



HAL
open science

Grammaire enactive et didactique du FLE

Didier Bottineau

► **To cite this version:**

Didier Bottineau. Grammaire enactive et didactique du FLE. C. Martinot et A. Pégaz Paquet. Innovations didactiques en français langue étrangère, CRL, pp.185-200, 2014, 9782952602754. hal-01816806

HAL Id: hal-01816806

<https://hal.science/hal-01816806v1>

Submitted on 15 Jun 2018

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.

Didier Bottineau

CNRS, MoDyCo, Université Paris Ouest Nanterre la Défense
didier.bottineau@free.fr

Grammaire enactive et didactique du FLE

Introduction

La présente étude se fixe pour objectif de présenter des innovations possibles en didactique du FLE en s'appuyant sur les propositions de la linguistique enactive. On se concentrera sur la question des articles indéfini et défini avant d'esquisser les applications à d'autres faits grammaticaux comme les temps verbaux. La section 1 définit et positionne la théorie de l'enaction dans son cadre paradigmatique. Les sections 2 et 3 l'appliquent aux emplois des articles indéfini et défini, difficiles à enseigner à des apprenants dont la langue première en est dépourvue. La section 4 propose une mise en œuvre didactique concrète de la grammaire enactive de ces articles en recourant à la notion de détour simplexe de Berthoz (2009). Pour terminer, la section 5 élargit le spectre des applications au maniement de certaines alternances de temps verbaux comme l'imparfait et le passé composé ou les futurs simple et périphrastique.

1. L'approche enactive de la parole

1.1. La parole comme technique de conceptualisation

Traditionnellement, la parole est le plus souvent considérée comme la production d'un objet formalisé, la phrase, conformément à des règles de variation morphologique et de placement des unités lexicales. Ces composantes sont censées symboliser différentes facettes du sens global : les unités lexicales figurent des notions ; les marqueurs grammaticaux, des repérages de différentes natures (deixis, référence, quantités, qualités, généricité, espace, temps, aspect, modalité, énonciation, interlocution...). Il existe différentes conceptions de la production de la phrase : application de règles syntaxiques autonomes (la grammaire générative) ; encodage de schèmes conceptuels dérivés de l'expérience sensorimotrice du monde vécu par des métaphores et « constructions » (linguistique cognitive) ; actes de représentation simples ou complexes élaborés en fonction d'un « temps opératif » (psychomécanique du langage) ; processus métalinguistiques de natures diverses (théorie des opérations énonciatives, grammaire métaopérationnelle ou théorie des phases). Ces théories de l'énonciation et de la cognition sont centrées sur le sujet parlant : elles voient dans les signes et structures la trace d'opérations cognitives sous-jacentes à la production selon une conception de type « géologique ». Elles n'excluent pas la relation à l'autre dans les modèles et formalismes proposés, mais elles ne définissent pas le signifiant comme l'acte par lequel le sujet parlant agit sur autrui dans le cadre d'un rapport intersubjectif.

Par rapport à cela, l'approche enactive diffère doublement (Bottineau, 2010a-b, 2011, 2012a-c). D'une part, elle place au cœur de sa problématique une évidence empirique : la parole est une action corporelle. Parler engendre des effets perceptuels qui suscitent des processus interprétatifs. La compréhension de cette dynamique suppose que la grammaire d'une langue soit repensée en termes de couplages entre action et perception, et que soit posée la question de la manière dont ses composantes contribuent à susciter la construction et l'émergence du sens à la conscience. Dans ce cadre, les formes langagières (lexique, morphèmes,

constructions, prosodie) sont redéfinies comme des actes moteurs générateurs d'impressions sensibles signifiantes et efficaces : les morphosémantiques lexicale, grammaticale et autres, sont reconsidérées à l'aune de la nature phénoménologique des signifiants, à savoir des couples motri-sensoriels. D'autre part, l'approche enactive contextualise l'acte de parole dans une relation double :

- *la relation intersubjective* : le locuteur produit une parole extériorisée et adressée à autrui, ou *exophasie*. Sous cette forme, la parole manifeste une intervention sur l'état cognitif de la personne à qui l'on s'adresse : elle permet de faire synthétiser par autrui un acte de conscience dont la production passe par une série de processus mentaux amorcés par les différents types de formes langagières. Cette démarche donne l'impression d'encoder une idée préconçue que le sujet parlant cherche à faire imiter par l'auditeur ou le lecteur.

- *la relation intrasubjective* : le locuteur produit une parole intérieure, *l'endophasie* (Bergounioux, 2004). Sous cette forme, la parole est une manière d'agir sur soi-même en boucle réflexive : le sujet pensant *se fait penser en s'imaginant parlant*. La parole endophasique permet de se faire synthétiser par soi-même un acte de conscience dont l'élaboration mobilise une typologie d'actes mentaux de la même nature que ceux utilisés pour « faire penser autrui » en recourant aux mêmes formes lexicales et grammaticales. La parole intérieure ne se laisse pas analyser comme l'encodage d'une idée préconçue. Elle consiste à simuler la motricité par laquelle on pourrait parler vocalement de manière à en anticiper en boucle les effets perceptuels imaginables et à bénéficier réflexivement de leur effet d'amorçage, autrement dit à « se faire penser » en simulant l'exécution du même type d'enchaînement vocal que celui que l'on somatise en vue de « faire penser autrui ».

L'approche enactive envisage la parole corporelle somatisée (exophasie) ou simulée (endophasie) comme une modalité incarnée de l'intervention sur autrui ou soi-même par l'action vocale régulée par des normes. La parole est une improvisation vocale dont les composantes et enchaînements permettent de guider la synthèse d'actes de conscience à faire réaliser par autrui et/ou soi-même ; elle est la manifestation de la production d'états mentaux réflexifs ou interactifs par une gestualité appropriée. Dans la lignée de la phénoménologie merleau-pontyenne et des travaux de Vygotski (1962) sur la relation pensée / langage, l'enaction implique que les états du « moi » s'autoproduisent à travers l'action corporelle, elle-même improvisée dans un cadre normatif à travers des rapports intersubjectifs : le « je » et la notion de sujet parlant ne sont pas des entités stables préalables à l'acte de langage, mais des processus dont la réalisation est matérialisée par la parole. La parole ne se situe pas « à côté » de la cognition, elle en fait partie intégrante : l'expérience de l'exécution des signifiants est indissociable de l'avènement des signifiés et de l'autoproduction permanente de la conscience intellectuelle de soi ou d'autrui.

Dans ce cadre, une *langue* est une *architecture spécifique de ressources vocales* que chaque utilisateur mobilise et orchestre selon des protocoles normatifs en vue de piloter des opérations cognitives de synthèse sémantique dans le contexte des relations intersubjective (de communication) et intrasubjective (de réflexion). Plus généralement, le *langage humain* constitue une *technique de conceptualisation et de mentalisation, incarnée et distribuée*. L'enaction envisage la conscience comme une expérience émergeant à travers un ensemble de processus, et la parole dans une langue comme un mode particulier et non exclusif de la conduite de cette émergence : le sens linguistique, dans sa dimension dynamique et incarnée, est une composante du processus de production intentionnelle de conscience. Il reste à préciser ce qu'est la conscience hors mobilisation langagière et la plus-value de l'intervention vocale.

1.2. La conscience hors activité de parole, une prédication automatique qui s'ignore

Hors langage, la perception est déjà en elle-même une machine à générer la conscience du monde environnant (Firth, 2010). Percevoir consiste à :

- sélectionner automatiquement une gamme de contrastes de fréquences lumineuses et d'intensités captables au moyen des capteurs rétiniens (cônes et bâtonnets) ;
- traiter ces signaux par des réseaux neuronaux *ad hoc* qui inventent automatiquement une apparence déterminée par leur structure (les couleurs et les formes résultent d'effets de seuils) ;
- intégrer dans l'apparence produite une connaissance extraite de la mémoire conservée des apparences antérieures analogues. La visualisation de l'espace incruste un champ gravitationnel invisible, non capté par le système oculaire mais automatiquement anticipé à partir de visualisations antérieures analogues, qui prédit les conditions d'accessibilité des zones repérées en cas de déplacement (le haut et le bas, le montant et le descendant). La visualisation d'un objet incruste la prédiction des types de manipulations réalisables (un stylo se saisit pour écrire, une pomme se mange). Un espace « insensé » est un trompe-l'œil qui résiste à l'attribution d'un champ gravitationnel cohérent à l'ensemble de ses zones, de même qu'un objet « insensé », réfractaire à l'attribution de faisabilités, se présente comme un problème et attire l'attention.

Toute perception non verbale est un acte cognitif instantané de composition d'une apparence entremêlant le traitement d'un signal immédiatement capté et la récupération de signaux mémorisés attributeurs de propriétés enregistrées et pertinentes. On ne voit pas un objet mystérieux dont on se dirait a posteriori que « c'est une chaise » par comparaison avec des exemplaires antérieurs ; la visualisation synthétise directement une chaise munie de ses attributs pragmatiques (l'affordance, la « faisabilité » mémorisée : on peut s'y asseoir) et culturelles (ce qui différencie par les contextes une « chaise » d'un tabouret ou d'un divan). La visualisation ne livre pas des problèmes à résoudre (des objets à identifier) mais des problèmes résolus (des objets dont la nature est déterminée par fusion avec les propriétés d'objets antérieurs, mémorisés et connus). La synthèse visuelle du monde ambiant, dont les parcours spatiaux possibles et les manipulations réalisables, dépend entièrement des propriétés pragmatiques mémorisées que le sujet intègre aux espaces et aux objets synthétisés par le système visuel. La vision ne livre pas un espace neutre mais la conscience typiquement humaine d'un espace profilé par le type d'engagement matériel permis par le corps humain tel qu'il a été formé à se comporter dans le cadre de pratiques sociales et culturelles, formatées par des normes explicites et implicites.

En somme, *la vision est par nature un acte de dire qui s'ignore, et la perception automatique elle-même est déjà un acte de prédication*. Visualiser, c'est prédiquer, synthétiser une image consciente munie de propriétés dynamiques, ancrées dans les pratiques corporelles situées en milieu interactif culturel. Cette synthèse fusionne un *sujet phénoménologique* (extrait de l'ensemble des signaux externes capturés par les capteurs sensoriels multimodaux) et un *prédicat phénoménologique* (l'ensemble des savoirs mémorisés, récupérés et intégrés à l'impression visuelle résultante) en un objet intégré. Elle génère un effet d'enveloppe empirique vécue comme réalité nommée *Umwelt* (« monde environnant ») par Uexküll (1934) (*Mondes animaux et mondes humains*) selon un processus que Berthoz (1997) nomme la *perçaction*. De la même manière, la mémoire selon Rosenfield (1998) n'est pas la récupération d'une trace inscrite en continu dans le système cortical, mais une simulation gestuelle qui reproduit une impression jugée conforme à une impression antérieure (à raison ou à tort) : le cerveau « fait croire à la conscience » qu'il voit un objet présent ou revoit un objet passé conservé comme trace en mémoire alors que dans les deux cas il synthétise une projection ; la conscience instantanée et non verbale est un processus actif d'inventions automatiques qui s'ignorent.

1.3. Parole et contrôle de la perçaction

Lorsque le corps se met à parler, il produit par la motricité des actes vocaux : il génère de nouvelles impressions sensibles, intentionnelles, librement déterminées, distinctes des impressions issues des phénomènes matériels environnants. Ces vocalisations ne sont pas les réponses à des stimuli extérieurs comme le cri de joie ou de peur, et elles ne sont pas contraintes par l'environnement physique comme le sont les signaux d'écholocation de la chauve-souris ou du dauphin. Non déterminées et faiblement contraintes, elles induisent dans l'environnement des perturbations intentionnelles qui permettent de transformer le bruit du monde, réel (exophasie) ou imaginaire (endophasie), en une voix qui oriente la synthèse perçactive de la conscience dans le sens désiré. Cette intervention vocale qui couvre le bruit du monde permet à une conscience humaine de (se) faire concevoir autre chose que ce qui, sans cette voix, s'imposerait naturellement. La première propriété de la parole est qu'elle permet à la perçaction de s'affranchir du déterminisme édicté par le traitement automatique des signaux non générés par le corps humain et de se libérer en se concentrant sur le traitement de signaux générés intentionnellement par le corps humain lui-même.

Sa seconde propriété est que les actes vocaux mobilisés ne sont pas improvisés, ils sont conformes à des modèles rencontrés auprès d'autrui dans le cadre des interactions verbales. Tout mot lexical, employé dans un contexte donné, est par définition un fragment de discours d'autrui, un écho que l'on reproduit vocalement. Cet acte a pour effet de susciter la réminiscence des impressions collectées à l'occasion de ses occurrences antérieures dans les contextes analogues : en tant qu'extrait, le mot *chien* se rattache aux contextes où il a préalablement été éprouvé, en présence ou non d'un chien vivant ou figuré, et sa sémantique lexicale, plus ou moins hétérogène, dépend de la diversité du paradigme de ses ancrages discursifs et interactifs (*J'adore les chiens vs Je ne vais pas être chien avec toi vs Je lui ai réservé un chien de ma chienne* etc.). La perception *visuelle* d'un chien vivant ou représenté rappelle les contextes des interactions antérieures à l'être chien, d'essence pragmatique, alors que la perception du mot *chien* (lu ou entendu) rappelle les contextes des interactions au mot chien, d'essence intersubjective et symbolique. Le principe de convocation de savoirs contextuels par réminiscence est le même dans les deux cas, mais le contenu des savoirs obtenus diffère par la nature de l'acte qui les convoque (la relation non verbale à la chose d'un côté, l'interaction verbale de l'autre) et des types d'associations d'idées permises par chacun en fonction de ses ancrages contextuels propres. Ancré dans les interactions normées, le mot intègre un système de contraintes culturellement plus spécifiques et déterminées que le rapport à la chose elle-même.

Le lexique impose aux usagers des normes notionnelles partagées par une communauté culturelle unifiée par un vécu interactionnel fédérateur. De même, les marqueurs grammaticaux imposent des normes représentationnelles communes pour figurer l'espace, le temps, les espaces mentaux (le possible, le probable...), l'articulation des événements (les liens de causalité, la logique discursive) et des personnes (la rhétorique). Des concepts comme « le passé », « l'avenir » ne correspondent à aucune donnée empirique encodable, ils ne s'inventent que par un lexique qui sédimente des actes conceptuels communs ancrés dans des actions signifiantes. Au niveau du discours, produire des phrases, pour soi-même comme pour autrui, suppose que l'on agence des notions normatives (ancrées dans le lexique) en composant des scènes munies d'une topologie elle-même normative, le tout constituant une ontologie normative. La syntaxe est elle-même un enchaînement normatif par lequel se conduit cette construction de manière protocolaire dans l'intra- et l'intersubjectivité. Ainsi, la parole dans une langue permet à la fois « d'émanciper la conscience » par autodétermination corporelle, de la contraindre et de la fédérer intersubjectivement par la normativité et l'interactivité des processus corporels, et « d'amplifier l'intelligence » par la portée dialogique des connaissances récupérées à travers le réemploi du lexique et des formes grammaticales.

Le langage apparaît comme un acteur cognitif spécifique qui modifie profondément les conditions de synthèse de la conscience en rendant accessible une procédure de perçaction complémentaire, non automatique, improvisable par l'action, corporellement contrôlable en « pilotage vocal », observable et thématizable : l'homme parlant sait se faire penser et, à travers chaque langue, on peut observer les diverses procédures techniques de cette discipline intellectuelle incarnée.

La parole dans une langue est donc une technique de conceptualisation secondaire, apprenable et maîtrisable au terme d'un entraînement, de nature interactive et sociale, culturelle, mais naturalisée par la nécessité de l'acquérir en se développant. Elle complète la technique de conceptualisation primaire de la perçaction qui relève de l'automatisme psychologique (Janet, 1889 et 1936), qu'elle peut à la fois transfigurer en la reformulant et occulter en proposant un acte de conscience libéré des stimuli sensoriels de la situation de parole. Cette approche poursuit la phénoménologie merleau-pontyenne et varélienne de l'inscription corporelle de l'esprit (l'inscription des actes d'esprit dans les actes du corps) et elle fait des actes verbaux de signification les actes moteurs de la conceptualisation verbale avec ses propriétés intrinsèques définitoires, différentes de celles d'autres formes d'intelligence ancrées dans des comportements corporels autres que verbaux. L'approche enactive spécifie la nature de la cognition verbale sans pour autant nier l'existence d'autres types d'intelligences non verbales (Laplane, 2000), différemment inscrites dans la corporalité (Peschard, 2004, Keller, 2006).

1.4. Portée de cette problématique pour l'enseignement du FLE

Apprendre une langue étrangère revient donc à s'approprier une nouvelle technique de conceptualisation vocale et interactive telle qu'elle a été définie précédemment. L'apprenant découvre l'art d'induire des effets de sens parfois inconnus à travers l'exécution de formes nouvelles. L'acquisition d'une langue première repose sur l'extraction d'un savoir-faire interactif par interprétation des interactions verbales. L'enseignement d'une langue seconde doit se doter d'une stratégie didactique qui pour une part crée des conditions d'interactions dans le contexte de l'apprentissage scolaire et dont le « signifié » des formes en tant qu'effet cognitif soit effectivement extractible. Ceci est en adéquation avec les orientations actuelles développées par Galatanu et al. (2009), en particulier l'inscription discursive et interactionnelle du signifié lexical, le « déliement de la langue » dans les langues (Granget, 2009), les compétences socio-pragmatiques des temps et modes grammaticaux (Howard, 2009), la pratique écologique de l'évaluation (Pekarek Doehler, 2009), tous les travaux sur le contexte socio-culturel de la construction du sens et de la formation des compétences, et le rôle de l'intervention didactique dans la catalyse des processus d'apprentissage interactifs situés (Galatanu et al., 2010), comme on le verra infra ; mais l'approche enactive a son regard bien particulier sur l'expérience de l'engagement verbal interactif.

L'objectif est donc de définir précisément la nature des événements cognitifs produits par l'emploi des formes et d'imaginer des protocoles de didactisation réalistes et pertinents, à la fois dans la manière de les présenter (terminologie et métaphores pédagogiques) et d'inculquer leur mise en pratique. Les événements en question sont, dans le détail, propres à chaque langue, même s'ils participent à l'émergence globale de représentations relativement analogues, comparables, et traduisibles. Par exemple, *passe-moi le sel* peut se dire dans toutes les langues du monde, mais en français, le marqueur *le* suscite un événement mental particulier, inexistant dans d'autres langues, intrinsèquement inintelligible pour l'apprenant russophone ou nipponophone, qui s'en dispensent ordinairement dans leurs propres langues ; aussi l'approche enactive pose-t-elle les questions : quel effet cognitif précis produit l'emploi de *le* dans le processus interprétatif que le locuteur conduit chez autrui ou lui-même ? Comment initie-t-on un apprenant du français comme langue étrangère et seconde à l'art de savoir produire l'effet en question en employant ce marqueur ? Que fait-on à soi-même et/ou

autrui en employant en français un article, un imparfait, un subjonctif ? Que nous arrive-t-il lorsque l'usage nous fait produire ces formes ? Comment faire en sorte qu'un apprenant soit amené, par l'entraînement qu'il reçoit et réalise, à la fois à produire spontanément ces formes signifiantes et, surtout, à co-produire efficacement les effets cognitifs qu'elles sont censées distribuer aux sujets en interaction ? Telle est la problématique d'une didactique enactive de l'apprentissage d'une langue étrangère en général et du FLE en particulier. Les sections suivantes illustrent les contenus avec deux faits de langues, la détermination du nom par l'article et le paramétrage du verbe par les temps verbaux.

2. L'effet de l'article indéfini

Soumettons les signifiants à la question enactive : sans nous contenter du jugement de grammaticalité, interrogeons-nous sur les effets interprétatifs que produisent des formulations non normées mais attestées auprès d'apprenants. Cette approche est comparable à celle de la grammaire instructionnelle (Delbart, 2007) ; mais nous ne nous focaliserons pas sur les notions guillaumiennes d'extension et extensité, qui demeurent abstraites dans une perspective didactique, et concentrerons notre attention sur le rôle de l'interaction et de l'interlocutivité. Cette orientation se relie notamment à l'approche communicative et bakhtinienne de Lebas-Fraczak (2009 et 2012), qui oppose la focalisation et la présupposition (Kleiber, 1983) ou l'anaphore associative (Kleiber, 2001, Pescheux, 2010 dans Galatanu et al., 2010). Elle fait également écho à certaines propositions de la théorie de la pertinence (Moreau, 2001), sans toutefois en retenir la dimension encodagiste et inférentielle. La « valeur d'applicabilité » (Damar, 2009) d'une linguistique et grammaire enactive devrait être élevée du fait de son emprise terminologique et « dramatique » directe avec l'activité interlocutive et son appropriation réflexive par la relation enseignant-apprenant. (Ce critère, de même que la dimension discursive, ne figure pas dans la grille d'évaluation de Damar, 2009).

Si l'apprenant déclare (i) *Je voudrais crème au chocolat*, (ii) *Passe-moi crème au chocolat s'il te plaît*, et (iii) *J'aime crème au chocolat mais pas crème caramel*, on comprend sans difficulté que ce qui est visé est (i) « de la crème au chocolat » (emploi partitif : une quantité positive non spécifiée, conforme à une attente typique en pareil cas) ; (ii) « la crème au chocolat (qui se trouve près de toi sur la table) », spécifique et définie par la situation d'interaction perçue ; (iii) « la crème au chocolat » en général, comme référence culturelle, avec ou sans lien direct à la situation. Correctement utilisés, les articles semblent contribuer à « encoder ces représentations ». Si certaines langues, comme l'anglais, utilisent des marqueurs spécialisés (*some, the* et \emptyset) pour signifier des configurations analogues, d'autres, comme le russe ou le japonais, s'en dispensent : ces « représentations » s'obtiennent à l'interprétation sans passer par un « encodage ».

En français, l'énoncé fait généralement sens malgré l'omission de ces marqueurs. Pourtant, la norme exige leur utilisation systématique. En leur présence, la notion véhiculée par le nom est annoncée par un élément introducteur, une sorte « d'huissier » métalinguistique investi d'une mission routinière : annoncer l'imminence de la notion lexicale, et préparer l'interprétant à déterminer une occurrence qui lui corresponde. L'interprétant francophone est entraîné à être invité à se préparer à cette quête en amont de la prise de connaissance de la notion lexicale : les articles produisent un effet d'amorçage en annonçant les mots du lexique par l'activateur de la relation qui les relie à l'occurrence. Leur absence crée un malaise, un effet de surprise, voire de brusquerie : non précédé de article, le nom semble faire irruption comme s'il n'avait pas été introduit par l'annonceur réglementaire, comme en violation d'un protocole diplomatique obligatoire, inconscient de lui-même, qui ne se révèle qu'en cas de transgression ; et l'interprétant se retrouve dans l'obligation d'improviser la quête de

l'occurrence non sollicitée, ce qui contrevient à ses habitudes cognitives. L'allocutaire francophone entraîné à cette routine ressent son non-respect comme un manque, voire un manquement. La gêne représentée excède la simple question de l'interprétation de la scène, puisque le « sens » à proprement parler n'est pas en cause. C'est la procédure qui est mise en défaut, le geste cognitif qui donne accès au sens tel qu'il se pratique en français, non par nécessité, mais par habitus.

Cessons-donc de nous demander « à quoi l'article renvoie » en matière de référence ou de représentation encodée, et précisons quel effet d'ordre psychosémantique il produit à l'interprétation sur l'auditeur, le lecteur, ou l'interprétant réflexif dans le cas de l'endophasie. Quand le locuteur dit *J'ai un livre pour vous*, l'article *un* joue un rôle *diplomatique* : au moment où il est énoncé, *un* vous avertit que le référent occurrence de la notion *livre* que je vous présente et que vous aurez à identifier *va vous être inconnu*, ou du moins non-conforme à une attente préalable ; telle est du moins *la théorie de votre esprit* que se fait le locuteur qui a opté pour l'indéfini en s'adressant à l'allocutaire. L'indéfini produit ainsi un effet polyfonctionnel.

Dans son rôle *d'opérateur d'amorçage*, il suscite à l'interprétation la projection d'une occurrence inconnue à partir de la notion : il éveille l'attention, écarte sa quête du domaine de la mémoire, et l'oriente vers le champ du percevable ou de l'imaginable, créant un *effet de découverte et d'heuristique*. Sa valeur métalinguistique est qu'au moment où l'interprétant le reçoit, il ne dispose pas des éléments de connaissance nécessaires ou n'est pas dans la focalisation attentionnelle requise pour pouvoir spécifier seule l'occurrence visée ; il aura à déterminer des éléments complémentaires pour finaliser l'accès à la connaissance. Ceci fait de l'indéfini un imperfectif épistémique, qui appréhende un processus phénoménologique en état d'inachèvement. L'indéfini soulève une question qui appelle une réponse ; ceci transparaît plus nettement en anglais avec le couple *an / any*.

Dans son rôle de *médiateur interlocutif*, l'indéfini met en exergue un *différentiel épistémique* entre l'état cognitif que le locuteur se prête à lui-même (le fait d'être informé de la nature du livre) et l'état cognitif qu'il prête à l'allocutaire (le fait d'être ignorant ou inconscient de la nature du livre). Ce différentiel met en scène une relation intersubjective qui peut ou non correspondre à la réalité des contenus des savoirs en confrontation ; il vaut surtout par la manière dont il oriente la poursuite du dialogue.

L'emploi de *un* n'est pas descriptif, il ne renvoie pas à une scène où l'allocutaire serait ignorant et conscient de l'être. Il est opératoire et performatif : il spécifie un rôle cognitif que l'interprétant joue par réflexe, adoptant l'état mental de l'ignorant qui découvre l'objet, formant une conscience de l'occurrence à travers ce processus, quelle que soit la teneur de sa situation réelle. La valeur centrale de l'article indéfini est l'état mental auquel son emploi amène l'interprétant relativement à l'occurrence visée à partir de la notion, et c'est la production de cet état mental à travers la forme vocale qu'il s'agit d'apprendre. Au niveau de ce micro-processus interprétatif, il y a là une sorte de relation behaviorienne de stimulus à réponse, un micro-réflexe conditionné qui résulte d'un apprentissage issu de multiples répétitions : si on me dit *J'ai un livre pour toi*, je ne peux pas m'empêcher de m'assumer comme ignorant relativement à l'occurrence de livre que je suis censé projeter, quelle que soit la situation réelle, même si en tant que (méta)linguiste je suis bien conscient de la dynamique du processus que je démonte. Cette conception se relie davantage aux automatismes psychologiques (Janet, 2005) qu'aux psychomécanismes guillaumiens : elle voit dans le signe linguistique le geste incarné par lequel un sujet conduit un processus cognitif appris et le distribue inter- ou intrasubjectivement. L'indéfini donne corps à un acte d'esprit relatif à la connexion notion-occurrence, et sa sémantique dans la pragmatique de l'interaction se laisse décrire en terme d'effet. Cet aspect mécanique n'est pas un réductionnisme behavioriste : on ne dit pas que l'interprétation est un système de réponses mécaniques, mais que pour un

marqueur – opérateur donné, l’amorçage de l’interprétation passe par un micro-processus cognitif ciblé de ce type, instantané, automatique et inconscient ; que l’inaptitude à comprendre un énoncé repose pour une part sur l’incapacité à « répondre » correctement à ce type de micro-stimulus d’amorçage ; et que l’incapacité d’employer la bonne forme réside dans l’inaptitude à réaliser face à l’autre le geste dont il a besoin en une étape donnée de la synthèse du sens, en fonction de l’entraînement linguistique qu’il a reçu. C’est donc aussi d’*empathie interlocutive* dont il est question. On essaie de comprendre la nature exacte de ces « réponses » en vue d’imaginer ce que peut être une démarche didactique de sensibilisation et d’entraînement.

Dans l’exemple évoqué, ce double effet d’*amorçage heuristique* et de *clivage épistémique* prend une dimension diplomatique parce qu’il joue ici entre les interlocuteurs : l’indéfini intervient dans un contexte où les deux points de vue sont matériellement spécifiés par l’interaction directe *je / pour toi*. Dans ce contexte, *un*, employé comme médiateur intersubjectif, condense la question implicite que le locuteur adresse à l’allocutaire au sujet du livre. Mais ce médiateur peut aussi intervenir dans l’intrasubjectivité du locuteur réflexif en instance d’énonciation monologale si le contexte exclut que l’on ait affaire à un adressage orienté vers autrui : *Tiens, un livre !* Dans cet énoncé, le locuteur réflexif oriente sa propre attention vers la découverte de l’objet inattendu en s’attribuant les rôles de l’interrogateur qui connaît et de l’interrogé qui découvre.

L’endophasie réflexive est en principe inobservable. On en trouve des simulations en littérature, parfois prises comme objet d’étude (Vygotski, 1962) ; mais l’endophasie se manifeste également « exophasiquement » par la parole monologale bouclée, le « parler tout seul » que l’on réalise en l’absence d’observateur (ou en présence d’observateurs échappant à notre attention), ce qui se traduit par nombre d’indices prosodiques, mimiques, l’absence de contact visuel, etc. Un comique comme Pierre Desproges en joue abondamment avec des enchaînements comme *Tiens. Tiens, j’ai dit tiens. Tiens, j’ai dit tiens. Tiens !*, feignant d’ignorer la présence de son public hilare. Une locution figée comme *tiens* est polyvalente : c’est en la recoupant avec les autres paramètres de l’énonciation ou interaction que l’on détermine si sa cible est allocutive (*Tiens, j’ai un livre pour toi*) ou réflexive (*Tiens, un livre, qu’est-ce qu’il fait là ?*), et si le clivage épistémique activé par l’indéfini est intersubjectif ou intrasubjectif.

La distinction des emplois génériques et spécifiques, pour sa part, doit également tout au contexte : *je cherche un homme* (un individu pour moi prédéfini, ou un amant ou époux, ou un représentant indéfini de l’espèce humaine, si l’énoncé est prononcé par Diogène ou E.T.). Le format de l’occurrence dépend du degré de développement des présupposés dans le cadre interlocutif de l’interaction : un locuteur humain est censé savoir ce qu’est un « homme » en général s’il n’est pas philosophe, et cherchera « un homme » spécifique ; une femme identifiée peut être repérée comme se cherchant « un homme » en tant que partenaire ; un extra-terrestre peut ignorer ce qu’est « un homme » en général et rechercher un individu qui représente l’espèce parmi toutes celles rencontrées sur Terre.

La transposition de l’analyse enactive de *un* vers son implémentation didactique devra donc insister sur deux facettes : la dimension diplomatique de l’article en général, et le profil heuristique et imperfectif de l’indéfini, avec ses effets sur la poursuite monologale ou dialogale de la discussion.

3. L’effet de l’article défini

L’article défini *le* joue le même rôle diplomatique que l’indéfini, mais son effet en matière d’amorçage interprétatif est d’orientation inverse : *le* invite l’allocutaire à associer la notion

lexicale à une occurrence censée être disponible en mémoire ou accessible dans le cadre attentionnel courant, appréhendable directement sans effort de recherche, et faisant l'objet d'une compréhension préalable suffisante sans nécessiter la poursuite d'un travail heuristique. *Le* agit comme un introducteur épistémique perfectif et fait accéder à une connaissance de l'occurrence ressentie comme conclusive et satisfaisante. Ce mécanisme est commun aux entités concrètes ou abstraites, spécifiques ou génériques, disponibles en mémoire à long terme correspondant à la culture commune (*Le soleil brille*) ou en mémoire de travail relative à la chaîne d'actions en cours (*Passe-moi le sel*). Du point de vue de l'effet bilatéral, le défini *le* permet au locuteur de conjointer les attentions et fédérer les états de conscience des interlocuteurs par rapport à l'occurrence considérée, d'harmoniser les points de vue par une convergence épistémique intersubjective. Dans *Passe-moi le sel*, *le* proclame l'existence d'un domaine de connaissance partagée à la fois générique (ce qu'est du sel, ce qu'on en fait) et spécifique (où il se trouve dans le champ visuel) pertinente pour la progression de l'action. Cela n'empêche pas les interlocuteurs de détenir des savoirs différents : l'un peut savoir qu'il s'agit de fleur de sel de Guérande, ou que la boîte est presque vide, et l'autre pas. Ces éléments, pertinents ou non, sont temporairement exclus par *le* du domaine épistémique sur lequel le défini focalise les attentions conjointes.

Comme avec l'article indéfini, la cible de l'amorçage sera soit l'allocutaire dans l'adressage intersubjectif, soit le locuteur réflexif. Dans la bande dessinée *Idées noires* de Franquin, le visiteur d'une usine d'armements fait exploser par mégarde un petit missile posé en décoration sur un bureau et qu'il a pris pour un cigare. Après l'explosion, un pompier s'exclame *Le con ! il a allumé un missile : le est conclusif* et introduit le jugement définitif auquel sont censés parvenir tous les observateurs de la scène, neutralisant l'altérité des points de vue dans l'intersubjectivité. S'il s'agit d'introduire le jugement et de le soumettre à l'allocutaire pour discussion, on emploie le déictique *ce* : *il a allumé un missile, ce con !* Le déictique *ce* permet de pointer la personne et de lui attribuer la propriété *con* en temps réel, à l'instant de parole, sans en faire un jugement préconstruit et interlocutivement partagé. Enfin, si l'interlocuteur prend conscience de ce jugement de manière réflexive, il emploie l'exclamatif *quel con !* : *quel* sélectionne la cible à laquelle est attribuée le jugement, l'oppose implicitement à d'autres cibles non spécifiées en arrière plan, et crée un effet de mise en exergue, de contraste, d'intensification quantitative et qualitative. La didactisation de l'effet du défini *le* devra donc insister sur l'entraînement à deux procédures : l'amorçage de la projection d'une occurrence assumée comme suffisamment connue ou reconnue, et la neutralisation de l'altérité des points de vue intersubjectifs ou intrasubjectifs.

Pris dans sa globalité, le système des articles *un* et *le* s'emploie de manière réflexive pour initier chez soi-même ou autrui la recherche d'une occurrence à partir de la notion lexicale introduite. L'alternance indéfini / défini détermine le choix entre deux polarisations attentionnelles. *Un* produit un *effet exciteur* : l'indéfini « inquiète » l'interprétant ciblé, l'alerte de l'existence d'un déficit épistémique, provoque la mise en examen de l'occurrence inconnue. *Le* crée un *effet inhibiteur* : il rassure l'interprétant, le dissuade de prêter inutilement attention à une occurrence déclarée non problématique. Ces effets d'excitation et d'inhibition sont inter- ou intrasubjectifs selon l'orientation allocutive ou réflexive des emplois considérés.

Il est à souligner qu'en typologie linguistique, certaines langues soulignent ce contraste plus expressément que le français par divers moyens syntaxiques et prosodiques. En roumain (langue romane), l'indéfini, avec son rôle de présentateur heuristique, est antérieur au nom comme l'indéfini français : *Ia te uita ! Un avion* « Tiens, un avion » (Tintin, *Insula neagra*, traduction roumaine de *L'île noire*), alors que le défini, avec sa valeur (simulée) de présentateur herméneutique, est suffixé au nom : *Ia te uita ! Avionul nu e înmatriculat* « ça alors, l'avion n'est pas immatriculé ». L'arabe fait l'inverse en antéposant (« à droite » à

l'écrit) le défini *al*, en position thématique, et en postposant l'indéfini sous la forme d'un *tanwîn* nasal, rhématique dans la chaîne linéaire (*al bint* « la fille », *bintun* « une fille »). En breton (langue celtique insulaire parlée en Basse Bretagne française), l'indéfini *un/ul/ur* porte un accent d'intensité à valeur légèrement emphatique, en fait excitatrice (qui souligne l'intérêt qu'il faut porter à l'identification de l'occurrence ciblée), alors que le défini *an/al/ar* est inaccentué : *ur c'harr-nij* « un avion » / *ar c'harr-nij* « l'avion ». Ces contrastes syntaxiques et prosodiques soulignent la disparité des effets attentionnels et relationnels induits des marqueurs, disparités que l'uniformisation apparente du « système de l'article » dans les langues qui le possèdent tend à occulter derrière une alternance syntaxiquement et prosodiquement neutre (hors effets de mise en contraste pour l'anglais). Il est donc essentiel en didactique du FLE de concevoir des applications qui sensibilisent les apprenants à ces effets attentionnels et les initient à la manière dont le sujet parlant intervient sur lui-même et sur autrui pour les susciter par les marqueurs qu'il utilise. Les opérateurs grammaticaux doivent être maniés comme des activateurs de processus mentaux.

4. Essais d'implémentation

Les remarques qui suivent résultent de diverses tentatives de prise en compte des analyses de la grammaire enactive lors de situations rencontrées dans le cadre de pratiques de cours et de relations informelles à des apprenants. Elles consistent à développer un discours volontairement métaphorique et concret, expurgé de la technicité du cadre théorique et de sa terminologie. L'objectif est de faire ressentir et comprendre à l'apprenant ce qui se passe quand il interagit avec un allocataire en employant ou n'employant pas telle forme. Il s'agit également de faire acquérir des réflexes interactionnels authentiquement vécus, qui contribuent à l'appropriation des effets à produire sur autrui et soi-même, jusqu'à ce qu'ils deviennent automatiques. Cette démarche s'inspire de ce que Berthoz (2009) nomme la simplicité, la capacité des êtres vivants à développer des procédures complexes qui leur permettent d'affronter des environnements complexes dans des conditions simplifiées. Transposée à la didactique du FLE, la démarche simplexe consiste à aider l'apprenant à se détourner momentanément de la complexité et de l'hétérogénéité du fait grammatical et à sortir de son impuissance à résoudre les problèmes rencontrés. Pour ce faire, elle lui propose un terrain d'action métaphorique (étymologiquement, « déplacé ») unifié, très simplifié schématiquement, expurgé de la diversité des interactions verbales, mais représentatif de l'esprit de la règle du jeu qu'il s'agit de maîtriser. À titre de comparaison, dans l'apprentissage du jeu d'échec, l'approche simplexe consiste à commencer par présenter l'échec et mat réalisé avec la reine et une tour face à un roi isolé, sans autre pièce sur l'échiquier, et en occultant provisoirement la diversité des pièces et de leurs mouvements, dont la complexité aveugle l'apprenant et masque la finalité de la partie.

L'apprenant japonais qui produit l'énoncé *passe-moi sel* n'a pas conscience de l'impair diplomatique qu'il commet en omettant l'article d'amorçage, pas plus qu'il n'éprouve de manque si on lui adresse le même énoncé mal formé. Il ne ressent pas le problème, puisque dans sa langue la référence du nom s'interprète directement, sans marquage particulier, sans acte d'amorçage ni d'orientation. Il est également insensible à la dimension diplomatique de la conduite du processus interprétatif. Il est nécessaire de sensibiliser l'apprenant à ce qu'éprouve le francophone confronté à ce type d'erreur, le sensibiliser à l'expérience de l'erreur (le jugement d'agrammaticalité de Chomsky, qui est en fait un ressenti), et susciter un besoin de la rectifier efficacement. En l'absence d'un tel détour, confronté à la difficulté, l'apprenant tend à éprouver un sentiment d'impuissance et ne comprend pas ce qu'on attend de lui précisément.

Pour susciter une compréhension intuitive, on peut passer par diverses métaphores ; concrètement, des mises en scène de l'effet interactif, comme avec le « jeu du facteur ». L'idée est de faire figurer l'expérience de l'interlocution avec ses rôles fonctionnels et schématiques par un jeu de rôles pragmatiques où les actions et leurs effets sont mis en visibilité et rendus intelligibles de manière à être érigés en objet thématique susceptible d'un acte d'appropriation réflexive et d'une prise de contrôle intentionnelle. Dans la présentation du jeu grammatical, on compare le locuteur à un facteur, la notion lexicale à un paquet (emballage fermé) à déposer à une adresse, et l'esprit du destinataire à la demeure où il faut déposer ce paquet. On rappelle la règle selon laquelle le facteur n'a pas le droit d'introduire le paquet dans la demeure sans aviser son occupant par un coup de sonnette, lequel sera réalisé par l'article, juste avant la livraison du paquet lexical qui figure le nom. La phonation de l'article se trouve ainsi réinvestie du rôle du coup de sonnette par lequel le locuteur avise l'allocutaire de l'imminence d'une notion lexicale dont il devra extraire une occurrence : la diction de l'article équivaut désormais à une action sur autrui en matière de préparation interprétative (l'amorçage). On précise que la sonnette (l'article) présente deux timbres (deux niveaux de stimulation attentionnelle) : un timbre aigu (l'indéfini), que l'on utilise pour « inquiéter » le destinataire et l'avertir que le contenu du paquet livré mérite l'attention ; et un timbre grave (le défini), utilisé pour « rassurer » le destinataire et annoncer que le contenu du paquet ne sera pas une surprise, sera conforme à une attente possible, et ne nécessitera pas une attention particulière au-delà de la simple reconnaissance, qui apportera une connaissance concluante du contenu (l'occurrence recherchée).

En principe, cette mise en scène couvre l'ensemble des composantes essentielles des articles selon l'approche enactive : le rôle diplomatique, la polarisation attentionnelle et le clivage intersubjectif. Elle matérialise les entités abstraites en objets et concrétise les processus en les incarnant en actions familières. Son principal défaut est d'explicitement complètement la démarche et de la porter à un niveau de conscience intentionnelle qui ne correspond pas au vécu des interlocuteurs francophones : l'apprenant est assimilé à un acteur qui joue les rapports intersubjectifs métalinguistiques sans en être l'expérienceur spontané et automatique. Cette transposition scénique de l'action vise à établir une compréhension claire de l'effet à produire. Elle permet à l'apprenant de se mettre en condition pour *s'interdire de ne pas utiliser l'article* tout comme on s'interdit la violation du domicile d'autrui. Elle le contraint à sélectionner l'article non pas en fonction de la classe de situation à laquelle il réfère, mais en fonction de l'effet authentique qu'il cherche à produire sur l'autre dans l'interaction. Elle colore les gestes métalinguistiques d'une véritable motivation, comme on est motivé à sonner pour être autorisé à pénétrer chez autrui.

Une fois cette métaphore scénique introduite et éventuellement jouée, elle peut être reprise dans les dialogues à travers l'usage de répliques métalinguistiques de l'enseignant, qui rejoue la scène à chaque fois que l'erreur est commise. Lorsque l'apprenant dit : *passe-moi sel !* l'enseignant refuse le substantif non introduit en s'offusquant et s'exclame : *eh ! la sonnette !* sans préciser davantage – charge à l'apprenant de déchiffrer la cause du refus. L'apprenant, s'appuyant sur le jeu de scène métaphorique antérieurement pratiqué, comprend le motif du rejet, se reprend en « donnant le coup de sonnette » et choisit l'article en fonction de l'effet de timbre qu'il cherche à produire. En testant ce procédé, il m'est arrivé à plusieurs reprises d'obtenir des réactions éloquentes du type *Ah oui ! sonnette !* (sans article et en contexte exclamatif), où l'apprenant indique spontanément que la métaphore lui a fait prendre conscience de la teneur de l'incident diplomatique, mais qu'il demeure incapable de ne pas récidiver, faute d'automatisme. La répétition du procédé familiarise l'apprenant ou le groupe avec la dimension routinière du protocole de l'article. Avec un peu de ténacité et d'humour, on obtient normalement des résultats, et on peut compter sur la dynamique de groupe pour obtenir une propagation des réussites individuelles, puisqu'il s'agit d'un jeu de rôles

interactifs. Pour les exercices grammaticaux, l'implication est que les activités doivent être d'abord conçues comme des dialogues aussi interactifs que possible, par exemple des répliques à trous où manquent les articles à choisir en imaginant l'effet que le locuteur produit sur l'allocutaire. Ensuite, il est possible de dégager divers types de contextes où le défini s'emploie automatiquement parce que la structure correspond à un cas de convergence épistémique figé par les savoirs culturels (*le soleil*) ou l'encadrement discursif (la cataphore : *le jour de mon arrivée*). En « rayonnant » à partir de l'exemple central, on introduit graduellement la diversité des cas et valeurs d'emploi, sans perdre de vue le principe qui en fonde la cohérence.

L'approche enactive de l'article français consiste donc à expliciter sa contribution à la genèse du sens réflexif ou adressé. Sa transposition à la didactique du FLE consiste à imaginer un discours métalinguistique imagé et des activités concrètes qui matérialisent ses effets dans un domaine de pratiques interactionnelles propice à l'engagement et la progression de l'apprenant par le tâtonnement empirique et raisonné. Le cas de l'article est extrême parce qu'il est à la fois simple et résistant : simple par sa pauvreté (deux formes, trois avec le partitif, quatre si on inclut le démonstratif) et par la réduction schématique de son fonctionnement ; résistant par son originalité typologique et l'inintelligibilité que cela suppose pour un apprenant non initié à ce type de démarche par sa première langue.

5. Perspectives pour l'emploi des temps verbaux

La même démarche enactive et simplexe est applicable à des pans entiers de la grammaire du français, comme l'emploi des temps verbaux. Sans entrer dans les détails, on esquisse ici quelques orientations.

5.1. Temps du passé

Du point de vue de la grammaire enactive, l'imparfait du verbe fait « projeter un réel contrefactuel » : la forme *-ait* fait visualiser une scène dont la dynamique est la même que celle du percevable par la vitesse du déroulement temporel et l'inscription d'un observateur implicite, identifié au locuteur et psychologiquement consistant. L'imparfait fait imaginer une scène pseudo-visuelle et alternative, dont le contenu contraste avec ce qu'impose la visualisation actuelle. Il produit la vision d'un monde opposable au réel sensoriel où s'inscrit l'acte d'énonciation actuel, muni des mêmes propriétés dynamiques.

En lui-même, le morphème d'imparfait n'active que le geste cognitif par lequel cette vision est inventée, mais il ne dit rien de la manière dont cet acte d'imagination s'articule par rapport à l'actuel percevable : c'est le contexte qui précise cette relation en la spécifiant par des marqueurs qui, eux aussi, activent des gestes mentaux. Les circonstants temporels comme *en 1983*, *il y a trente ans* ou *de mon temps* associent la « vision » à l'imparfait à un segment non présent de la chronologie conventionnelle du calendrier, éveillé à l'esprit plus ou moins précisément par divers gestes introducteurs tels que la quantification *il y a*, l'immersion *en*, et bien d'autres. L'ensemble de l'énoncé « synthétise » le passé : la phrase coordonne une configuration de gestes mentaux spécifiques comme la « vision pseudo-perceptuelle » pour l'imparfait et le repérage calendaire par divers types de gestes pour les circonstants ; la présentation d'une simulation du passé à la conscience résulte de cette orchestration et ne peut être ramenée à l'une de ses composantes interactives. Les compléments et circonstants peuvent faire varier la vitesse de déroulement, le bornage et la fréquence du procès imaginé à l'imparfait (Gosselin, 1996) : *il fumait une cigarette* vs *il fumait deux paquets par jour* ; mais le principe de la simulation d'un percevable imaginaire et opposable à l'actuel immédiat ne change pas : ce temps donne le sentiment de se remémorer ou d'imaginer une scène (à géométrie variable) en faisant écho à un dire antérieur. Si au lieu de circonstants temporels

l'imparfait est accompagné de marqueurs d'irréalité comme la conjonction *si*, alors la vision est assimilée à une fiction : *Ah ! si j'étais un homme...* Ici encore, la projection de la fiction résulte d'un enchaînement de gestes mentaux incarnés, en l'occurrence une polémique dialogale fictive : (*Non, je ne suis pas un homme, mais imaginons quand même que si, si j'étais un homme.* Dans le dialogue, *si* neutralise une réfutation et promeut un point de vue. Dans la protase, la conjonction *si* neutralise une réfutation implicite, fictive et présupposée, et remet en discussion la défense de ce qui suit, qui peut être présenté comme actuel (*bats-toi si tu es un homme*) ou inactuel (*si j'étais un homme*).

La grammaire enactive rend compte de la manière dont les signifiants incarnés activent des gestes mentaux spécifiques qui se coordonnent et parfois se reprofilent mutuellement (ce que met en évidence la sémantique de Cadiot et Visetti, 2001). Elle donne accès à l'expérience dynamique du sens en tant que processus en devenir lié à l'énonciation plutôt que comme représentation schématique. Pour cette raison, elle est capable de présenter aux apprenants le parcours mental qu'ils doivent (se) faire vivre en manipulant telle forme, et de donner accès à l'intuition des gestes mentaux par les gestes physiques adéquats et le détour simplexe. Par exemple, le passé composé suscite le constat présent d'un accompli (*il a plu*) ou le bilan présent d'un ensemble révolu (*Hier, il a plu*), éventuellement quantifiable (*Hier, il a plu toute la journée ; Longtemps, je me suis couché de bonne heure*). L'apprenant doit se familiariser avec ces actes de constat et de bilan sommatif présents en vue de pouvoir les opposer au geste propre à l'imparfait, la simulation d'une vision : *hier, il pleuvait*. Il doit ressentir les corrélations de gestes : *Hier, j'ai travaillé toute la journée* (« hier » est reformulé par la quantification sommative « toute la journée », ce qui rend nécessaire le passé composé comme temps du bilan) vs *A cette époque, je travaillais toute la journée* (« à cette époque » n'est pas reformulé par « toute la journée » qui n'en est qu'un fragment, nécessairement réitéré ; le temps verbal ne peut adopter la perspective présente d'un bilan sommatif, et le seul geste compatible est l'imagination du processus).

Le détour simplexe consiste à introduire des consignes en position d'amorçage, par exemple sous la forme de verbes à l'impératif, qui explicitent le geste mental à réaliser, et qui soient transposables par des mises en scènes dramatiques, gestuelles, chorégraphiques et autres : (*Vois les flaques*) *il a plu* vs (*Sache que*) *hier il a plu* vs (*Imagine*) *hier il pleuvait (alors qu'aujourd'hui il fait chaud)*. Ce type d'approche aide à maîtriser les erreurs d'emploi des temps commises par les russophones et germanophones, qui emploient souvent le passé composé à la place de l'imparfait en français, et éprouvent la même impuissance à ressentir l'effet de l'imparfait que les nipponophones celui de l'article : (production authentique d'un apprenant germanophone) *quand j'étais jeune, j'ai fumé tous les jours, et mes parents n'ont rien dit*. En allemand parlé actuel, on emploie le prétérit pour les copules et les verbes incolores ou auxiliarisables, et le parfait pour les verbes lexicaux, ce qui, transposé en l'état au français, donne cette distribution de l'imparfait et du passé composé et occulte tout ressenti de leurs effets respectifs. Pour un francophone, l'énoncé en question n'est pas totalement irrecevable (les avis sont partagés), mais il crée un effet de hiatus lié à l'écart entre l'orientation imaginative de l'imparfait, qui détourne l'attention de l'actuel, et la perspective actuelle adoptée par le passé composé pour le bilan sommatif. De fait, l'emploi systématique de l'imparfait harmonise l'enchaînement : *Quand j'étais jeune, je fumais tous les jours et mes parents ne disaient rien*.

Le passé simple pose un problème particulier. C'est le seul vrai temps du passé, interprétable comme « passé » en tout contexte (incompatible avec l'irréalité, contrairement à l'imparfait). Du point de vue de l'humain qui vit dans le présent, le passé potentiel imaginable est l'ensemble des récits envisageables des chaînes de causalité événementielles aboutissant au présent constaté, et le passé effectif est le contenu de celui de ces récits possibles que l'on a retenu et considère comme valide à l'exclusion des autres. Etablir le passé par un discours

langagier revient à neutraliser la ramification des multiples récits possibles du passé encore non produit par acte de verbalisation et à proclamer un récit comme étant « la bonne version ». La détermination du passé est un acte de langage, un acte performatif de décision prise par un individu au sein d'une communauté et un geste verbal par lequel une représentation commune du « passé » est mise en place par un individu et pour un groupe. Tel est le rôle du passé simple, et son effet relève de la cognition sociale : son emploi n'établit pas un constat ou un bilan du point de vue du présent (passé composé) ; il ne fait pas imaginer une scène virtuelle perçue au rythme de l'actuel (imparfait) ; il proclame un événement passé (réel s'il est rattaché à la chronologie historique officielle, fictif dans le cadre d'un récit de fiction globalement assumé comme irréel). Etant performatif, le passé simple est muni de contraintes sociolinguistiques qui conditionnent la réussite de l'acte en fonction de la reconnaissance de l'autorité et de l'expertise de son auteur expert par les profanes : l'écrivain a autorité reconnue sur la fiction, l'historien a autorité reconnue sur le grand public dans la société, l'enseignant qui le relaie en cours d'histoire a autorité institutionnelle sur le « petit public » de sa classe ; et le délinquant qui raconte son histoire au commissariat n'est pas reconnu comme investi de l'autorité nécessaire à la proclamation d'un passé, fût-ce le sien propre. Ce temps met le locuteur en scène dans un rôle précis, et l'utiliser « à contretemps » apparaît déplacé. Comme tout performatif, le passé simple est également perfectif : il comprime le déroulement du procès dans la durée de l'acte de parole qui le formule de manière conclusive et clôturante, et se prête à la narration d'enchaînements. L'approche enactive redéfinit le passé simple par l'effet que produit son utilisateur sur la communauté, à savoir l'acceptation d'un choix de récit personnel comme version collective officielle d'un enchaînement chronologique. Cette conception pragmatique est aisée à expliciter et mettre en scène, avec ses paramètres sociolinguistiques. Selon les objectifs culturels recherchés, une formation en FLE peut se contenter d'évoquer l'existence de ce temps en précisant ce fonctionnement qui motive ses restrictions pragmatiques, ou approfondir la question par des activités qui font jouer les rôles que ce temps distribue (écrire ou intervenir oralement en tant qu'historien, conférencier... face à un public qui lui aussi s'assume dans un rôle correctement joué). On ne maîtrise pas les temps du passé en français tant qu'on n'a pas appris à jouer les rôles interactifs que leur emploi fait jouer au locuteur face à l'allocutaire et la collectivité.

Pour maîtriser les finesses des trois temps du passé, un détour commode consiste à mettre en lumière l'effet du temps verbal sur le repérage du référent du sujet grammatical tel qu'on se l'imagine à l'interprétation. L'imparfait fait repérer une instance du sujet inscrite dans le monde imaginaire de l'évènement : *en ce temps-là je fumais énormément* (on a beau savoir que ce « je » existe toujours et parle, on s'en détourne et focalise l'attention sur une réplique passée du locuteur). Le passé simple fait du sujet passé une création présente et la création de la relation entre les deux niveaux est neutralisée, d'où l'incongruité de l'emploi de *je* et *tu* comme sujets à ce temps. Enfin le passé composé fait visualiser deux instances complémentaires du sujet, l'une présente (explicitement liée à l'auxiliaire) et l'autre passée (implicitement liée au participe passé) : on envisage deux instances corrélatives du même personnage, liées par un continuum temporel ou un enchaînement causal. L'inscription du sujet dans les espaces mentaux ouverts par le geste cognitif lié au temps verbal donne une substance matérielle au processus interprétatif aisément exploitable par une gestualité et simulation métaphorique adaptée.

5.2. Temps du futur

De la même manière, le « futur » (*time*) se produit au niveau de l'énoncé en corrélant des temps (*tenses*) pour certains gestes mentaux et des repérages adverbiaux pour le raccord à la chronologie conventionnelle calendaire. Le futur simple, dit catégorique par Gustave Guillaume, est le temps performatif miroir du passé simple : un locuteur autoritaire ou expert

autoproclamé décrète à l'instant présent (Camussi-Ni, 2009) un récit de l'avenir en excluant tous les autres récits ramifiés envisageables par d'autres locuteurs ; il inscrit une instance imaginaire du sujet dans le monde imaginaire projeté par le verbe et repéré chronologiquement par le circonstant explicite et défini ou implicite et indéfini (*demain, il pleuvra sur toute la France ; le TGV à destination de Lille Flandres partira du quai 12*). Par contraste, le « futur proche » ou « périphrastique » (« l'itif » d'Hagège, 1993) projette l'évènement futurisé à partir d'une instance présente du sujet (*Il va pleuvoir*), offerte à un constat interlocutivement partagé, donc consensuel, ce qui réduit d'autant l'arbitraire du locuteur et neutralise la performativité. Le conditionnel, enfin, se présente comme l'imagination d'un acte de proclamation du futur par un énonciateur disjoint du locuteur, et s'incorpore dans les phrases conditionnelles (dépendance de l'apodose d'une protase), le discours indirect (dépendance de la prédiction d'une source énonciative antérieure), et les médiatifs journalistiques, avec les effets polyphoniques que cela suppose.

On comprend dès lors pourquoi on peut dire (et enseigner en FLE), en parlant du même évènement : *Dépêchez-vous, le président va nous attendre. – Eh bien, il attendra !* La première réplique déduit la prédiction de la situation constatable par tous, alors que la deuxième l'édicte indépendamment des déterminismes courants ; en la formulant, le locuteur décide seul au nom de tous et prend sous sa houlette le groupe interlocutif concerné, si du moins celui-ci ne se rebelle pas. Le futur simple, performatif, proclame le locuteur comme expert et autorité ; l'itif, constatif et consensuel, associe le couple interlocutif sans l'annexer ; le conditionnel, médiatif, attribue la prédiction à une source énonciative imaginaire et altérisée.

Toutes ces définitions de l'effet des temps verbaux, partiellement issues des théories de l'énonciation, permettent de penser la forme grammaticale dans sa dimension incarnée en contexte interactif comme le vecteur d'un geste cognitif intersubjectivement distribué, qui implique le devenir des relations entre un locuteur, un allocutaire, et des sources énonciatives invoquées, le tout devant des témoins éventuels. Sur cette base, la didactisation consiste à mettre au point des explications délibérément métaphoriques, des terminologies évocatrices et des jeux dramatiques qui sensibilisent les apprenants à la dynamique que l'on impose à la relation soi-autrui en imposant telle forme à l'interprétation et en relation à telles autres formes. A force de jouer la comédie verbale du commerce des esprits confrontés jusqu'à la maîtrise, on finit par savoir « faire sens » pour soi comme pour tous dans les rapports à soi-même et à autrui, et savoir faire advenir autrui / se faire advenir à soi-même comme on apprend à le faire techniquement à travers l'usage des formes grammaticales de la langue française. Tel est l'enjeu de la cognition verbale enactive, motrice et incarnée, située et intersubjectivement distribuée, d'où ses potentialités didactiques pour le FLE.

Conclusion

La grammaire enactive s'intéresse à l'expérience de la production phénoménologique de soi et d'autrui, qui se discriminent par l'action langagière normée dans le contexte des interactions verbales. Ce faisant, elle pose la question de savoir ce que l'on fait au juste à partir de l'observation de comment on le fait. Elle s'écarte à divers titres des approches formalistes, des systèmes de règles, du cognitivisme représentationnel, de la psychomécanique guillaumienne (ancrée dans le sujet plutôt que la relation). Elle familiarise les enseignants avec un modèle de la relation action / cognition qui se situe en prise directe avec la réalité de l'interaction dans sa dimension matérielle, sensible, pragmatique, et culturelle. En explicitant les différences cognitives qui émergent des différences comportementales, elle fournit des indicateurs interprétables qui facilitent la compréhension

des difficultés rencontrées, des processus à enseigner, des écarts à combler, des détours simples à concevoir pour y parvenir. Dans cette optique, les enseignants de FLE sur le terrain pourraient être sollicités pour modéliser les effets interactifs ressentis dans l'emploi des formes problématiques et concevoir des stratégies supplétives dans des situations de cours diversifiées. La recherche théorique a tout à gagner en élargissant sa base empirique par des contributions à caractère expérimental, autant que l'enseignement du FLE peut gagner à intégrer une vision dynamique des effets cognitifs de la parole.

Bibliographie

- Anscombre, Jean-Claude. 1992. « Imparfait et passé composé: des temps forts en thème / propos ». *L'information grammaticale* 55, 43-53.
- Bakhtine, Mikhaïl. (Volochinov, Valentin Nikolaevic). 1929/2006. *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Begioni, Louis. 2010. « Les rapports entre le temps, l'aspect et la virtualité (exemple des langues romanes, en français et en italien) ». In : Douay, Catherine (éd.), *Système et chronologie*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 213-230.
- Bergounioux, Gabriel. 2004. *Le moyen de parler*, Paris : Verdier.
- Berthoz, Alain. 1997. *Le sens du mouvement*. Paris : Odile Jacob.
- Berthoz, Alain. 2009. *La simplicité*. Paris : Odile Jacob.
- Bottineau, Didier. 2010a. « L'émergence du sens par l'acte de langage, de la syntaxe au submorphème », Banniard, Michel & Philips, Dennis (éds), *La fabrique du signe, Linguistique de l'émergence*, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, Interlangues, linguistique et didactique, 299-325.
- Bottineau, Didier. 2010b. « Language and enaction », Stewart, John, Gapenne, Olivier, Di Paolo, Ezequiel (eds), *Enaction: toward a new paradigm for cognitive science*, MIT, 267-306.
- Bottineau, Didier. 2010c. « Typologie de la déflexivité », Bottineau, Didier, Begioni, Louis (éds.), *La déflexivité, Langages 2010/2 (178)*, 89-113.
- Bottineau, Didier. 2011. « Parole, corporéité, individu et société : l'embodiment entre le représentationnalisme et la cognition incarnée, distribuée, biosémiotique et enactive dans les linguistiques cognitives ». In : Guignard, Jean-Baptiste (dir), *Linguistique cognitive : une exploration critique, Intellectica* 56, 2011/2, 187-220.
- Bottineau, Didier. 2012a. « La parole comme technique cognitive incarnée et sociale », *Linguistique et phénoménologie du langage, La Tribune Internationale des Langues Vivantes*, 52-53, Perros-Guirec : Anagrammes, 44-55.
- Bottineau, Didier. 2012b. « Les périphrases verbales 'progressives' en anglais, espagnol, français et gallo : aspect, phénoménologie et genèse du sens ». In : Bracquenier, Christine & Begioni, Louis (dir), *L'aspect dans les langues naturelles. Approche comparative*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 93-136.
- Bottineau, Didier. 2012c. « La fabrique de la langue, fabrique de l'humain », Nassikas, Kostas, Prak-Derrington, Emmanuelle, Rossi, Caroline (eds), *Fabriques de la langue*, Presses Universitaires de France, 161-197.
- Bottineau, Didier. 2012d. « La poésie multilingue de Roy Eales : 'le corps entre quatre langues' ou la pratique de 'l'invervation' » In : Lautel-Ribstein, Florence, et Masson, Jean-Yves (éds.), *Revue SEPTET, Des mots aux actes n°3 : Jean-René Ladmiral : une oeuvre en mouvement, Actes du colloque international organisé les 3-4 juin 2010 à l'université de Paris-Sorbonne*, Perros-Guirec : Anagrammes, septembre 2012, 271-288.

- Bres, Jacques. 2009. « Dialogisme et temps verbaux de l'indicatif ». *Langue française* 163, 21-39.
- Bres, Jacques, & alii, 1999. *L'imparfait dit narratif, Langue, discours, Cahiers de praxématique*, 32.
- Buser, Pierre & Debru, Claude. 2011. *Le temps, instant et durée. De la philosophie aux neurosciences*. Odile Jacob.
- Camussi-Ni, Marie-Armelle. 2009. « De la présence du présent dans le futur simple ». *Faits de Langues* 33, Ophrys, 19-26.
- Col, Gilles, Aptekman Jeanne, Girault, Stéphanie & Victorri, Bernard, 2010. « Compositionnalité gestaltiste et construction du sens par instructions dynamiques », *Cognitextes* 5, Numéro spécial AFLiCo 3 *Grammaires en Construction(s)*, <http://cognitextes.revues.org/372>
- Damar, Marie-Ève. 2009. « La valeur d'applicabilité d'une théorie linguistique. L'exemple des articles un et le en FLE ». *Les Cahiers de l'Acedle*, 6, 2, 101-128.
- Ducrot, Oswald. 1979. « L'imparfait en français ». *Linguistische Berichte*, 60, 1-23.
- Delbart, Anne-Rosine. 2007. « Jalons pour une grammaire instructionnelle de l'article français ». In Bouchard, Denis, Evrard, Ivan, Vocaj, Etleva, *Représentations du sens linguistique II*, De Boeck, Bruxelles, 91-100.
- Dinis, Alfredo, 2010. « From my-self to our-selves : persons as either 'individual substances' or 'relations' in Cowley, Stephen J., Major, João C., Steffensen, Sune V., Dinis, Alfredo (Eds). 2010. *Signifying Bodies: Biosemiosis, Interaction and Health*, The Faculty of Portuguese Catholic University. Philosophy of Braga, 75-100.
- Erard, Yves. 1998. « De l'énonciation à l'enaction. L'inscription corporelle de la langue », *Cahiers de l'Institut de Linguistique et des Sciences du Langage*, n° 11, *Mélanges offerts en hommage à Mortéza Mahmoudian, tome I et II*.
- Firth, Chris. 2010. *Comment le cerveau crée notre univers mental*. Paris : Odile Jacob.
- Galatanu, Olga, Pierrard, Michel, & Van Raemdonck, Dan (eds.). 2009. *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*, Etudes de linguistique française, 3. Bruxelles, Peter Lang.
- Galatanu, Olga, Pierrard, Michel, Van Raemdonck, Dan, Damar, Marie-Ève, Kemps, Nancy, Schoonheere, Ellen (dir.). 2010. *Enseigner les structures langagières en FLE. GRAMM-R. Etudes de linguistique française*, 4. Bern : Peter Lang.
- Gibson, James J. 1977. The Theory of Affordances. In *Perceiving, Acting, and Knowing*, Eds. Robert Shaw and John Bransford.
- Gosselin, Laurent. 1996. *Sémantique de la temporalité*, Louvain-la-neuve, Duculot.
- Guillaume, Gustave. 1919/2010. *Le problème de l'article et sa solution dans la langue française*. Paris : Hachette / Limoges : Lambert-Lucas.
- Hagège, Claude. 1993. *The language builder*, Amsterdam, John Benjamins.
- Husserl, Edmund. 1905/1996. *Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps*. PUF. [section sur la protension et la rétension, que l'on met en rapport avec les temps composés]
- Imbs, Paul, (1960), *L'emploi des temps verbaux en français moderne*, Klincksieck, Paris.
- Janet, Pierre. ([1889] 2005), *L'automatisme psychologique - Essai de psychologie expérimentale sur les formes inférieures de l'activité humaine*, L'Harmattan.
- Janet, Pierre. 1936. *L'intelligence avant le langage*. Paris.
http://classiques.uqac.ca/classiques/janet_pierre/intelligence_langage/intelligence.html
- Jousse, Marcel. 2008. *L'anthropologie du geste*. Paris : Gallimard, TEL.
- Keller, Pascal-Henri. 2006. *Le dialogue du corps et de l'esprit*. Odile Jacob, Paris.
- Kleiber, Georges. 1983. « Article défini, théorie de la localisation et présupposition existentielle », *Langue française*, 57, p. 87-105.

- Kleiber, Georges. 2001. *L'anaphore associative*. Paris : PUF.
- Lebas-Fraczak, Lidia. 2009. Description "communicative" des déterminants français en vue de la didactisation, Cahiers de l'Acedle, 2, Didactique des langues et linguistique, <http://acedle.org/spip.php?article2574>.
- Lebas-Fraczak, Lidia. 2012. « Aborder les formes linguistiques par la dimension sociale du langage : le cas des articles en français ». *Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli, Crato*, 1, 2, Dez. 2012, 58-76.
- Lafont, Robert. 1978. *Le travail et la langue*. Paris : Flammarion.
- Laplane, Dominique. 2000. *La pensée d'outre-mots, la pensée sans langage et la relation pensée-langage*, Institut d'édition sano fi-synthelabo.
- Lavelle, Louis. 1942/2005. *La parole et l'écriture*. Félin poche.
- Lavie, René-Joseph. 2010. « Pour une approche non spécifique du TAM (temps, aspect, modalité), C. Douay (éd.), *Système et chronologie*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 41-69.
- Merleau-Ponty, Maurice. 1954. *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard. [chapitre sur le langage comme mode d'action sur la perception et la pensée]
- Moreau, Gaëtan. 2001. « Améliorer l'usage des déterminants en FLE pour les apprenants japonais ». <http://www.f.chiba-u.jp/about/plc07/plc07-03.pdf>
- Olivier, Gérard. 2012. *La cognition gestuelle, ou de l'écho à l'ego*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Pekarek Doehler, Simona. 2009. « Démythifier les compétences: vers une pratique écologique d'évaluation ». In Galatanu, Olga., Pierrard, Michel, & Van Raemdonck, Dan (eds.), *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*. Bern: Peter Lang. 19-38.
- Peschard, I. 2004. *La réalité sans représentation. La théorie enactive de la cognition et sa légitimité épistémologique*. Doctorat de philosophie des sciences. Ecole Polytechnique.
- Pescheux, Marion. 2010. « L'article défini en français et l'anaphore associative : de la théorie linguistique à la didactique (et vice-versa) en formation d'enseignant de FLE/S en France ». In Galatanu, Olga, Pierrard, Michel, Van Raemdonck, Dan, Damar, Marie-Ève, Kemps, Nancy, Schoonheere, Ellen (dir.). *Enseigner les structures langagières en FLE. GRAMM-R. Etudes de linguistique française, 4*. Bern : Peter Lang. 159-170.
- Pöppel, Ernst. 1998. « Wie kommt die Zeit in den Kopf ? » *Zeitschrift für Kultur Austausch*, 1998, 3, 29-31.
- Revaz, Françoise. 2002. « Le présent et le futur « historiques » : des intrus parmi les temps du passé ? », *Le Français aujourd'hui*, n°139, 87-96.
- Riegel, Martin, Pellat, Jean-Christophe, Rioul, René. 1994/2009⁴. *Grammaire méthodique du français*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rosenfield I. 1998. *L'invention de la mémoire*. Paris : Flammarion.
- Roulland, Daniel. 2010. « Temps et théorie des systèmes ». C. Douay (éd.), *Système et chronologie*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 71-90.
- Serbat, Guy. 1988. « Le prétendu 'présent' de l'indicatif : une forme non déictique du verbe ». *L'information grammaticale* 38, 32-35.
- Touratier, Christian. 1996. *Le système verbal français*. Paris : Colin.
- Tournadre, Nicolas. 2013. « Vers une typologie des futurs ». (à paraître)
- Uexküll, Jakob. von [1934] 2004. *Mondes animaux et monde humain*. Pocket.
- Varela, Francisco, Thompson, Evan, & Rosch Eleanor. 1993. *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. MIT Press, Cambridge.
- Vetters Carl, Lière Audrey. 2009. Quand une périphrase devient temps verbal : le cas d'*aller* + infinitif. *Faits de Langues* 33, Ophrys, 27-36.

Vygotsky, Lev S. 1962/2012. *Thought and Language, revised and expanded edition*. Alex Kozulin (ed.). Cambridge: MIT Press.

Weinrich, Harald. 1973. *Le temps. Le récit et le commentaire*, Le Seuil, Paris.