Revue TDFLE

N° 86 | 2025
Enseignement des langues et insécurisation des acteurs de la relation didactique

Le phénomène de compaction cognitive

Comprendre ce qui se joue derrière certains blocages en classe de langues

Marion DUFOUR *Enseignant*
ITIC Sciences du Langage
DIPRALANG
Université Paul-Valéry Montpellier

Édition électronique :
URL : https://revue-tdfle.fr/articles/revue-86/462-le-phenomene-de-compaction-cognitive
DOI : numerev_2784
Date de publication : 12/09/2025

CertiScience© *Certifié évalué par les pairs*

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : DUFOUR, M. (2025) Le phénomène de compaction cognitive. *Revue TDFLE*, (86). https://doi.org/10.34745/numerev_2784

Marion Dufour,
Université Montpellier Paul Valéry
Laboratoire Dipralang

Résumé :

Cet article propose une réflexion sur le phénomène de blocage cognitif en didactique du plurilinguisme qui se caractérise par une grande insécurité linguistique et l'impossibilité pour un apprenant à résoudre une activité à un moment donné alors qu'il semble disposer des habiletés et compétences nécessaires à sa réalisation. À partir d'une étude de cas, croisant l'analyse de la biographie langagière de l'apprenante C. avec l'analyse du commentaire réflexif qu'elle fait de sa démarche vis-à-vis d'une activité d'éveil aux langues qu'elle ne parvient pas à réaliser, nous avons identifié le blocage éprouvé par C. comme résultant d'une *compaction cognitive.* C'est à partir de cette hypothèse que nous avons accompagné C. dans une démarche de *décompaction* qui a eu pour effet de lui permettre de retrouver son homéostasie et d'accomplir l'activité.

Abstract:

This article deals with the phenomenon of mental blocks occurring in language learning classrooms, manifested by the learners' inability to solve a problem at a given moment, even though they appear to have the necessary skills and competence to do so. The case study presented here is based on the analysis of C.'s language biography, as well as her reflective understanding of her own intellectual process while attempting, unsuccessfully, to carry out a language awareness activity. After describing the phenomenon experienced by C., which is characterized by a significant amount of linguistic insecurity, I came to the conclusion that her mental block could be the result of cognitive compaction. It is based on this hypothesis that I accompanied her in a decompaction process that allowed her to restore her homeostasis and accomplish the task.

Mots-clés :
Estime de soi, Insécurité linguistique, Schème cognitif, Compaction cognitive, Blocage cognitif, Linguistic insecurity, Cognitive scheme, Cognitive compaction, Self-esteem, Mental block

---

INTRODUCTION

Dans un cours de Diplôme Universitaire, pour mettre en évidence la notion de compétence partielle, j'ai proposé à une classe d'étudiants tous plurilingues – au minimum trilingues - répartis en 5 groupes de 3 ou 4, de réaliser une activité d'éveil aux

langues conçue par Marinette Matthey, tirée du volume EOLE (*Education et d'Ouverture aux Langues à l'Ecole*, 2003, pp.135-142) et destinée à un public d'élèves de 6-7 ans dans leurs 3ème et 4ème de l'école primaire suisse, ce qui correspond au niveau CP-CE1 du système français (cf. document ci-dessous tiré du dossier des documents reproductibles). Il s'agissait pour les étudiants de parvenir à résoudre un problème, celui de comprendre une petite histoire humoristique intitulée *Der Mann col leone*[1], mélangeant cinq langues (le français, l'espagnol, l'allemand, l'anglais et l'italien), en s'appuyant dans un premier temps sur leur répertoire langagier respectif, puis en partageant, dans un second temps, le fruit de leurs compréhensions.

Der Mann col leone

A policeman sieht pasar a einen Mann, qui se promène with un leone en laisse.

– Eh, signor, stop !, says the policeman.

Der Mann si ferma. The policeman says him :
– No puede vous promener so col leone. Sie müssen l'amener al zoológico !

– D'accordo, signor Policeman, answers le propriétaire del leone, without to protest.

Pero al dia suivant the policeman voit de nuevo pasar a den gleichen Mann, che cammina de nouveau col leone.

– He Signor !, says the policeman böse. Qu'est-ce que do you faites col leone ? Haben Sie ihn no al zoológico llevado ?

– Yes, signor Policeman, répond der Besitzer del leone. Siamo andati. Pero today, nous allons ins Kino. Kino es sa favourite distraction.

41



Mis dans la peau d'explorateurs de langues, tels des Champollion devant la pierre de Rosette, ils avaient la consigne de Prendre connaissance du document et faire état des attitudes et émotions qu'il suscitait en eux (individuellement).

1. Parcourir le document jusqu'au bout sans s'arrêter dans le but de comprendre la blague.

2. Relire et expliciter les stratégies d'accès au sens qu'ils avaient utilisées pour atteindre l'objectif de l'activité.

3. Puis partager avec leur groupe leurs trouvailles, et s'aider des répertoires des uns et des autres pour clarifier le texte.

4. Enfin, mettre en évidence les objectifs pédagogiques visés par cette activité (exemples : valorisation des répertoires, ouverture à l'altérité, conscientisation des stratégies d'accès au sens etc.)

Alors que cette activité était conçue pour de jeunes élèves et avait pour objectif, suivant les auteurs du manuel, de « dédramatiser le rapport à l'altérité linguistique », l'activité a suscité beaucoup d'émotions négatives parmi les étudiants et seulement un groupe d'étudiants est parvenu à comprendre la blague. Parmi les réactions d'étudiants, celle de C., qui avait exprimé avoir ressenti du découragement et de la colère vis-à-vis de l'activité, m'a interpellée. Étant donné les compétences langagières de C. – C. parle le français et le créole couramment, elle a eu une initiation à l'allemand en CM2, a étudié l'espagnol et l'anglais au collège-lycée et utilise régulièrement l'anglais dans sa pratique professionnelle d'intervenante sociale – je m'attendais à ce que cette activité ne lui soit pas d'une grande difficulté. Or cette activité suscite en elle une émotion si forte qu'elle s'en trouve dans l'impossibilité de la réaliser.

Afin de comprendre le phénomène de blocage éprouvé par C., je lui ai proposé, un mois après cette expérience de classe, de discuter des émotions ressenties à cette occasion et de se reconfronter à l'activité. C'est ainsi que nous nous sommes rencontrées deux fois en visioconférence pour un entretien qui a duré au total 2h30 (47 : 29 et 1h42 :38), un entretien que j'ai conçu en 3 temps :

- Le temps du récit : 47 :28 (1ère rencontre)
- Le temps du commentaire réflexif sur le récit : 45 :04 (2ème rencontre du lendemain) et du renforcement de sa légitimité
- Le temps de la compréhension explicative qu'elle a faite de son action dans une mise en situation où elle s'est reconfrontée à l'activité : 57 :38 (toujours au cours de la 2ème rencontre)

Ma démarche a donc été empirique : expliquer un phénomène à partir de l'analyse de la démarche d'accès au sens de C., articulée au récit de sa biographie langagière que l'on peut définir à la suite de Jean-Pierre Cuq (2003, pp.36-37) comme

« l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle [la personne] a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun. »

CADRE THÉORIQUE

Cette étude s'inscrit dans une théorie de l'action qui articule la phénoménologie husserlienne, la sociologie interactionniste symbolique américaine et deux courants de la psychologie du développement : la psychologie du développement cognitif (notamment la théorie de l'inhibition cognitive dans le raisonnement d'Olivier Houdé) et la psycho-écologie (notamment la théorie des niches sensorielles et de l'attachement développée par Boris Cyrulnik), trois courants disciplinaires qui partagent la notion de schème cognitif, c'est-à-dire qui postulent que l'action s'élabore en partie dans des cadres interprétatifs qui lui préexistent. Edmund Husserl partait de l'idée que l'individu organise son expérience vécue des choses non pas de manière confuse et désordonnée, mais dans des schèmes interprétatifs à l'action humaine, issues de ses expériences antérieures (Husserl, 1989), idée qui sera théorisée par Alfred Schütz dans sa théorie des typifications dans laquelle il postulera une structuration permettant l'archivage de l'expérience et la constitution d'un « stock de connaissances à portée de main » *(stock-of-knowledge-at-hand)* (Butnaru, 2015).

Pour Erving Goffman, la manière dont nous interprétons et la façon dont nous nous engageons dans une action s'élabore de manière réflexive compte tenu de notre « quant à soi » c'est-à-dire l'idée que nous nous faisons de nous-mêmes à partir des interactions antérieures**,** des cadres de l'expérience que nous avons traversés et qui structurent nos attentes, et des contraintes qui s'instaurent dans le cadre de l'activité.

« Nous avons remarqué que ces cadres ne sont pas seulement des schèmes mentaux mais correspondent à la façon dont l'activité, spécialement celle qui requiert des agents sociaux, est organisée. On a là des prémisses organisationnelles qui sont en quelques sorte l'aboutissement de l'activité cognitive et non quelque chose qu'elle crée ou génère. À partir du moment où nous comprenons ce qui se passe, nous y conformons nos actions […] » (Goffman, 1991, p.242).

En d'autres termes, le Moi qui émerge de l'interaction, la manière de nous comporter, d'interagir, le choix des schèmes d'action que nous faisons sont corrélés à la structure du cadre de l'activité. Suivant le cours des choses, ces schèmes pourront être renouvelés (faire l'objet de correction), ou être nouveau (élaboration de nouveaux schèmes) :

« Ce processus peut relever d'une régulation rétroactive ; il peut aussi être étayé par une régulation réflexive, le sujet mettant en rapport l'organisation de ses opérations (et de son action) et les effets produits par rapport à ceux visés (le but de l'action) » (Rogalski, 2020, paragraphe 53).

En psychologie cognitive Olivier Houdé (2019) nomme « heuristique » les schèmes cognitifs auxquels l'individu a recours pour interpréter certaines situations sans véritablement prendre le temps du raisonnement logique. Ces heuristiques coexistent

avec des algorithmes dans le cerveau de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte pouvant occasionner des conflits cognitifs (Kahneman, 2012). Par exemple, parmi ces heuristiques, les représentations sociales qui remplissent les « fonctions de fournir (souvent dans l'urgence) des interprétations utiles à une activité en cours, qu'il s'agisse d'activité technique (prendre une décision au cours d'une action) ou symbolique (argumenter dans le cadre d'une discussion) » (Py, 2004, p.8) constituent des pressions importantes qui impactent nos attitudes et nos rapports aux Autres et aux choses. Boris Cyrulnik (2021), dans le cadre de la psycho-écologie, considère que les pressions subies par l'individu, qu'elles soient climatiques, biologiques, ou bien psychologiques, affectives, socioculturelles, intériorisées via les récits et discours entendus, sont au cœur du développement de l'humain. Elles impactent son être et sa manière d'agir. Par exemple, dans les schèmes d'action, schèmes qui intègrent « à l'intervention sur l'objet une diversité d'opérations cognitives : hypothèses, prises d'information, évaluation de ces informations, inférences diagnostiques et anticipatrices, intervenant dans les différentes « phases » de l'action : orientation, exécution, contrôle » » (Rogalski, 2020, paragraphe 31), les représentations sociales constituent souvent des inférences qui biaisent le raisonnement (nous en verrons un exemple plus loin).

S'intéresser aux schèmes cognitifs permet d'examiner les mécanismes d'appropriation incorporés par les individus dans le cadre des expériences qu'ils traversent et au moyen desquels ils construisent leur compréhension des choses (dimension épistémique), et leur agir dans le monde (dimension praxéologique). Leur étude nécessite donc de considérer la sociogénèse/l'ontogénèse des acteurs « en reconstituant les séries, plus ou moins cohérentes, de *contextes d'action passés* ayant joué un rôle en tant que *contextes de socialisation,* c'est-à-dire en tant que cadres sociaux de leur formation et de leur intériorisation par les acteurs » (Lahire, 2019, p. 137).

C'est en m'inspirant de la méthode de la philosophie husserlienne consistant à revenir à l'expérience vécue dans laquelle se noue notre rapport aux choses pour comprendre la chose même, que j'ai proposé à C. d'interroger cet état de blocage vis-à-vis de cette activité d'éveil aux langues, en revenant dans un premier temps à son expérience vécue du plurilinguisme dans sa sphère familiale, puis dans sa sphère scolaire puis professionnelle, avant de rejouer l'action réalisée en classe tout en revenant simultanément et réflexivement sur l'action effectuée.

Cette démarche du récit de soi et du retour sur l'expérience des choses, je l'ai conçue dans une approche interactionniste, considérant que « c'est dans la dynamique des échanges entre les personnes (les interactions), et à travers le sens que donnent les individus à leur action (d'où le qualificatif de symbolique), que l'on peut comprendre ce qui se joue chez l'individu, et comprendre son comportement. » (Cabin, 2009, p. 76). C'est donc dans l'interaction avec C. que j'ai tenté de comprendre le blocage éprouvé. Cette réflexion sera étayée par les apports de la psychologie du développement cognitif.

PRÉSENTATION DE C.

Double bind - Double nœud

C. est une étudiante de 44 ans, née en région parisienne de parents français guadeloupéens. Elle se décrit comme « française non-native parlant le français langue maternelle et le créole langue seconde ». Elle précisera dans l'entretien que si elle classe ses langues de cette façon, c'est que le créole a longtemps été discriminé dans sa famille, perçu comme une langue « vulgaire », sans prestige compartivement au français, et que, par ailleurs, elle n'avait jamais imaginé que l'on puisse avoir deux langues premières.

Quand je lui demande pourquoi elle se dit non-native, elle explique que le droit de se dire française native lui est refusé socialement parce qu'elle est noire et qu'elle parle une langue en plus du français, ce qui ne correspond pas à l'image stéréotypée que la société renvoie des Français à savoir des individus blancs monolingues nés en France métropolitaine. Cette représentation, elle l'a construite au cours de ses expériences langagières :

E1 00 :15 : 50 je suis obligée de parler de discrimination/ mais c'est euh ::/ quand j'étais plus jeune/ petit à petit// être français c'est devenu être français blanc/ vous comprenez ce que je veux dire/quand on dit quelqu'un de français/ on pense à blanc//

Ce constat la révolte. Évoquant le passé colonial de la France elle dit :

E1 00 :16 : 36 c'est comme si/ une personne/ faisait un enfant métis/ avec une personne qu'il aura choisie/ et puis finalement va dévouer désavouer son enfant métis /parce qu'il lui ressemble pas assez //et je trouve ça d'une injustice//

Elle se vit comme une enfant indésirée de la mère patrie, marquée du stigmate du rejet, et se trouve de fait prise dans une injonction paradoxale ou *Double Bind* (Bateson et al. 1956) qui résonne en elle et se renforce à travers les discours entendus dans lesquels on lui fait comprendre qu'étant donné certaines caractéristiques physiques, elle ne peut prétendre à ce qu'elle est, c'est-à-dire une Française-native, situation que l'on sait génératrice d'un stress important, de confusion et d'éventuels problèmes émotionnels ou psychologiques au fil du temps.

Cette dissonance cognitive (Moukheiber, 2019, p.167) se traduit notamment chez elle par un sentiment d'insécurité et d'illégitimité à revendiquer cette appartenance de française-native. Elle ne parvient pas à s'interpréter, à trouver sa place, sa cohérence étant donné la contradiction des discours dans lesquels elle a grandi et évolue.

DOUBLE INSÉCURITÉ VIS-À-VIS DU FRANÇAIS ET DU CRÉOLE

Par ailleurs, elle a été confrontée pendant les dix premières années de sa vie à une double insécurité linguistique ou une insécurité "bi-linguistique" (terminologie citée par Aude Bretegnier dans sa thèse 1999, p.306, et trouvée dans la thèse de médecine en psychiatrie de B. Biros, 1979 *L'identité réunionnaise*). Au sein de sa famille où il était interdit de parler le créole sous peine de subir des violences, son père ne valorisant que la langue nationale, attitude que l'on peut sans doute mettre en relation avec la situation institutionnelle de diglossie de la France et son idéologie unilinguiste (Boyer, 2001) qui entraine une dévalorisation des locuteurs de langues régionales au profit des locuteurs parlant la seule langue nationale et devenant le modèle à suivre. D'autre part, les erreurs en français pouvaient aussi donner lieu dans son foyer à des sanctions violentes.

Sont attachées au créole des émotions contradictoires correspondant à des tranches de vie différentes ; d'abord des émotions négatives : jusqu'à l'âge de 9 ans, 1989, date du divorce de ses parents, C. qualifie le créole de « langue de la colère »

E1 00 :30 :33 le créole ça a été un petit peu la langue de la colère on va dire**/** la langue de de de tu te fais punir ou ta maman te fait des remontrances c'est en créole // souvent et souvent avec nos cousins on rigolait beaucoup de ça et on se disait ah oui à partir du moment où nos parents commencent à nous parler créole / c'est que / c'est qu'on a déconné/

Puis sa représentation sera remaniée ultérieurement dans une expérience de socialisation beaucoup plus douce, celle de la famille monoparentale, au moment du divorce de ses parents, avec une mère qui réhabilitera un usage libre du créole dans le foyer.

Au moment où le foyer est dysfonctionnel, la situation violente vécue à la maison trouve un écho à l'école, où C. incorpore également des discours épilinguistiques dépréciatifs vis-à-vis du créole, et où elle fait là-encore l'expérience de brimades et humiliations à la suite d'erreurs commises en français :

E1 00 :08 :03 : j'essaie de me rappeler depuis quand est-ce que je ressens ça/ ou quand est-ce que j'ai ressenti ça mais je pense que c'est surtout lié à l'enfance/ euh… // le fait d'avoir eu euh… /un enseignement euh / apprentissage euh par exemple de la grammaire à l'école qui était vachement// qui était vraiment / très très :::/très très stricte/ on avait encore le droit à certaines humiliations […] Euh :: ben :: se faire reprendre devant toute la classe, être un peu… le professeur un peu :::humiliant// j'allais dire à l'ancienne /euh oui/ vraiment il manquait plus que le coup de règle sur les mains et on y était quoi/

DES REPRÉSENTATIONS DU PLURILINGUISME CONTRADICTOIRES ET STIGMATISANTES

Ces expériences vécues et discours entendues tant dans sa famille qu'à l'école ont construit en elle une représentation du plurilinguisme très négative, voire problématique, ce qu'elle confie dès les premières minutes de l'entretien lorsque j'évoque l'activité *Der Man col Leone*

E1 00 :03 :26 déjà une c'est difficile des fois de pouvoir communiquer avec trois différentes [langues] en même temps/ là ce serait effectivement encore la confusion et un obstacle trop grand/ à gérer/ mais ça c'est ma représentation de la chose/

E1 00 :23 :52 alors que finalement j'ai peur/ quand il y a d'autres/ quand y a plus d'une seule langue/ c'est très bizarre

- Et pourquoi ?

- Peut-être pas se sentir à la hauteur face à:::/ l'obstacle de::: alors que j'ai:/ enfin je sais pas::/ l'obstacle de se faire comprendre […] 00:24:29 c'est un peu comme un rejet quoi et c'est idiot

Cependant depuis peu, cette représentation du plurilinguisme coexiste dans son répertoire langagier avec une nouvelle représentation bien plus positive qu'elle a découverte dans sa formation de D.U. et qui l'apaise

E1 00 :05 :21 en en sachant un petit peu plus grâce aux cours que j'ai reçus/ je me rends compte que je suis plus ouverte que je l'aurais été avant par rapport au plurilinguisme […] E1 00 :06 :13 maintenant je me dis que c'est:: c'est une grande opportunité/ que c'est pas une facilité à assimiler c'est sûr/ mais c'est une grande chance en fait le plurilinguisme

Malheureusement, les discours épilinguistiques négatifs à l'égard de la diversité et du plurilinguisme entendus dans les médias continuent à renforcer son sentiment d'auto-dépréciation, notamment un stéréotype rattaché à la couleur noire :

E1 00 :14 :07 je trouve ici en France notamment/ avec tous les discours que j'ai pu entendre et notamment des politiques dernièrement/ cette espèce d'amalgame et de systématisation qui consiste à dire parce qu'on n'est pas d'une couleur de peau blanche/ on a des difficultés et on a beaucoup de difficultés et on a notamment des difficultés dans le fait de se faire comprendre/ et en français// Là je le dis parce qu'on est en France/ […]

E1 00 :14 :42 et donc couleur de peau peut rimer aussi avec différences de langue/ couleur de peau heu::// pas blanche/ je suis vraiment navrée

On note un commentaire d'embarras dans la fin de l'énoncé : l'analyse de son expérience vécue la contraint à considérer l'existence d'une classification larvée des

citoyens français suivant leur couleur de peau, conception qui bouscule le principe d'égalité républicaine, alors que là n'est pas son intention première qui consiste à expliciter la difficulté qu'elle éprouve à s'identifier. En plus de subir le stigmate de la couleur, elle ne voudrait pas être celle par qui le scandale arrive, c'est pourquoi elle prend toujours beaucoup de précautions, et accompagne les propos potentiellement embarrassants pour son interlocutrice d'excuses ou de la précision « ça/ c'est ma représentation de la chose ». Le fait de ne pas se sentir de la bonne couleur et en constant état de « menacer le français » par ses potentielles erreurs la mettent dans une grande tension intérieure, et fait peser sur elle comme une épée de Damoclès.

E1 00 :10 :41 il faut parler correctement tout le temps tout le temps tout le temps/ pas d'erreur euh/ alors en français langue maternelle/ oui/ mais il y a ce côté ça ne passe pas pour la personne qui elle n'est pas native/ qui a toujours été très très:: présente / dans:: les tendances et dans ma tête /

La visibilité de son stigmate (Goffman, 2001) - le fait d'être noire - la rend vulnérable dans l'espace public et l'incite à redoubler de vigilance dans les interactions où elle court toujours le risque de la dévalorisation, ce qui accroit son insécurité :

« se voir inférieur signifie que l'on est incapable d'écarter de sa conscience l'expression d'un sentiment chronique d'insécurité de la pire espèce, ce qui veut dire que l'on souffre d'angoisse [...] La peur qu'éprouve un individu de ce que les autres pourraient lui manquer d'égards à cause de quelque chose qui apparait chez lui entraine une insécurité permanente dans ses rapports avec les gens ; et cette insécurité découle, non de quelque source mystérieuse et plus ou moins masquée, comme il en va souvent ainsi pour nous, mais de quelque chose contre quoi il sait qu'il ne peut rien. Or, un tel processus représente une déficience presque fatale des structures du moi, car celui-ci se voit incapable de déguiser ou d'exclure une formulation précise qui dit : « je suis inférieur. Donc les gens ne m'aiment pas, et je ne peux pas être en sécurité avec eux » (Goffman, 2001, p. 24, cite *Clinical Studies in Psychiatry,* (1956). H.S. Perry, M. L. Gawel et M. Gibbon (eds), New York, W. W. Norton & Company, p. 145).

Ainsi, C. subit de longue date une pression sociale, des discriminations, qui à force d'être entendues, et malgré les efforts qu'elle déploie pour y faire face, sont incorporées et font le lit de son insécurité linguistique, que Michel Francard et al. (1993, p.13) rapportaient à une «quête non réussie de légitimité », liée à la non-attribution sociale d'une légitimité, sentiment qui se renforce au fil des expériences dégradantes vécues et atteignent profondément à l'équilibre psychique de son être, c'est-à-dire à son homéostasie.

Même dans sa pratique du créole, langue qu'elle est fière de parler couramment, elle se trouve insécurisée notamment par sa mère

E1 00 :37 :50 « mais ma mère me fait remarquer que j'ai un accent/ que je parle pas/ tout à fait comme un natif / etcetera. etcetera /y a toujours ces petits remarques que moi je considère comme des piques/

L'analyse de cette biographie langagière marquée par la violence dans l'enfance, les injonctions contradictoires, les réprimandes scolaires, le racisme ambiant, la peur de faire des erreurs, les discriminations chroniques etc., nous amène à interpréter le comportement de blocage de C. vis-à-vis de l'activité plurilingue *Der Mann col leone* comme résultant de l'aboutissement d'un processus interactif complexe procédant d'un double mouvement de socialisation et de subjectivation (d'interprété et d'être interprété), qui a abouti à un déchirement de son Moi (Cyrulnik, 2012). Ce qui suggère que l'image de soi a une conséquence directe sur la capacité d'un individu à mettre en œuvre des schèmes d'action (heuristiques ou algorithmes) qu'il a incorporés, dans certaines circonstances.

ANALYSE DE LA MISE EN SITUATION

Suite à cet entretien, j'ai proposé à C. de se reconfronter à l'activité qui avait causé son découragement et sa colère afin qu'elle m'explique ce qui se passe en elle, et pourquoi elle éprouve ces émotions, afin de mieux comprendre les mécanismes qui sous-tendent son action vis-à-vis du texte.

Avant même d'avoir pris connaissance du texte, face à l'activité elle dit « avoir peur de l'insécurité dans laquelle la met cet exercice. ». Bien que ses études en sciences du langage lui fassent voir le plurilinguisme comme une chance et une richesse, elle ne parvient pas à inhiber sa première représentation négative et continue à considérer la diversité des langues comme une source de confusion

E1 : 00 :02 :25 effectivement ça [le plurilinguisme] peut prêter à confusion et cette confusion emmène la peur / donc l'insécurité linguistique notamment /

Le fait qu'elle connaisse 3 langues sur 5 ne la rassure pas spécialement, d'ailleurs elle n'a pas fait cette évaluation, attitude que l'on peut sans doute mettre sur le compte de son autodépréciation.

ANALYSE D'UN SCHÈME D'ACTION RÉCURRENT

La première peur s'enchaine sur une seconde au moment de l'explication de ses stratégies d'accès au sens :

E2 : 00 :46 :12 Je vous donne cet exercice en classe, je voudrais savoir comment vous recevez cet exercice et ensuite quelles sont les différentes démarches que vous avez faits vis-à-vis de l'exercice et donc ce que vous avez ressenti

E2 00 :46 :16 Alors déjà je m'arrête sur le titre [Der Mann col leone] // et j'essaye déjà par le titre de savoir euh si je peux comprendre quelque chose // *Der* je dirais *le* mais je

suis pas sûre non plus/ d'essayer de reconnaitre les langues / et puis après j'essaye///la première phrase *a policeman sieht* [qu'elle prononce [saÉªt], elle dit reconnaitre l'allemand mais lit le mot comme s'il s'agissait de l'anglais "sight"] *pasar a einen Mann que se promène/with un leone [leon] en laisse* ok / euh/ euh ::: y'a dans/ les mots que je n'ai jamais vus [elle réfère aux mots en allemand]// la peur de mal prononcer// si je prononce mal /je suis ridicule/ si je suis ridicule ça m'intéresse pas /si ça m'intéresse pas je passe// donc du coup/je relis plutôt dans le silence/ puis j'essaye la deuxième phrase

On identifie ici un schème d'action qui pose explicitement la question de la qualité du rapport à soi, de l'estime de soi, en vue de la réalisation d'une activité, et auquel elle aura recours à quatre reprises dans la compréhension explicative de son action.

Les hypothèses qui ressortissent à sa manière d'aborder l'action sont pertinentes : d'une part identifier le titre, qu'elle explique plus loin par l'inférence suivante :

E3 00 :51 :22 parce que je me dis que si je n'ai pas le titre// j'aurais pas le le le la compréhension de::::// du texte en lui-même

et d'autre part reconnaitre les langues pour évaluer la difficulté de l'activité.

Cependant, sa prise d'information est lacunaire à cause de l'allemand qu'elle ne sait pas comment lire, ce qui l'embarrasse excessivement. La phase de contrôle est inattendue, puisqu'on voit que l'évaluation ne porte pas sur le sens partiel du texte à partir de la prise d'information lacunaire. Comme si elle avait perdu l'objectif de l'activité, elle fait porter son évaluation sur la préservation de sa face (Goffman, 1974, p. 9), c'est-à-dire sa valeur sociale, qui pourrait être mise à l'épreuve au moment de la mise en commun avec son groupe afin de finaliser le sens de la blague. Il semble que sa priorité ne soit plus de faire du sens mais se préparer à la confrontation. C'est ainsi qu'elle révise son attitude en vue de la poursuite de l'action, à savoir lire silencieusement pour ne pas être ridicule vis-à-vis des membres du groupe.

Un rapport dégradé de soi semble donc constituer un frein à la réalisation d'une activité qui nécessitera une implication dans un groupe. Dans le cas de C. cette contrainte pèse énormément sur son action**.** L'inférence « si je prononce mal /je suis ridicule/ si je suis ridicule ça m'intéresse pas /si ça m'intéresse pas je passe//…. » nous apprend aussi que la peur du ridicule va générer un autre comportement qui va compromettre ses possibilités de réaliser l'activité celui de ne surtout pas s'attarder sur les mots inconnus pour essayer de les comprendre.

IDENTIFICATION DES STRATÉGIES DE LECTURE SUCCESSIVES

Annuler la vision des mots

Ce qui va l'amener à essayer une nouvelle stratégie consistant à sauter par-dessus les

mots inconnus, que l'on ne peut pas considérer comme une stratégie d'accès au sens, car elle n'essaie pas de faire une compréhension globale du texte à partir des mots compris ; ce qui suscite encore plus de frustration et d'énervement. En fait, les stratégies qu'elle met en œuvre ne vise qu'à la rassurer, à réduire l'angoisse de l'erreur, l'angoisse de ne pas agir convenablement :

E2 01 : 17 :38 Je passe directement/ c'est comme si je lisais je lisais hop [elle fait un créneau avec son doigt pour contourner le mot allemand] et je lis je lis je lis hop [elle fait un créneau avec son doigt pour contourner le mot allemand] / j'essaie de/ oui c'est vraiment euh ::// annuler la vision des mots que je ne comprends pas et et et et et je sens bien qu'il manque quelque chose et là ça ça m'énerve// oui

Nommer les langues

Elle continue à lire sur un ton hésitant et monocorde qui ne tient pas compte de la ponctuation. À ce stade de la lecture qui correspond à la quatrième phrase du texte (le texte a 9 phrases), elle ne fait plus que lire les mots et les associer aux langues, nouvelle stratégie qui encore une fois ne sert pas l'objectif de l'activité, à savoir faire du sens.

E2 01 :18 :25 à l'époque dans la lecture/ ah ça c'est de l'anglais ok bon ça c'est de l'allemand je sais pas on passe/ pasar ça c'est de l'espagnol/ einen Mann einen Mann einen Mann einen Mann c'est de l'allemand mais qu'est-ce que ça veut dire// et puis je continue comme ça/ en décrivant dans ma tête rapidement espagnol italien allemand français allemand etc. etc. etc. / j'essaie de:: comme si le fait de savoir quelle langue c'était/ ça me rassurait et je pouvais continuer/euh:: même sans trop comprendre le sens/ finalement/ le:: le sens de la blague cette envie de:: se perd un petit peu/ cette envie de savoir aussi puisque je perds patience**/**

Lire jusqu'à l'usure du texte

La dernière stratégie mise en œuvre consiste à lire le texte jusqu'à l'usure en espérant que le sens finira par se dévoiler, en tentant de résister au découragement et à la colère qui montent, et qui arrivent à leur paroxysme à la 6ème ligne. Comme elle le dit très clairement :

E2 01 :16 :54 à partir de *Pero al dia suivant the policeman voit de nuevo pasar a den gleichen [gliÊ□É□n] Mann/* alors là/la coupe est pleine//

Pourtant, elle sait que *Der Mann* n'est pas loin de *the man.*

E2 00 :52 :42 Alors dites-moi comment la colère arrive

- Ben ::::: à force de buter euh ::::sur des mots/de toujours euh///la même langue/

- Vous pouvez me dire les mots sur lesquels vous butez ? […]

E2 00 :53 :59 alors / je bute sur *einen Mann* et :::: je sais que c'est de l'allemand et j'essaye de me dire // alors voilà ce qui se passe dans ma tête c'est pas loin quand même/ je vais bien réussir à comprendre et pourtant je ne comprends pas /donc on continue

C. parle anglais et a eu une initiation à l'allemand ; « Mann » n'en est pas pour autant transparent : « l'évidence n'est pas une donnée de l'expérience perceptive mais résulte d'une construction, et suppose la coordination entre elles de plusieurs opérations de pensée et de plusieurs sortes d'informations. » (Vergnaud 2001, p. 112.)

Le même schème de la peur du ridicule s'imprime dans son esprit lorsqu'il s'agit de se donner la possibilité de la transparence :

E2 01 :04 :58 Peut-être parce qu'on se dit enfin je je /je viens pour euh/pour ma part euh/c'est pas possible/ c'est trop gros c'est / la peur d'être ridicule ou ::: ou de se dire je fais fausse route/ ça c'est toujours quand on est à tâtons en fait/ enfin quand je suis à tâtons / je mets un pied / j'essaie de tâter le sol et pis/ c'est si c'est un manque de courage/euh je recule/ et je me dis nan bon / je me résonne et j'essaie de trouver un autre subterfuge pour comprendre

- Oui, ça veut dire euh ::: / mieux vaut ne rien faire que de faire faux

- Oui alors ça oui c'est ça / c'est ce que c'est ce que je me disais moi/ mais c'est moi ça

Ce qui n'est pas sans surprendre, c'est qu'elle ne s'autorise pas le parallèle avec l'anglais au moment de la reconfrontation, alors même que le texte a été clarifié en classe. Le travail de compréhension de la blague effectué en classe ne semble absolument pas s'être imprégné dans son expérience.

PROPOSITION D'UN DIAGNOSTIC : ÉTAT DE COMPACTION

Ainsi, C. est entièrement préoccupée par l'idée d'échapper au ridicule et dans la préservation de sa face. De ce fait, elle ne parvient pas à mobiliser ses compétences langagières et stratégies permettant de comprendre la blague. L'allemand semble jouer un rôle perturbateur majeur dans le blocage. Les émotions négatives de frustration, découragement, énervement et colère génèrent immanquablement une montée de cortisol (hormone du stress) qui la met dans une quasi-impossibilité à mettre en œuvre les trois grandes fonctionnalités requises pour la résolution du problème à savoir (Théro, 2015) :

1. La flexibilité mentale (switch) : cette fonction définit la capacité de changer de tâche ou de stratégie mentale et à passer d'une opération cognitive à une autre. Elle peut requérir le désengagement d'une tâche pour se réengager dans une autre. Elle enchaine les stratégies qui lui permettent de se rassurer et non d'accéder au sens.

2. la planification et la mise en œuvre de stratégies nouvelles. Elle n'élabore une planification qu'en amont de la lecture du texte, plus par la suite.

3. le contrôle et la régulation de l'action : on note peu de boucles de rétroaction, et une grande difficulté à l'inhibition des schèmes d'actions inappropriés.

La description du phénomène de blocage vécu par C. me conduit à faire l'hypothèse d'un état de « ligotage des fonctions exécutives » localisées dans le cortex préfrontal, qu'il me parait heuristique de nommer pour l'heure « état de compaction cognitive ».

J'emprunte le terme de « compaction » au domaine de l'épigénétique, qui l'utilise pour décrire la conséquence de la méthylation des brins d'ADN qui s'enroulent de manière si serrée autour des histones, sortes de bobines, que certains gènes en deviennent illisibles. Cette marque épigénétique est associée à la répression transcriptionnelle, à l'inhibition de l'expression d'un gène, par exemple, le code de construction du récepteur au cortisol qui joue un rôle central dans la régulation du stress (Gourion, 2024). Cette forme de compréhension du blocage de C. va me permettre, plutôt que de lui enseigner des stratégies d'accès au sens, de lui proposer une opération de « décompaction cognitive » correspondant à un desserrement, un relâchement psychologique. Cette opération, que nous n'avons pas la possibilité de développer ici, a consisté en les étapes suivantes :

- Une discussion visant à comprendre sa peur de l'allemand

- Un réancrage de la langue allemande dans des représentations positives existant dans son expérience vécue

- Une réassurance, c'est-à-dire un renforcement de l'estime de soi par la valorisation et le renforcement de sa légitimité : légitimité de son témoignage, de sa qualité de locutrice native, de ses peurs, de ses actions

- Une valorisation de sa démarche à persister dans l'effort, et de son répertoire langagier.

- Une dédramatisation de son rapport à l'erreur et du fait de ne pas savoir qu'il peut y avoir des liens entre les langues

- Un remaniement et un renforcement de certains schèmes, entrainement à l'inhibition des heuristiques inopérantes.

Cette opération va s'avérer fructueuse puisqu'à l'issue de ce processus de décompaction, C. parviendra à réaliser l'activité, en activant des schèmes d'action qu'elle n'avait pas mobilisés jusque-là, comme lire les mots allemands et utiliser la transparence avec l'anglais, ce qui lui permettra de clarifier *Der Mann* par l'intermédiaire de *the man*, mais aussi *sieht* par l'intermédiaire de *to see*. En délaissant son ton monocorde et en s'appliquant à mettre l'intonation à partir des marques de ponctuation, elle parviendra à faire une hypothèse de sens concernant la phrase *Haben Sie ihn no al zoológico llevado?* (qu'elle traduira par « est-ce que vous allez l'emmener au zoo »), alors que dans les lectures précédentes, ce groupe de mots semblait totalement opaque. C'est enfin en s'aidant du contexte et du co-texte qu'elle parviendra à clarifier le groupe *den gleichen man* (« le même homme »), grâce au caractère répétitif de l'action de l'homme, qui passe et repasse avec son lion devant le policier, et par l'intermédiaire de l'indicateur temporel *le jour suivant* et de l'adverbe *de nuevo* (« de nouveau »), dans la phrase *Pero al dia suivant the policeman voit de nuevo pasar a den gleichen Mann.*

CONCLUSION

Cette étude suggère qu'il faut se garder des étiquettes, et de la tentation d'analyser un blocage comme révélateur d'une quelconque intelligence, mais songer à l'appréhender comme un type de situation. Comme l'ont montré de nombreux travaux (cf. Cyrulnik, 2005), les nœuds cognitifs que l'acteur social a pu accumuler au cours de son développement, de son histoire, de ses expériences vécues, peuvent être dénoués par un environnement affectif et sécure et par la possibilité d'un nouveau récit permettant le remaniement du souvenir de l'expérience vécue.

Il a été saisissant de voir avec quelle rapidité - une heure d'écoute, de valorisation et de renforcement positif - C. a pu se repositionner vis-à-vis de l'activité et desserrer les nœuds qui entravaient ses stratégies de compréhension. Dans un contexte sécurisant où elle avait confiance en l'interaction, C. n'a plus eu peur de perdre la face, de faire des erreurs, et est parvenue à inhiber ses heuristiques de réassurance pour mettre en œuvre des schèmes d'accès au sens qu'elle avait dans son répertoire.

Afin que les nœuds ne se resserrent, il faudrait que les apprenants comme C., susceptibles d'un tel blocage, puissent continuer à s'exercer à inhiber leurs automatismes, c'est-à-dire à résister cognitivement (cf. Le système 3 de Houdé, 2019,

p. 64) par l'intermédiaire d'activités d'éveil aux langues et d'activités d'exploration de leur répertoire langagier dans une perspective phénoménologique (Dufour, 2022). Ces types d'activité permettent, en effet, aux apprenants de conscientiser et de remanier, par le récit et l'interaction, certains rapports à soi, aux autres, aux langues, et à l'apprentissage qui font parfois obstacle à leur apprentissage. De la relation affective que l'enseignant aura su créer avec l'apprenant, de l'intérêt qu'il portera à son histoire, et de la qualité du cadre serein et sécure qu'il saura lui offrir dépendent les possibilités d'apprentissage et le dénouement des possibles compactions.

BIBLIOGRAPHIE

Bateson, G., Jackson, D. D., Haley, J., Weakland, J. (1956). Toward a theory of schizophrenia. *Behavioral Science*, *Volume 1,* Issue 4, 251-264. https://doi.org/10.1002/bs.3830010402

Bretegnier, A. (1999). *Sécurité et insécurité linguistique. Approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues : la Réunion.* [Thèse de doctorat, Université de la Réunion]. tel-01517920.

Boyer, H. (2001). L'unilinguisme français contre le changement sociolinguistique. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique,* 34/35, 383-392. https://doi.org/10.26034/tranel.2001.3032

Butnaru, D. (2015/2). La typification en tant que « modèle » expérientiel. *Sociétés*, volume 1, *128*, 105-114. https://shs.cairn.info/revue-societes-2015-2-page-105?lang=fr

Cabin, P. (2009). L'essor de la sociologie interactionniste. in X. Molénat (Ed.), *La sociologie* (pp. 76-78). Edition Sciences Humaines. https://shs.cairn.info/la-sociologie--9782912601858-page-76?lang=fr&tab=auteurs

Cuq, J.-P., (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*,

Paris, CLE International, 36-37.

Cyrulnik, B., (2012, 29 novembre). *Mémoire traumatique*. Université de Nantes.

https://www.youtube.com/watch?v=rd13inJYbQk

Cyrulnik, B. (2005/2) Résilience et développement cognitif. *Le Coq-héron,* 181 *Résilience et rémanence des traumatismes,* maison d'édition Erès, 112-127. https://shs.cairn.info/revue-le-coq-heron-2005-2-page-112?lang=fr

Cyrulnik, B. (2021). *Des âmes et des saisons.* Odile Jacob*.*

Dufour, M. (2022). Explorer le répertoire langagier dans une perspective phénoménologique. In o. Delhaye & F. Delbarre (Chair.), *Les représentations métalinguistiques ordinaire et l'enseignement de la linguistique et de la grammaire (aux allophones) : publication des actes du colloque international de CY Cergy Paris Université et l'EA 7518 LT2D&Réseau GreC 11 & 12 mars 2021 (pp.49-65).* http://grec.methodal.net/?Actes-du-colloque-international-sur-les-représentations-métalinguistiques

Francard, M. (1993) (en collaboration avec J. LAMBERT et F. MASUY) (éd.), (1993): L'insécurité linguistique en communauté française de Belgique, Collection "Français et Société" n° 6, Bruxelles, Service de la langue française.

Francard, M., Lambert, J., Berdal-Masuy, F. (1993). *L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique.* Service de la langue française - Communauté française Wallonie-Bruxelles : Bruxelles. http://hdl.handle.net/2078.1/75135

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction.* (Ed. Originale 1972). Les éditions de minuit.

Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience.* (Ed. Originale 1974). Les éditions de minuit.

Goffman, E. (2001). S*tigmate : Les usages sociaux des handicaps.* (Ed. Originale 1963). Les éditions de minuit.

Gourion, D. (2024, 16 juin). ADN et mémoire ancestrale : l'Inconscient transgénérationnel en question. *L'Inconscient* (podcast de France inter) https://www.radiofrance.fr/franceinter/podcasts/l-inconscient/l-inconscient-du-dimanche-16-juin-2024-3953880

Houdé, O. (2019). *Apprendre à résister : Pour l'école, contre la terreur.* (2e éd.) Le Pommier/Humensis.

Husserl, E. (1989). La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale. (1e parution 1976). Gallimard.

Lahire, B. (2011). Les cadres sociaux de la cognition : socialisation, schèmes cognitifs et langage. In F. Clément & L. Kaufmann (Eds.), *La sociologie cognitive* (pp. 137-159). Maison des sciences de l'homme. 10.4000/books.editionsmsh.14367

Kahneman D. (2012). *Système 1, Système 2 : les deux vitesses de la pensée.* Flammarion.

Maury Y. & Hedjerassi N. (2020/3). Empowerment, pouvoir d'agir en éducation à la croisée entre théorie(s), discours et pratique(s). *Spirale-Revue de recherche en éducation*, *66*, 3-13. https://shs.cairn.info/revue-spirale-revue-de-recherches-en-education-2020-3?lang=fr

Moukheiber, A. (2019). Votre nÉ□É□Ê□É¹É□É□ vous joue des tours. Allary éditions.

Perregaux, C., De Goumoëns, C., Jeannot, D. & De Pietro J.-F. (Eds.). (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école. eole.* Volume 2 3e année primaire – 6e année. Neuchâtel. SG/CIIP.

Py, B**.** (2004/2). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages, 154,* 6-19. https://shs.cairn.info/revue-langages-2004-2-page-6?lang=fr

Rogalski, J. (2007). Situations et schèmes. Action et connaissance. In M. Merri (Ed.), *Activité humaine et conceptualisation : questions à Gérard Vergnaud*. (pp. 161-178). Presses universitaires du Midi. **Publication sur OpenEdition Books :** 27 février 2020 10.4000/books.pumi.5920

Vergnaud, G. (2001/2). 2.6 Piaget visité par la didactique. *Intellectica.* 33, 107-123. https://www.persee.fr/doc/intel_0769-4113_2001_num_33_2_1635

Théro, H. (2015). Processus cognitifs complexes Les fonctions exécutives. *Dossier enseignants.* Les Savanturier, la médiation scientifique. Cité des sciences et de l'industrie – département éducation. https://www.cite-sciences.fr/fileadmin/fileadmin_CSI/fichiers/vous-etes/enseignant/Documents-pedagogiques/_documents/Expositions-permanentes/Cerveau/cerveau-dossierenseignant-fonctionexe.pdf

---

[1] Traduction en français du texte : L'homme au Lion. Un policier voit passer un homme, qui se promène avec un lion en laisse. Eh, Monsieur, arrêtez ! Dit le policier. L'homme s'arrête. Le policier lui dit : vous ne pouvez pas vous promener ainsi avec un lion. Vous devez l'amener au zoo ! – D'accord, Monsieur le Policier, répond le propriétaire du lion, sans protester.
Mais le jour suivant, le policier voit de nouveau passer le même homme, qui chemine de nouveau avec le lion. – He Monsieur ! Dit le policier en colère. Qu'est-ce que vous faites avec le lion ? Ne l'avez-vous pas emmené au zoo ? – Si, Monsieur le Policier, répond le propriétaire du lion. Nous y sommes allés. Mais aujourd'hui, nous allons au cinéma. Le cinéma est son passe-temps préféré.