



HAL
open science

Théâtre et empathie en classe bilingue : didactiser l'émergence ?

Joelle Aden, Sandrine Eschenauer

► **To cite this version:**

Joelle Aden, Sandrine Eschenauer. Théâtre et empathie en classe bilingue : didactiser l'émergence ?. Les Langues Modernes, 2014, Nathalie Spanghero-Gaillard et Emmanuelle Garnier: Pratiques théâtrales en classes de Langues, 4, pp.69-77. hal-01956802

HAL Id: hal-01956802

<https://hal.science/hal-01956802>

Submitted on 6 May 2019

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.

Théâtre et empathie en classe bilangue : didactiser l'émergence ?

PAR JOËLLE ADEN ET SANDRINE ESCHENAUER, CREN-INEDUM EA 2661, UNIVERSITE DU MAINE

Résumé

Cet article présente une séquence élaborée par des comédiennes natives et des enseignants de langues et précise le cadre didactique de ce que nous appelons une « pédagogie de l'émergence ». Cette approche qui emprunte à la créativité artistique s'appuie sur l'énonciation et introduit des objectifs émotionnels dans la compétence langagière en vue de développer l'empathie dans la relation à l'autre. Ce travail, mené dans une classe bilangue d'un collège pluriculturel de région parisienne, s'inscrit dans le projet AiLES (Arts in Language Education for an Empathic Society).

Mots-clés : théâtre, langues, empathie, émotion, médiation langagière, translangager, plurilinguisme

20 136 signes

Introduction

La pratique théâtrale engage l'ensemble des mécanismes de l'interaction humaine : kinesthésiques, émotionnels, verbaux. Ainsi, « faire du théâtre », quelle que soit la langue, entraîne à la complexité de la communication en puisant dans les imaginaires des langues et des cultures tout en convoquant l'intime et le collectif, l'esthétique et la créativité langagière.

Intégrer le théâtre à l'apprentissage simultané de deux langues vivantes, c'est le défi que nous avons relevé dans une expérimentation menée de la 6^e à la 3^e (2011-2015) avec une classe bilangue allemand/anglais dans un collège en zone d'éducation prioritaire de la région parisienne¹.

Dans cet article, nous décrivons une séquence intégrée à l'année de 5^e qui présente une double innovation didactique : une « pédagogie de l'émergence », c'est-à-dire dans laquelle le projet se construit au fur et à mesure des séances en combinant les besoins des élèves, les objectifs des enseignants et des artistes, et l'intégration d'« objectifs émotionnels » visant à développer une attitude d'empathie chez les élèves et les membres de la « communauté de pratiques » engagée dans l'expérimentation. Cette dernière est constituée des enseignantes d'allemand, d'anglais, de deux comédiennes (germanophone et anglophone), d'une médiatrice culturelle, d'un photographe, d'un monteur et de deux chercheurs didacticiens.

1 - Empathie et émergence : le cadre didactique

1.1. L'empathie : retour aux sources du langage

Nous n'apprenons pas une seconde langue avec les mêmes stratégies que nos langues premières et il existe de très grandes variations de stratégies en fonction de l'âge de l'apprentissage. Néanmoins, toutes les langues ont un fonds commun sur lequel nous appuyons notre pédagogie. Tout d'abord, elles émergent à partir d'un langage plurisensoriel dont la fonction est de créer le lien social. Ce langage est à la fois de nature biologique, culturelle et affective (Golse, 2006). De nombreux travaux en sciences cognitives, psychologie du développement et neurosciences montrent que toute langue seconde ou étrangère se construit en référence à ces premières langues qui sont intimement liées à nos rythmes vitaux, à nos sens et nos affects, donc à notre identité propre. Ils ont également mis au jour des mécanismes qui accompagnent et préparent l'entrée dans la langue. Il s'agit notamment des réflexes innés comme l'imitation et la résonance émotionnelle chez les nouveaux-nés qui se développent en mécanismes d'empathie, c'est-à-dire en capacité à se mettre à la place de l'autre, en prenant sa perspective kinesthésique, émotionnelle et in fine mentale, tout en gardant la conscience de soi. Ces mécanismes constituent, en partie, le langage silencieux qui relie émotionnellement les êtres au-delà des mots dont parle Jacques Lecoq (1997). Le travail avec des comédiens nous permet d'ancrer les nouvelles langues dans ce langage non verbal et émotionnel qui joue un rôle majeur dans les interactions, mais qui est pourtant totalement absent en didactique des langues.

¹ Cette étude est financée par le Goethe-Institut de Paris, la Fondation de France et Citoyenneté Jeunesse. Elle est soutenue par le ministère de l'Éducation nationale et les IA-IPR de l'académie de Créteil et le pilotage scientifique mené au sein du CREN-InEdUM Université du Maine.

1.2. Peut-on didactiser l'empathie ?

Didactiser implique plusieurs opérations : définir la nature des éléments du langage que nous estimons nécessaires à l'apprentissage et imaginer des situations qui permettront aux élèves de les reconnaître, de les utiliser et de les comprendre. Dans notre travail, nous retenons l'idée que l'empathie est un ensemble complexe de mécanismes qui permettent de percevoir physiquement, émotionnellement et mentalement les émotions et intentions d'autrui tout en restant dissocié de lui. La relation empathique peut donc favoriser aussi bien la manipulation mentale que l'altruisme et c'est pourquoi développer l'empathie en éducation nécessite une réflexion éthique. Les pratiques artistiques offrent les conditions d'une didactisation de l'empathie dans la mesure où la pédagogie des artistes utilise prioritairement les mécanismes de base de l'empathie (Aden, 2010) et où le travail de création artistique développe conjointement des attitudes collaboratives, d'écoute, de respect et d'accordage. Pour les définir, nous nous appuyons notamment sur la théorie d'Alain Berthoz (2004) qui postule que le changement de perspective mentale passe par un changement de perspective spatiale ; sur les travaux d'Antonio Damasio (2006, 2010) qui démontrent que les processus émotionnels sont indissociables du raisonnement logique ; sur les recherches en sciences cognitives qui ont proposé des référentiels émotionnels (reconnaître, accepter et utiliser ses propres émotions et s'accorder à celles des autres) (Mayer & Salovey, 1997) ainsi que sur les échelles d'empathie (Davis, 1980) qui vont du réflexe kinesthésique à la simulation mentale complexe². Dans notre approche didactique, développer une attitude d'empathie passe par a) l'entraînement de capacités émotionnelles indispensables dans la relation sociale³ ; b) la mise en lien de l'expression de ces émotions dans plusieurs systèmes langagiers ; c) le développement d'une plasticité mentale qui permet de passer rapidement d'un système à un autre, ce que nous avons appelé le translangager (Aden, 2012).

1.3. Que veut dire « faire émerger le sens » ?

Notre démarche repose sur la théorie de l'énaction (Varela, 1993) qui postule que le sens que nous donnons aux choses émerge grâce à un couplage sensorimoteur du sujet avec le monde dans lequel il se développe. Au lieu de nous appuyer sur le calque d'une langue à l'autre, nous rattachons la parole dans toutes les langues au niveau de la perçaction (Berthoz, 2010 : 10), en amont du verbal, là où « le « ça » de l'événement vécu fait sens dans la situation » (Korzybsky, 1994). Dans notre approche le verbal est subordonné à l'action et la perception, il commence par la mise en scène de la langue, la manipulation structurelle et la réflexion métalinguistique se font dans la classe. Nous ne nous attendons pas à ce que tous les élèves comprennent et retiennent les mêmes choses dans les mêmes séances mais nous concevons les activités pour qu'elles constituent, pour chacun, des « espaces de potentialisation de stratégies langagières en cours d'appropriation » (Aden, 2008). Ainsi, dans les ateliers de théâtre, il ne s'agit pas de planifier les *mêmes* objectifs linguistiques pour *tous* au *même moment* mais de faire émerger les besoins langagiers. Une « pédagogie de l'émergence » postule que chaque élève peut adapter les situations d'apprentissage à sa temporalité personnelle. Une telle pratique demande une grande flexibilité professionnelle et repose sur une collaboration de l'équipe. La séquence que nous présentons ci-dessous montre l'émergence, la conception hybride puis la finalisation d'un projet artistique ET didactique à partir du thème « la liberté d'expression » choisi par les élèves en début d'année.

2 - Une pièce de théâtre comme point de départ

2.1. L'œuvre comme moyen d'expérimenter une perspective « étrangère »

Intégrer une pratique artistique dans les enseignements de langue rend indispensable la fréquentation des œuvres sans laquelle le « théâtre » ne serait qu'une activité supplémentaire imposée au sein du collège⁴. Par ailleurs, être spectateur, c'est également expérimenter l'empathie en entrant en résonance ou en dissonance avec une œuvre au travers de ses interprètes. La médiatrice culturelle de l'association Citoyenneté Jeunesse⁵ intégrée à l'équipe aide à construire des parcours culturels a proposé le spectacle *Before your very Eyes*⁶, créé par Gob Squad, un collectif d'artistes Anglo-Allemands. Cette pièce a immédiatement recueilli l'adhésion de l'équipe qui y a vu de nombreuses occasions de travailler les objectifs généraux de l'expérimentation :

- elle est basée sur le translangager : les acteurs échangent entre eux en néerlandais et en anglais avec une voix-off et le tout est sur-titré en français,

² Comme imaginer ce que pense l'autre (un personnage) dans une autre langue.

³ Voir le « Socle commun de connaissances et de compétences », décret du 11 juillet 2006 : « Deux autres domaines ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire : il s'agit, d'une part, des compétences sociales et civiques et, d'autre part, de l'autonomie et de l'initiative des élèves. », p.4 (cf. également p. 17 & p. 20).

⁴ Dans ce projet, la pratique théâtrale est intégrée aux enseignements réguliers d'allemand/anglais de la classe bilingue. Dans le volume global des six heures hebdomadaires de LVE, deux heures sont consacrées au projet, dont une vingtaine de séances de théâtre sur l'année.

⁵ Implantée en Seine St Denis, cette association aide les enseignants à la construction de « projets éducatifs et culturels qui placent l'art et les artistes au cœur d'une réflexion sur le monde. »

⁶ Bande annonce disponible sur :< <http://www.gobsquad.com/before-your-very-eyes> > [15.04.2014]

- elle met en scène des acteurs adolescents et leur questionnement face à leur identité en devenir, ainsi que leur représentation du monde adulte,
- la structure narrative repose sur un changement de perspective spatio-temporel.

Sur scène, dans un espace clos délimité par des miroirs sans teint, quatorze adolescents gantois entre 10 et 14 ans sont invités par la voix off à se projeter mentalement dans le déroulé de leur propre vie, puis à l'interpréter. « *You do know why you're here, don't you ? You're here to live, and then die* » est la première réplique de ce personnage désincarné. D'adolescents, les jeunes traversent plusieurs paliers de la vie adulte, avant de mettre en je(u) la vieillesse et de mourir. Dans le même temps, des images filmées des acteurs encore enfants sont projetées sur deux grands écrans face public. Les jeunes interagissent un à un avec l'enregistrement de cette image venue de leur passé. Aux différents âges de leur vie qui s'écoule, ils sont confrontés à leurs propres questions : « *Are you married ?* » etc. Ces jeunes en pleine puberté interrogent en actes et en mots leur propre transformation imaginée, anticipée. Ce questionnement philosophique sur la liberté de devenir soi contre les déterminismes de la condition humaine rejoignent les préoccupations des collégiens qui les avaient exprimé, quelques mois plus tôt, en choisissant de réfléchir sur la liberté.

2.2 Ancrer les objectifs didactiques dans les questionnements des élèves

Dès la sortie du spectacle, dans des échanges informels, nous remarquons que les élèves cherchent des repères. Les uns s'attachent à l'âge des acteurs : « ils étaient comme nous », d'autres aux rythmes, à la musique : « C'était trop bien quand ils faisaient les fous, là [l'élève imite la danse des comédiens lorsqu'ils tentent de « grandir » et chante le titre]. D'autres encore font des liens entre le néerlandais et l'allemand ou l'anglais : « Ils disaient toujours *ik kan, ik kan* c'est comme l'allemand *Ich kann* » (Élève 1). « Non, c'est l'anglais *I can* » (Élève 2)⁷

L'atelier théâtre qui suit cette sortie débute par un échange en français entre les élèves et la comédienne anglaise afin de recueillir leurs critiques constructives ou argumentées. La comédienne offre son point de vue professionnel et, ce faisant, libère la parole et les questions des élèves. Si la lecture des sur-titres leur a semblé fastidieuse, la présence conjointe des trois langues n'a pas soulevé de questions de compréhension. Ce qui a fait obstacle était d'un autre ordre : le rythme de la mise en scène et le sujet de la pièce ont provoqué un sentiment de malaise chez beaucoup d'élèves, notamment l'enfermement des acteurs, la confrontation à la mort dès le début du spectacle (linéarité inversée, finitude inconcevable), l'image de leurs corps qui allaient vieillir. L'expression artistique qui bouscule les « normes » propose une perspective étrange sur le quotidien, et c'est précisément ce que les comédiennes commencent par faire éprouver physiquement aux élèves dans les ateliers : se voir et se sentir « comme un autre ». Ceci constitue la mise en œuvre d'un déplacement de perspective inhérent au travail sur les mécanismes d'empathie.

2.3. Hybridation des objectifs

Chaque membre de l'équipe relie le spectacle⁸ à ses objectifs : l'enseignante d'anglais voit un lien évident entre la mise en scène du quotidien vécu en accéléré et l'expression de la routine qu'elle étudie en 5^e. La professeure d'allemand, quant à elle, pense plutôt à une exploration « culturelle » des représentations des élèves sur la vie des jeunes de leur âge dans des pays germanophones. La comédienne anglaise pense explorer par le théâtre ce que les élèves n'ont pas compris dans la pièce : les sensations liées à transformation des rythmes du corps dans l'espace et l'auto-questionnement en miroir. La comédienne allemande souhaite travailler sur le récit via les émotions. Un premier échange de ces idées a amené les comédiennes à situer le travail théâtral dans les routines du quotidien. Les élèves pouvaient ainsi découvrir, réutiliser et renforcer les éléments langagiers entre tous les espaces d'apprentissage. Une seconde réunion de travail a permis au monteur de proposer l'œil de sa caméra pour approfondir l'auto-questionnement (étapes 2 et 3 ci-après).

3. Exemple de mise en œuvre

Tous les ateliers et cours menés conjointement par les deux comédiennes et/ou les deux enseignantes sont translingues, c'est à dire qu'une même activité est conduite en plusieurs langues en même temps. Nous ne pouvons décrire ici que quelques activités de théâtre translangue.

3.1. Etape 1 : changement de perspective spatial et temporel

- Échauffement : les élèves sont répartis dans l'espace. Chacun choisit et mime un geste routinier de façon à ce qu'il soit clair et lisible par tous (se coiffer, téléphoner, jouer à un jeu vidéo, etc.), puis en modifie le rythme en

⁷ Notes du journal de bord. [30.11.2012]

⁸ Ce ne sont pas uniquement des pièces de théâtre qui ont cette fonction, au cours des trois années d'expérimentation, des supports variés ont été à la source de créations artistiques dans la classe, par exemple, un album de jeunesse, une écriture créative, un roman, une chorégraphie de Robin Orlyn, etc.

fonction de la musique (classique = lent ; rien = normal ; rock-pop = rapide). Cette activité permet la prise de conscience que le rythme influe sur l'interprétation émotionnelle du geste (la rapidité provoque des émotions négatives, la lenteur apaise etc.).

- Activité : l'espace du jeu est séparé en deux par une ligne de chaises. D'un côté, les élèves sont en 2012, de l'autre en 2042. Un par un, ils sont invités à mimer leur action de routine dans le présent, puis en traversant la ligne, ils doivent se projeter dans la même action trente ans plus tard. La comédienne parle dans un flux de langue continu : « *So now [...] you're doing your action from the daily routine, all right? [...] What's your action?* » L'enseignante d'allemand en écho : « *Was hast du gemacht ?* ». Au début de l'activité, l'enseignante d'anglais, pour s'assurer que chacun a compris la consigne, se positionne dans l'espace scénique et simplifie la parole de la comédienne (classroom English) tout en mimant une routine : « *How old are you ? [...] OK. Here you're twelve... etc.* ».

Dans cette activité, les élèves entraînent parallèlement leur capacité à changer de référentiels spatial, temporel et langagier, ce qui est un moyen de renforcer cette plasticité mentale et l'attention à l'autre qui sont les soubassements de l'empathie. Ils « translanguent », passant continuellement du langage non verbal au langage verbal et d'une langue à l'autre. Pour comprendre, ils s'appuient à la fois sur l'imitation, la compréhension globale de la langue authentique (intonation, rythme, gestualité, mots-clés) et les médiations des enseignantes qui posent ponctuellement des repères en anglais et en allemand. Pour produire, les élèves utilisent tous leurs répertoires langagiers (multimodalité). Ils sont d'abord sollicités corporellement et émotionnellement, et ensuite seulement ils sont invités à verbaliser en action. Ils demandent parfois de l'aide, ou il leur arrive de créer des éléments de langue quand les mots leur font défaut. Les enseignantes, quant à elles, font le lien entre l'anglais et l'allemand à trois niveaux : a) symboliquement en étant présentes et en action avec les élèves durant les deux heures hebdomadaires consacrées au projet ; b) intuitivement lorsque durant les activités elles reprennent en allemand ce qui vient d'être dit en anglais ou inversement ; c) de manière réflexive en classe en co-construisant leurs enseignements entre elles et avec les artistes. Elles développent également des attitudes d'empathie car dans leur position d'intermédiaires en tant que « médiatrices » (Eschenauer, 2014), elles se mettent respectivement en empathie avec les comédiennes et savent de mieux en mieux analyser et anticiper les activités théâtrales, voire les réemployer dans leurs cours. Elles se mettent également à la place des élèves dont elles connaissent les potentiels, les difficultés, et peuvent intervenir pour faciliter les interactions ou les maintenir dans l'action.

3.2. Étape 2 : soi comme un autre

Dans cette étape, les élèves continuent à explorer le changement de perspective temporelle mais de façon plus intérieure, au travers de la relation à soi.

Activité : Face caméra, ils se posent une question à eux-mêmes, dans la langue de leur choix, en se projetant trente ans plus tard. Certains élèves choisissent l'allemand, d'autres l'anglais, d'autres encore leur langue familiale (comme le chinois), la langue d'adultes présents dans la salle (comme le polonais) ou d'un de leurs camarades (comme le cingalais). D'un point de vue théâtral, cet exercice nécessite une maîtrise de la démarche (entrer dans le champ et le quitter), de la posture, du souffle, du débit, du regard.

3.3. Etape 3 : inventer un récit non verbal

Cette étape prolonge la maîtrise du corps et du geste face caméra en y ajoutant l'expression des émotions. L'objectif est d'inventer et mettre en scène une histoire en quatre étapes que les autres élèves pourraient comprendre uniquement au moyen des outils non verbaux (empathie kinesthésique et résonance émotionnelle).

Activité 1 (échauffement) : Par deux, face à face, répartis dans l'espace. Les élèves tirent au sort une émotion, formulée en allemand ou en anglais. Ils choisissent un meneur qui interprète l'émotion en attitude, en gestes, en mime, en introduisant des variations de rythme. Le partenaire suit le jeu du meneur en miroir. Les comédiennes vont d'un groupe à l'autre et ne doivent pas réussir à comprendre qui mène le jeu. Cette activité basée sur l'imitation et la résonance kinesthésique entraîne les mécanismes d'empathie.

Activité 2 : L'espace scénique est marqué par quatre éléments dont trois imaginaires : une première porte par laquelle se fait l'entrée, une vraie chaise sur laquelle se trouve une lettre dans une enveloppe, un miroir face public, et une seconde porte par laquelle les élèves sortent. Chaque élève entre en scène et doit imaginer le sentiment dans lequel il se trouve ainsi qu'un scénario qu'il garde secret. Après entraînement, chaque scène est filmée.

Activité 3 : les élèves tirent au sort le nom d'un camarade et verbalisent en anglais et en allemand les quatre émotions distinctes correspondant aux quatre actions. Dans un second temps, ces sentiments sont traduits en des gestes ou mouvements stylisés.

3.4. Production d'une forme artistique polyphonique

Dans les cours de langues, les élèves ont rédigé leurs histoires dans les trois langues de l'école et dans une langue autre s'ils le souhaitent⁹ puis en ont appris une version. Les artistes ont imaginé une forme complexe mettant en résonance toutes les formes de langage dissociées, et fragmentées. Sur le plateau, les histoires semblent se croiser de façon aléatoire : histoire muette projetée, narration en gestes stylisés, récit en langues sur un ton neutre.

Cette forme, jouée devant un public de lycéens lors d'une journée de rencontre théâtrale au Goethe-Institut (Théâtrallemant Vôte) a été l'occasion pour les élèves de vivre l'expérience d'un monde imaginaire partagé à partir d'une consigne identique pour tous, mais interprétée de façon singulière par chacun, et de susciter une résonance émotionnelle chez des spectateurs totalement étrangers au processus esthétique qu'ils avaient vécu.

Conclusion

Les premiers résultats obtenus au cours de trois années d'étude montrent que l'intégration de ces objectifs émotionnels et d'empathie rendent les élèves plus autonomes et créatifs dans les deux langues vivantes. Ils développent également des stratégies de coopération et font preuve d'un plus grand esprit critique dans les autres disciplines.

La pédagogie de l'émergence que nous expérimentons n'est pas répliquable, mais modulable, c'est une forme inédite de prise en charge de la pluralité cognitive et linguistique qui s'appuie sur la collaboration transdisciplinaire entre enseignants, artistes, médiateurs et chercheurs et offre une occasion de « trans-formation » de tous dans un projet qui ne repose pas uniquement sur des productions communes mais se nourrit d'une vision humaniste et énonciative de la transmission. Elle permet également de déplacer les référents des élèves, de nourrir leur imaginaire, de stimuler leur esprit critique et leur positionnement en première personne. Enfin, elle vise le décloisonnement des espaces scolaires et familiaux au travers de la rencontre des arts, des langues, des cultures.

Références bibliographiques

- ADEN, Joëlle (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'énonciation en didactique des langues. In Klincksieck | Ela, *Études de linguistique appliquée*, 2012/3, n°167, p. 267-284.
- ADEN, Joëlle (2010). *Rencontre interculturelle autour de pratiques théâtrales*. Berlin : Schibri-Verlag, Projet ANRAT-IDEA Europe.
- ADEN, Joëlle (2009). Improvisation dans le jeu théâtral et acquisition de stratégies d'interaction. In *Didactique des langues- cultures : univers de croyance et contextes*. ADEN, Joëlle (dir.). Paris : Manuscrit Recherche – Université, pp. 77- 99.
- BERTHOZ, Alain (2004). Physiologie du changement de point de vue. In BERTHOZ, Alain et JORLAND, Gérard. *L'empathie*. Paris : Odile Jacob, p. 251-275.
- BERTHOZ, Alain (2010). La conscience du corps. In Alain BERTHOZ et Bernard ANDRIEU (dir.). *Le corps en acte*. Sous la direction, Presses Universitaires de Nancy, Collection Épistémologie du corps, p. 9-22
- DAMASIO, Antonio (2010). *L'autre moi-même, Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*. Paris : Odile Jacob, 2^e édition.
- DAMASIO, Antonio (2006). *L'erreur de Descartes*. Paris : Odile Jacob, 2nd édition.
- DAVIS, Marc H. (1980). *A multidimensional approach to individual differences in empathy*. JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology 10, p. 85.
- ESCHENAUER, Sandrine (2014). Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique : vers une définition de la translangageance. In *Actes du colloque Langues en mouvement, Languages in Motion*, Nantes : E-Crini, (à paraître)
- GOLSE, Bernard (2006). *L'être-bébé*. Paris : PUF, le fil rouge.
- MAYER, J. D. & SALOVEY, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- KORZYBSKY, Alfred (1994). *Science and Sanity : An Introduction to Non-Aristotelian Systems and General Semantics*. Institute of General Semantics. Édition originale parue en 1933
- VARELA, Francisco, THOMPSON, Evan & ROSCH, Eleanor, (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.

⁹ C'est ainsi qu'une élève a pu, grâce à cette activité, réaliser un rêve dont elle n'avait jamais parlé auparavant : celui de parler la langue de sa mère (le créole portugais).