lors de cette étude est une démarche qualitative (descriptive et analytique) à base d'une grille conçue à cet effet ainsi qu'un entretien semi-directif, et ce à partir d'un matériel-starter (Mucchielli, 1991) représenté par le support textuel ainsi que la consigne de travail.

4.2.1. Support textuel :

Nous avons proposé aux étudiants prenant part à cette étude de (re)vivre un moment difficile par lequel seraient-ils passés par le passé, et ce après les avoir imprégnés d'un support poétique extrait du roman de Yasmina Khadra intitulé « Le sel de tous les oublis » édité en 2020. Ce dernier raconte les moments les plus durs d'Adem Naït-Gacem, l'instituteur et personnage principal du roman qui a été abandonné par son épouse Dalal, et qui a sombré dans l'alcoolisme. Voici l'extrait choisi :

*Si ton monde te déçoit sache
Qu'il y en a d'autres dans la vie
Sèche la mer et marche
Sur le sel de tous les oublis
Sèche la mer et marche
Ne t'arrête surtout pas
Et confie ce que tu cherches
A la foulée de tes pas*

- De quelle mer parles-tu vieillard ? dit Adem avec dégoût.

- De celle de tes larmes » (Khadra, 2020, p.24).

4.2.2. Consigne didactique :

Ci-après la consigne qui a été communiquée aux étudiantes :

Comme tout être humain, des moments difficiles ont certain dû marquer la vie de chacun de nous. Certains ont su s'en sortir. D'autres non ! Ces derniers préfèrent s'imbiber encore et encore de la misère, de la souffrance, des calamités sans nombre pour sentir l'humain qu'ils sont. Et pourtant il suffit juste de « sécher la mer de nos larmes » pour renouer avec la vie. N'est-ce pas vrai ?

- *Racontez un moment difficile par lequel vous êtes passé dans votre vie ?*

La figure ci-dessous montre bien les quatre caractéristiques figurant dans la consigne que nous avons formulée :

- *Imprégnante*: car elle doit, comme nous l'avons déjà souligné supra, imprégner le sujet didactique (apprenant) du contexte ainsi que du scénario pédagogique mis en place.
- *Émouvante*: une certaine réaction émotionnelle émanant directement de l'interaction avec l'évènement vécu est nécessaire.
- *Eclairante*: montrer à l'apprenant ce qu'il doit faire au juste.
- *Exigente*: Il s'agit de dépasser le simple stade d'identification, et de souvenirs pour favoriser la production d'un récit.

4.2.3. Grille d'analyse :

Lors de la confection de cette grille, nous nous sommes efforcé de la faire porter sur les composantes essentielles baptisés critères d'analyse de la compétence narratives scripturale. Ces dites composantes sont : le plan pragmatique, le plan textuel, la cohérence textuelle, les principaux tiroirs verbaux du récit, et enfin, les visions narratives. Chaque composante aura un ou deux indicateurs dont la fonction est de renseigner sur le degré de sa maîtrise.

4.2.4. Le questionnaire d'entretien :

Le questionnaire d'entretien comprend huit items. Chacun d'eux se rapporte à un aspect de la problématique évoquée dans l'introduction. Lors de sa confection, nous avons pris le soin d'alterner entre plusieurs formes de questions : questions ouvertes, questions fermées, et questions à choix multiple.

5. Résultats et discussion :

Nous commençons d'abord par les productions écrites des étudiantes :

5.1. Les productions des étudiantes

		B											
	Emploi de l'imparfait	PDT	x		x					x			x
		M		x		x	x	x				x	
		B											
Visions narratives	Vision par derrière	PDT											
	Vision avec	M	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Vision du dehors	B											

Légende : PDT/ pas du tout, M/ Moyennement, B/ beaucoup, E/ excellemment

Source : l'auteur

En dépit des écarts enregistrés entre les différentes productions écrites que ce soit au niveau de la structure ou au niveau du contenu, les données de la grille, soit exactement 66,66 % des productions, correspondent au type de texte exigé, c.-à-d. texte narratif, là où il y a également contexte servant d'arrière-plan pour que les actions aient lieu. Des expressions clés dans la consigne de travail comme « *des moments difficiles ont certainement dû marquer la vie de chacun de nous* » ont rempli leur fonction de renseignement. Dès qu'il voit cela, l'étudiant comprendra qu'il s'agit d'un récit.

Au plan textuel, nous notons 66,66% des textes produits dans lesquels le schéma narratif (quinaire) a été respecté. En effet, des expressions comme « un jour », « je me souviens » étaient assez fréquentes dans les récits des étudiantes. Comme il va de soi également que lorsque quiconque entame son récit par une expression introductive de type « un jour, je me souviens, cela me reviens, etc. », le reste du récit ne peut que suivre. Car il s'agit là d'un enchaînement logique qui correspond à la chronologie des faits relatés.

En ce qui concerne les pensées des personnages, l'analyse a révélé que 66.66% des textes ont abrité des descriptifs liés à ce point. En voici quelques exemples –après redressement- : « un sentiment bizarre me gagnait », « je ne m'attendais pas à ce que je vive ces moments tristes »,

« comme si j'entends une voix qui me dit qu'il va se passer quelque chose de mal », « la voix insiste à m'appeler encore une fois », « dans la vie, il y a des hauts et des bas », etc.

Quant à la cohérence textuelle et tout ce qui se rapporte aux aspects textuels (passage d'une idée à une autre), les participants à cette étude ont fait preuve d'une maîtrise plus au moins bonne. Celle-ci est estimée à 77,77%. Ils ont eu recours à une progression à thème éclaté afin de pouvoir cerner tous les aspects liés à leur discours narratif.

Pour ce qui est du lexique reflétant l'état d'âme du narrateur, les productions en abondent. En effet, nous avons enregistré un ratio de 55,55%, ce qui représente une portion assez importante. Sur un autre plan et puisque la consigne de départ exige la narration d'un moment difficile, le champ lexical du chagrin est omniprésent. Un simple survol des neuf textes a permis de repérer certains mots appartenant au champ lexical du chagrin dans les neuf récits collectés : « difficile » avec 13 occurrence, c'est le mot le plus fréquent dans les récits en question. Après lui, vient le mot « mort » avec quatre occurrences. Puis, viennent des mots comme « chagrin, triste, malheureux, larmes, nuit, mal, trahison, choc, sombre, cauchemar, dont le nombre d'occurrence varie en fonction des besoins narratifs du narrateur. Au sujet des tiroirs verbaux, nous avons enregistré une carence énorme quant à l'utilisation notamment du présent de narration et le passé simple lequel permet de raconter les faits marquant d'un récit, dits de premier plan. Cette carence est liée au contexte de l'expérimentation. En effet, les participants à l'étude ont réalisé un travail de transcription littérale à l'oral de l'histoire à raconter. Ainsi, un temps comme le passé composé, pour eux, représente le meilleur moyen afin de prendre en charge les événements ainsi que les actions de leurs récits ; omettant *nolens volens* que pour qu'un récit soit ordonné et vif, il faudrait bien employer, à la rigueur, des temps comme le passé simple ainsi que le présent de narration. Quant à l'imparfait, nous avons relevé que son emploi est récurrent dans 55,55% du corpus, avec pour valeur la description soit du paysage, soit des personnages.

Pour ce qui est des visions et/ ou voix narratives, tous les participants ont opté pour une posture interne. Le narrateur est ainsi présent dans son texte à travers un « je ». Ce « je » non seulement il relate l'histoire, mais parfois il s'y mêle : tantôt il narre le cours des événements, tantôt il y prend part. Ce « je-narrateur » en sait autant que les personnages, il ne peut nous fournir une explication des événements avant que les personnages ne l'aient trouvée. En voici un exemple : « sur le chemin de retour, j'ai rencontré un homme de mon village, il m'a dit : « ton papa, ça va ? » et ça m'a étonné. Je lui ai répondu : « oui ça va, hamdullah mais pourquoi ? ». Il m'a dit : « non, rien ». Quand je suis arrivée chez mes grands-parents, je leur ai raconté tout ça... ». Néanmoins, ce qui vient d'être dit n'empêche pas d'avancer l'hypothèse qu'il s'agit en partie aussi d'un récit conscient mené à la première personne.

5.2. Le questionnaire d'entretien :

- Question 01

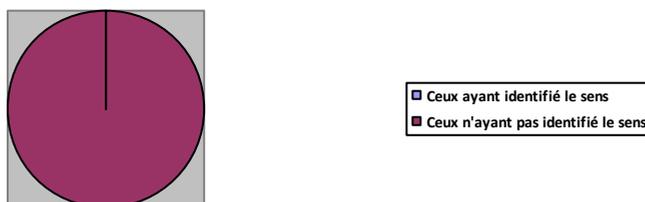
Figure N°2. Le récit dans le quotidien des participants



Comme le montre le graphique, 56,56% des réponses estiment que le récit est d'une manière ou d'une autre présent dans leur quotidien.

- Question 02

Figure N°3. Le sens de « énoncter »



Selon les réponses collectées, l'ensemble des répondants ne savent pas ce que énoncer veut dire. Selon le dictionnaire, il s'agit de l'anglicisme « to enact » qui signifie en français « accomplir ». Deux étudiantes ont proposé des réponses qui n'ont aucun rapport avec le sens de énoncer à savoir : « savoir personnel », et « raconter ». Il y a même une réponse qui, sur le principe, est parfaitement juste car raconter n'est pas un acte facile : « un moment difficile, j'ai besoin de savoir organiser l'histoire », mais elle reste loin de la signification correcte du terme.

- **Question 03**

Figure N°4. Les savoirs nécessaires à la narration



Les réponses à cette question peuvent être présentées selon trois grands aspects : aspect idéal, aspect lexical et aspect morphologique. Quant à l'aspect idéal, les répondants ont pointé la succession d'idées ainsi que l'organisation des événements. Selon eux, l'organisation de façon cohérente et attrayante du récit constitue le principal obstacle. Aussi, est-il question de l'esthétique littéraire : tout ce qui fait la beauté du style et de l'histoire est difficile.

A propos de de l'aspect lexical, la difficulté majeure demeure la description en ce qu'elle rend le choix notamment des adjectifs à mobiliser ainsi que les expressions parfois imagées difficile, d'où la nécessité d'un travail soigné appuyé même par un dictionnaire. Un autre souci lexical qui s'est posé avec acuité est lié aux connecteurs logiques dont la fonction est d'assurer l'organisation du texte. Néanmoins, nous soulignons que leur emploi dépend directement des besoins de l'histoire et dans certain cas, le narrateur peut s'en passer.

En ce qui concerne l'aspect morphologique, une des répondantes a évoqué la nécessité de maîtriser les deux principaux temps du récit : « l'imparfait et le passé simple ». L'étudiante

semble consciente du rôle que joue un tel savoir ainsi que son impact immédiat sur l'ensemble de l'histoire notamment dans son déroulement chronologique.

- **Question 04**

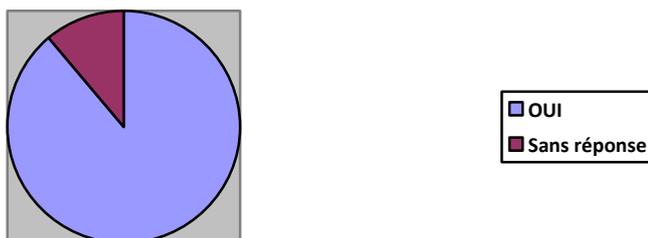
Figure N°5. Narrer pour devenir narrateur



Selon la figure, 44,44% des personnes interrogés croient que lorsqu'on narre on devient narrateur à l'image par ailleurs du forgeron. Il y a là une confirmation un des principes fondamentaux de la pensée complexe à savoir : la réclusion. Je narre et cet acte, s'il ne fait pas de moi le narrateur, du moins il renforce ma posture narrative que je suis en train d'acquérir et de consolider. Autrement dit, pour faire apprendre à un apprenant quelque chose, L'enseignant doit s'efforcer à lui procurer l'opportunité afin de l'expertiser lui-même et non pas le lui a prêché.

- **Question 05**

Figure N°6. Le ton de l'histoire



Comme le montre la figure, 77,77% des répondants estiment que chaque histoire doit avoir le ton qu'il faut. En effet, on ne relate pas une histoire policière comme l'on raconte un drame.

Dans le premier cas, le suspense sera à son point le plus culminant car les évènements se déroulent d'une manière rapide, d'où donc le besoin de faire succéder les actions l'une après l'autre. Aussi, est-il question de satisfaire le besoin du lecteur et/ ou du récepteur. On dit que toute histoire est faite ou dite pour être écoutée ou lue ; en d'autres mots, elle n'est pas fortuite.

Dans le second cas, le narrateur a la possibilité de ralentir un peu sa narration dans le but de non seulement communiquer davantage d'informations au récepteur, mais également pour la rendre vivante et inciter ainsi le récepteur à s'y mêler ou à reconnaître une part de soi dans les actes ainsi que les scènes.

- **Question 06**

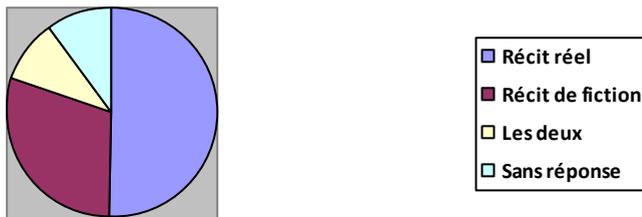
Figure N°7. Fréquence de lecture des récits par les participants



On voit bien qu'une bonne partie des étudiantes (44,44%) ne lit pas de récits. Cela laisse entendre qu'elles ne lisent guère ou que rarement les récits. Tout est récit. On ne peut en aucun cas s'en passer ; nous l'avons déjà dit ; le récit il est omniprésent dans notre vie. L'autre facteur qui explique le peu d'intérêt que portent les étudiants d'aujourd'hui à la lecture est la technologie. Cette dernière a tué leur envie de lire. Les étudiants aujourd'hui pensent qu'ils seront mieux accompagnés lorsqu'ils sont avec leurs smartphones qu'être avec des bouquins dont les pages, avec l'effet du temps, ont probablement jauni.

- **Question 07**

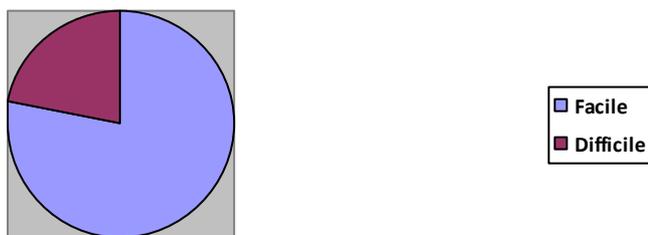
Figure N°8. Les préférences de lecture des récits



D'après les réponses, 66,66% des étudiantes préfèrent le récit réel. En effet, plusieurs raisons ont été avancées, mais les plus significatives restent : « J'aime les choses telles qu'elles », « vivre et revivre l'histoire, les événements ». Le paradigme éactif stipule que quand l'apprenant se retrouve au milieu de la scène en train de la vivre corps et âme, cela augmentera ses chances de développer un savoir-narratif pertinent. Il raconte des choses par lesquelles il est déjà passé. Il a donc les matériaux nécessaires : événements et personnages notamment Tout ce qui lui reste, c'est les mettre ensemble dans un texte, pour le moins, compréhensible. Quant à l'amélioration, elle se fera le long de la scolarité voire même de la vie.

- **Question 08**

Figure N°9. Raconter par écrit



L'examen des réponses a montré que 77,77% des étudiantes estiment que l'écrit organise le récit ainsi que la pensée du narrateur. Selon eux, l'écrit leur procure la chance d'ordonner convenablement leur histoire, se rappeler son cours, décrire le paysage, communiquer des

détails susceptibles de captiver le lecteur, comme il leur permet également d'être à l'abri du stress contrairement à l'oral, etc.

Il faudrait noter aussi qu'en dépit de tous les qualités citées ci-haut de l'écrit, celui-ci reste une tâche difficile en raison de degré d'exigences linguistique, langagières et surtout esthétiques et/ ou stylistiques. Narrer demande à mobiliser plusieurs savoirs afin de rendre la mise en texte possible mais surtout fascinante.

6. Conclusion :

De toute évidence, développer un savoir-faire narratif en classe de langue étrangère est une chose trop exigeante. En plus du savoir-faire de l'enseignant quant à la mise en scène et donner à apprendre, l'activité de l'apprenant demeure primordiale, une activité sans laquelle toute tentative d'apprentissage serait vouée à l'échec. Si par le passé, les différentes méthodologies d'enseignement-apprentissage ont fait leurs preuves, l'approche éactive, quant à elle, a aussi son mot à dire.

Le recours à une telle approche, nous l'avons vu, favorise le développement d'une compétence narrative scripturale en ce qu'il facilite non seulement l'organisation événementielle du récit ; dans la mesure où l'intégralité du narrateur est engagée (sentiment, émotion et cognition), mais également aide à effectuer des choix pertinents quant au lexique que l'étudiant narrateur doit employer.

Cependant, il faudrait noter qu'un travail sur la langue notamment son volet morphologique devrait se faire en amont de l'apprentissage de la narration, car cela aide l'apprenant à mieux écrire et lui procure l'opportunité de se focaliser particulièrement sur le contenu.

Au final, en dépit de sa limite à savoir la non représentativité de son échantillon, cette étude a mis en avant l'exploitation du corps de l'étudiant avec tout ce que cela implique. En effet, mettre le corps de l'apprenant au centre du processus d'apprentissage est devenue aujourd'hui une nécessité absolue du fait qu'il est en contact direct avec son environnement

pédagogique en classe de langue. Ce faisant, l'étudiant verra ses capacités d'apprentissage s'affirmer de jour en jour et développera à la longue une posture apprenante évolutive.

7. Liste bibliographique:

- Barthes, R. (1977). *Image, Music, Text. Transl. by S. Heath*. New York, NY: Hill and Wang.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge MA: MIT Press.
- Ellis, N. C. (1998). « Emergentism, connectionism and language learning ». *Language Learning*, 48(4), pp. 631-664.
- Hampe, B. (2005). *From Perception to Meaning: Image Schemas in Cognitive Linguistics*. Berlin: Mouton De Gruyter.
- Heather E. Hilton, « Enjeux méthodologiques de l'émergentisme pour la recherche en acquisition et en didactique des langues », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 14-1 | 2017, mis en ligne le 21 décembre 2016, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1101> ; DOI : 10.4000/rdlc.1101.
- Joëlle Aden, « Langues et langage dans un paradigme éactif », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 14-1 | 2017, mis en ligne le 19 décembre 2016, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1085> ; DOI : 10.4000/rdlc.1085
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Khadra, Y. (2020). *Le Sel de tous les oublis*. Paris : Juliard.
- Lakoff, G., and Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York, NY: Basic Books.
- Morgan, C. L. (1923). *Emergent Evolution: The Gifford Lectures*. London : Williams & Norgate (d'une série de conférences données à St. Andrews en 1921-1922).
- Morin, E. (1990). *Science avec conscience*, Seuil : Paris.
- Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. France : Presse universitaire de France.
- Sebbah, F.-D. (2004). « L'usage de la méthode phénoménologique dans le paradigme de l'éaction. » *Intellectica*, 2(39), pp. 169-188.

- Todorov Tzvetan. « Les catégories du récit littéraire ». In : Communications, 8, 1966. Recherches sémiologiques : l'analyse structurale du récit. pp. 125-151.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Varela, F. 1989 : *Connaître les sciences cognitives, tendances et perspectives*, trad. fçse. Paris, Seuil.
- Varela, F. (1996) (1 ère édition en 1989). *Invitation aux sciences cognitives*. Paris : Seuil.

8. Annexes :

Annexe 01 : le questionnaire

1. Lors de vos échanges au quotidien à combien estimez-vous la proportion des histoires ?
 - Faible
 - Moyenne
 - Importante
2. Que veut dire énoncer ?
3. Selon-vous, quels types de savoirs et savoir-faire raconter requiert-il ?
4. On dit que c'est en forgeant qu'on devient forgeron. De la même manière que c'est en narrant qu'on devient narrateur. Etes-vous d'accord ? Pourquoi ?
5. « Donner à l'histoire le ton qu'il faut ». C'est cela la narration. Qu'en pensez-vous ?
6. Votre fréquence de lecture habituelle des récits est :
 - Faible
 - Moyenne
 - Grande
7. Quel type de récit préférez-vous ? Pourquoi ?
 - Récit de fiction
 - Récit réel
8. Raconter par écrit vous semble-t-il facile ou difficile ? Pourquoi ?