



Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

59 | 2019

**Prononcer les langues : variations, émotions,
médiations**

Éveiller le corps sensible pour entrer dans l'oralité des langues : une approche énaactive de l'enseignement de l'oral

*Awakening the Sensitive Body to Gain Access to the Spoken Language:
An Enactive Approach to Teaching Oral Skills*

Joëlle Aden, Steven Clark et Marie Potapushkina-Delfosse



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/lidil/6047>

DOI : 10.4000/lidil.6047

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

ISBN : 978-2-37747-090-7

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Joëlle Aden, Steven Clark et Marie Potapushkina-Delfosse, « Éveiller le corps sensible pour entrer dans l'oralité des langues : une approche énaactive de l'enseignement de l'oral », *Lidil* [En ligne], 59 | 2019, mis en ligne le 01 mai 2019, consulté le 29 février 2024. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/6047> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.6047>

Ce document a été généré automatiquement le 29 février 2024.

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Éveiller le corps sensible pour entrer dans l'oralité des langues : une approche énaactive de l'enseignement de l'oral

*Awakening the Sensitive Body to Gain Access to the Spoken Language:
An Enactive Approach to Teaching Oral Skills*

Joëlle Aden, Steven Clark et Marie Potapushkina-Delfosse

1. Introduction

- 1 Le présent article est né d'une réflexion collaborative menée par les trois auteurs qui inscrivent la pédagogie de l'oral dans le paradigme émergentiste de l'énaaction. Le lecteur y trouvera en premier lieu une brève description du soubassement théorique auquel nous adossons nos pratiques puis trois points mettant chacun en lumière différentes caractéristiques corporelles de l'oralité : la résonance intérieure des langues, la poésie organique des sons et la synchronisation des rythmes parlés avec le geste pictural. Chaque auteur, dans son style et à la première personne, offre une description réflexive d'une activité exploratoire menée sur son terrain afin d'en mettre en lumière la portée didactique. Nous avons opté pour une polyphonie des voix mais aussi des contextes : Joëlle Aden propose de développer la conscience phénoménologique des langues dans la formation des enseignants, Steven Clark décrit un exercice en classe d'anglais au lycée, inspiré de l'entraînement des acteurs de la Royal Shakespeare Company, puis Marie Potapushkina déroule les étapes d'une activité d'anglais en classe de maternelle, qui convoque toutes les sensorialités des enfants et s'appuie sur la création d'un mimogramme. L'ordre n'est pas fortuit, il part de la perception intérieure de la sonorité des langues pour aller vers la reproduction, puis l'accompagnement de la production orale en résonances corporelle et émotionnelle avec les langues. Ces expérimentations adossées à des études en cours constituent un

défi méthodologique en s'intéressant aux caractéristiques subjective et émotionnelle de la matière sonore.

2. L'oralité des langues dans le paradigme éenactif

- 2 La conception très répandue, qui informe les approches didactiques de l'oral, s'appuie sur l'idée que nos organes sensoriels enverraient des informations à certaines zones de notre cerveau qui les transformerait en images sonores partagées par tous. Il suffirait alors d'activer les zones auditives pour faire l'expérience d'un même monde sonore. Une représentation similaire prévaut pour la perception visuelle. Montrer des images, pour soutenir la compréhension orale notamment, susciterait une référence identique pour tous les élèves. Les recherches sur la perception nous rappellent que ceci n'est que partiellement vrai et Hélène Trocmé-Fabre (2003) met en garde contre ce piège en éducation qui consiste à penser que nous percevons et que nous comprenons tous les mêmes choses. Dans ses travaux sur la vision, le neurobiologiste Francisco Varela a montré que le sens qu'un sujet donne aux stimuli de la rétine se constitue au niveau d'une région du cerveau appelé le corps genouillé latéral : « 80 % de tout ce qu'une cellule du corps genouillé latéral voit passer vient du dense réseau qui la relie aux autres régions du cerveau plutôt que de la rétine. » (Varela, 1988, p. 75) La rétine a donc un rôle modeste dans l'élaboration de l'image qui se prépare dans notre cortex visuel.
- 3 Ainsi, nous partageons un même environnement, mais nous le percevons avec plus ou moins de variations. Le paradigme éenactif de Varela pose que « [l']environnement ne contient pas d'attributs, [mais que] c'est l'histoire récurrente, cyclique [du sujet dans son environnement] qui fait émerger les attributs dans le monde » (Varela, 2002, p. 173). Lorsque nous nommons une action « courir », par exemple, « ce qui rend le mot pertinent ce n'est pas sa forme mais la coordination d'actions qu'il provoque » (Maturana & Varela, 1994, p. 203) et donc, « le point de référence nécessaire pour comprendre la perception n'est plus un monde pré-donné, indépendant du sujet de la perception, mais la structure sensori-motrice du sujet » (Varela, Thompson & Rosch, 1993, p. 235). Dans notre pédagogie de l'oral, nous considérerons donc que ce que chacun perçoit est indissociable de son contexte, de son histoire sociale et physique et « tout enseignant devrait avoir présent à l'esprit que les supports (audios et visuels) qu'il propose aux apprenants font l'objet d'autant d'interprétations phénoménologiques qu'il a d'apprenants dans son groupe » (Aden, 2017, p. 5).
- 4 Par ailleurs, la perception des langues est multimodale. Nos corps, traversés par les ondes sonores constituent une extension du système auditif et le regard joue également un rôle crucial dans l'interprétation des stimuli sonores. Nos perceptions émergent dans une expérience qui est « une façon créative d'éenacter des significations, basée sur l'histoire corporelle » des sujets (Varela, Thompson & Rosch, 1993, p. 238), c'est pourquoi nous nous accordons à envisager l'apprentissage des langues au moyen d'approches performatives et multisensorielles qui engagent nos histoires, nos émotions et nos corps. À cet égard, le linguiste Petar Guberina (1989) proposait une vision intégrative des sensorialités et prônait le droit à la parole :

Je dis bien la parole et non pas le langage, car il s'agit d'approcher l'être vivant dans sa situation réelle où la parole est le résultat de son entité. Le corps entier, pas seulement les organes de la parole et de l'oreille, participe à la production et à la perception de la parole. (p. 3)

Selon lui encore,

L'ensemble acoustique de toutes les langues contient certains facteurs structuraux qui sont immanents à notre être biologique. La tension, l'intensité, le rythme, les tonalités sont des formes biologiques de l'homme. Celui-ci vit biologiquement et physiologiquement grâce aux tensions et détentes, aux intensités, rythmes et tonalité qui, eux-mêmes, ont leur structure et permettent la perception structurale du monde ; ils permettent aussi le dialogue entre l'homme et le monde extérieur. (Guberina, 1965, p. 43)

- 5 Ainsi, les approches de l'oral que nous évoquons ci-après s'appuient sur ces prémices : a) nos langues sont inscrites dans nos corps (Guberina, 1981 ; Jousse, 2008 ; Varela, Thomson & Rosch, 1993), b) l'apprentissage d'une nouvelle langue implique un changement de « point de sentir » (Berthoz, 2004, p. 266), et c) un tissage de l'affectivité avec la connaissance (Aden, 2018 ; Cyrulnik, 1995/2010). Afin d'accompagner les apprenants dans leurs apprentissages, nous mettons en œuvre et analysons des dispositifs où l'expérience esthétique, en particulier l'esthétique du quotidien (Dewey, 1934), stimule la parole performée dans une conception holistique du langage. Dans le paradigme éactif, les dispositifs se présentent comme des espaces de potentialisation (Aden, 2014), c'est-à-dire des environnements dans lesquels chacun peut, à son niveau, éactiver un réseau d'actions situées et adaptées à l'ici et maintenant du contexte ; le travail réflexif est proposé dans une autre étape.

3. La perception phénoménologique des langues : un éclairage sociolinguistique par Joëlle Aden

- 6 Que se passe-t-il en nous lorsque, dans le bus ou dans une file d'attente, on se surprend à suivre une conversation dans une langue inconnue ? Pourquoi la chaîne des sonorités peut-elle nous sembler dissonante ou, au contraire, harmonieuse ? Pourquoi attribuons-nous des qualités positives à certaines langues et des qualités négatives à d'autres ? Entre le sentiment d'exotisme et l'impression de se sentir gêné ou agressé, aucune langue ne nous laisse insensible (Merleau-Ponty, 1945/2013). Or, la valence de nos émotions varie de façon complexe et idiosyncrasique en fonction de notre perception des personnes qui parlent ces langues, du contexte dans lequel on se trouve, de notre histoire et de nos représentations élaborées dans un discours socialement construit. Si ces mécanismes sont bien connus en psychologie et en sociologie, seules de rares propositions didactiques s'intéressent au vécu subjectif de la sonorité des langues (Lhote, 2001) et de son impact sur l'appétence ou l'aversion pour l'apprentissage de telle ou telle langue. La prise de conscience de la dimension subjective de nos perceptions est fondamentale. En effet, un sujet élabore des représentations à partir de normes sociales intériorisées et développe ce que Jodelet (1989) qualifiait de représentations sociales susceptibles d'évoluer en croyances résistant à tout discours rationnel sur la tolérance et l'acceptation des différences. Ainsi, l'éducation morale et civique ou les déclarations institutionnelles sur la nécessité d'accueillir les langues des familles ont des effets extrêmement limités sans un travail sur les connaissances préconscientes qui informent nos choix et nos actions. Dans son analyse de la glottophobie, Blanchet (2016) rappelle que ce phénomène souterrain produit de l'exclusion sociale. Par exemple, les valeurs humanistes proclamées par l'institution scolaire se trouvent contredites par la banalisation de discours qui légitiment des pratiques discriminantes ou le déni des langues autres que le français et l'anglais (et de

quelques grandes langues ayant le statut de LVE). Ces injonctions paradoxales se déploient, par exemple, lorsque d'un côté, il est demandé aux enseignants de sensibiliser les élèves à la diversité des langues dès la maternelle (MEN, circulaire n° 56 du 27 mars 2012) ou de porter attention à la diversité des familles (BO spécial n° 2 du 26 mars 2015, annexe, p. 1), alors que circulent des discours associant l'échec scolaire à la pratique d'une autre langue dans le milieu familial. Par ailleurs, on constate que « [l]es politiques d'enseignement des écoles sont encore majoritairement monolingues et [que] peu d'enseignants osent s'appuyer sur des pédagogies plurilingues » (Smeets, Young & Mary, 2015, p. 23).

- 7 C'est dans le but de susciter la prise de conscience de ces mécanismes cachés que je me suis mise en quête d'une démarche qui permettrait aux enseignants de les identifier et de les reconnaître en eux-mêmes afin de pouvoir les prendre en compte dans leur pédagogie. Cette démarche personnelle constitue une propédeutique à un changement de posture professionnelle. J'ai fait appel au plasticien Samuel Aden qui mène des recherches sur l'esthétique de la matière sonore et je lui ai proposé de concevoir une expérience d'écoute polysensorielle de cinq langues autres que le français et l'anglais. Les enseignants, assis en cercle, sont invités à se mettre dans une position confortable et un état réceptif pour visionner une vidéo de six minutes qui suscite une écoute très inhabituelle des langues : l'auditeur entend chaque langue tour à tour (polonais, italien, mandarin, néerlandais et suédois), au début par conduction aérienne (l'ouïe), mais les sons sont déformés au travers d'un filtre acoustique qui ne laisse entendre que les basses fréquences (20-300 Hz) et donne l'impression de percevoir au travers d'un liquide. Puis, dans la minute impartie à chaque langue, les fréquences aiguës sont progressivement ajoutées pour arriver à une écoute normale (20-15000 Hz). Parallèlement, toujours pour chaque langue, le film part du noir puis dévoile les bouches en très gros plans imposant une lecture labiale avant que la caméra ne s'éloigne pour révéler le visage entier de chaque locuteur. Aussitôt après le visionnage, nous proposons quelques minutes d'évocation personnelle en attirant l'attention des participants sur leur expérience phénoménologique : « Si vous en êtes d'accord, nous vous proposons de fermer les yeux et de laisser revenir à vous de ce que vous avez perçu. Que s'est-il passé en vous ? » Le groupe partage ensuite l'expérience qu'il vient de vivre. Cette vidéo plonge les auditeurs dans une abstraction sensorielle les renvoyant, selon les langues, à des expériences intimes très contrastées. Par exemple, le son étouffé peut rappeler aussi bien l'endormissement de l'enfance qu'une noyade insupportable, la proximité des bouches peut faire penser à un viol, ou à la tendresse maternelle, etc. Certains reconnaissent des langues qui ne sont pas dans la vidéo, d'autres ne discernent pas des langues qui leur sont pourtant connues. Si les langues connues rassurent généralement, celles qui ne sont pas familières peuvent être ressenties comme inquiétantes ou, à l'inverse, apaisantes. Autant de perceptions que les auditeurs s'étonnent de découvrir lors de la phase de mise en commun. Beaucoup ressentent, dans leurs corps, les émotions provoquées par l'écoute de ces langues : serrement dans la poitrine, coup dans l'estomac, retenue de la respiration, malaise, sensation de flotter ou de faire une chute, etc.
- 8 Nous avons mené cette étude sur un échantillon de 56 enseignants et/ou formateurs répartis en plusieurs groupes (Aden & Aden, 2018). L'expérimentation a révélé des réactions émotionnelles très vives, positives (accordages, harmonie) et/ou négatives (peurs, inhibitions) en fonction des langues en lien avec les histoires personnelles et

elle a mis en évidence un éventail de filtres émotionnels et cognitifs. Ces premiers résultats nous ont amenés à penser que ce type d'activité pouvait constituer une forme d'éveil phénoménologique à la diversité des langues, une étape préalable et/ou parallèle au travail phonologique sur la structure orale des langues. Nous avons été particulièrement intéressés par l'étonnement des participants lors de la découverte de leurs émotions non conscientes et par les questions que cette activité fait émerger. Cette heuristique pourrait constituer l'occasion d'une déconstruction de représentations préconscientes des langues. Nous avons décidé de prolonger cette exploration avec d'autres modalités, notamment l'écoute solidienne, par conduction osseuse, ou tactile afin d'ouvrir de nouvelles pistes à une découverte énaïve des langues (Aden, 2017). Enfin, nous formons l'hypothèse, qui demande à être vérifiée, qu'une approche sensorielle des langues inconnues et l'entraînement aux passages entre de nombreuses langues sont susceptibles de réduire l'insécurité linguistique en levant certaines inhibitions psychologiques, notamment la peur de l'inconnu.

4. La poésie organique de la langue anglaise au lycée par Steven Clark

- 9 À la fois enseignant d'anglais et de théâtre dans le secondaire, cela fait de nombreuses années que je mène des expériences sur des fragments prélevés dans l'œuvre de Shakespeare en m'appuyant sur la puissance poétique de ses textes. Pour cela, j'interroge les savoir-faire transmis entre poètes et artistes de théâtre, de cultures et de traditions francophone et anglophone. Le poète et philosophe Paul Valéry (1957), notamment, parle de trouver le sens dans la sensorialité musicale des mots. Il propose, avant toute chose, de s'imprégner des sons et des rythmes, car le sens posé en premier constitue un écran à la dimension poétique de la langue :

Et donc, surtout ne vous hâtez point d'accéder au sens. Approchez-vous de lui sans force, et comme insensiblement. N'arrivez à la tendresse, à la violence, que dans la musique, et par elle. Défendez-vous longtemps de souligner les mots. Il n'y a pas encore de mots. Il n'y a que des syllabes et des rythmes. Demeurez dans ce pur état musical jusqu'au moment que le sens, survenu peu à peu, ne pourra plus nuire à la forme de la musique. (p. 1258)

- 10 Valère Novarina (2007), poète, plasticien et dramaturge contemporain, interroge l'image désincarnée que nous avons de nos langues et il commence ainsi sa *Lettre aux acteurs* : « J'écris par les oreilles. Pour les acteurs pneumatiques. Les points, dans les vieux manuscrits arabes, sont marqués par des soleils respiratoires... Respirez, poumonez ! » (p. 9) Pour lui, il faut aller à la rencontre de la parole dans son corps :

Mettre son corps au travail. Et d'abord, matérialistement, renifler, mâcher, respirer le texte. C'est en partant des lettres, en butant sur les consonnes, en soufflant les voyelles, en mâchant, en marchant ça très fort, qu'on trouve comment ça se respire et comment c'est rythmé [...]. Voir que ce n'est pas un texte mais un corps qui bouge, respire, suinte, s'use. (*Ibid.*, p. 26)

- 11 Ce sont ces principes que j'ai moi-même expérimentés à Stratford, en suivant des stages menés par la Royal Shakespeare Company. Je me suis alors rendu compte que le travail de ces acteurs passait inmanquablement par un long travail personnel sur leur partition textuelle. Méthodiquement, les comédiens déconstruisent leur texte en sons-voyelles (les voix) et en sons-consonnes, ils les profèrent d'abord à voix basse, comme murmurés, puis amplifiés progressivement jusqu'à la pleine puissance vocale. C'est

donc de cette façon que j'ai abordé le célèbre monologue du *Roi Lear* affrontant les éléments déchainés (acte III, scène 2, vers 1 à 9) avec des lycéens de quinze et seize ans. Je suis parti de lectures des pentamètres anglais à haute voix, dans une extrême lenteur, le ralenti imposé mettant d'abord en évidence les sons-consonnes, proférés sans les voyelles. Dans les lectures suivantes, je propose de faire abstraction des sons-consonnes, ce qui révèle alors la longue succession des hurlements du vent, entrecoupés des cinglantes cascades pétaradantes de l'éclair ou du tonnerre. Reconstituer la chaîne sonore des consonnes et des voyelles, en amplifiant le volume, en marquant le rythme, en restituant à chaque mot sa charge vibratoire et son pouvoir évocateur, ouvre aux apprenants de nouveaux territoires. Les sonorités rythmées par la scansion du pentamètre font surgir des images fortement chargées en émotion et en pouvoir dramatique. La poésie shakespearienne mise en bouche et mise en jeu existe et fonctionne comme partition textuelle. Cette formidable machine à construire du sens crée l'ossature de l'ensemble. Il suffit ensuite de préciser le sens des mots pour susciter une interprétation fine de ce texte.

- 12 C'est en s'imprégnant du pouvoir évocateur de la sonorité des mots que l'on peut faire entrer en soi la langue étrangère grâce à une expérience sensible et émotionnelle. Que cette mobilisation du corps soit déclenchée par un vécu réel ou simulé, si le mot trouve ses sources dans l'incarnation, la langue étrangère devient familière tout en gardant une saveur d'étrangeté. Ce double statut s'apparente au double statut du comédien : être autre sans pour autant perdre son identité première. Ces expériences, fondées sur des techniques héritées de savoirs anciens, interrogent les apprentissages de toute langue étrangère. Souffle et colonne d'air, plis vocaux, résonateurs, appareil phonatoire, timbre de la voix, muscles du visage sont tous sollicités dans la profération de la parole, et connaissent des parcours variés d'une langue à l'autre. Travailler une langue étrangère avec de jeunes collégiens ou lycéens, c'est avant toute chose leur donner une appétence pour de nouvelles saveurs. Il ne s'agit pas de faire table rase, mais de mettre leur langue première à distance, afin de la saisir et de l'apprécier comme objet étrange et étranger au même titre que toutes les autres langues. Cela permet aux élèves de prendre conscience que le rapport entre signifiant et signifié est conventionnel et arbitraire, et que de nouveaux signifiants sont tout autant recevables.
- 13 L'atelier, que je propose généralement pour faire prendre conscience de ces phénomènes, commence par un échauffement collectif en cercle. Chacun se présente à tour de rôle en ne proférant que les sons-voyelles de son prénom en une seule expiration. Seuls les souffles sont entendus, portant les vibrations vocales ininterrompues des sons-voyelles contenues dans les prénoms. Il s'agit d'une première signature soufflée. Puis l'exercice est repris, mais cette fois en ne proférant que la succession de sons-consonnes et en s'efforçant de ne laisser échapper aucun son-voyelle. Un corps à corps avec soi-même, surtout s'il est demandé de pousser au paroxysme ce déferlement de sons empêchés, provoque une signature corporelle. C'est lors du troisième tour qu'il est demandé à chacun de proférer son prénom en reconstituant la chaîne sonore originelle et familière. Le groupe se déplace ensuite librement à travers l'espace en tous sens, assez rapidement et quand ils se sentent prêts, les participants montent, à tour de rôle sur une chaise placée au centre de l'espace. Dès que la chaise est occupée, tous les autres s'arrêtent de marcher, fixent la personne et l'écoutent prononcer son prénom avec force, énergie et confiance. Corps, émotion et phonologie se réunissent pour la première fois en cet instant.

- 14 Le groupe s'installe ensuite dans le silence pour apaiser les bruits familiers, faire le vide afin d'accueillir le nouveau, le Tout Autre, l'étrange, l'étranger. Deux personnes travaillent face au groupe : l'expert, enseignant ou comédien, qui dira et l'apprenant qui répètera. Ce dernier est assis, l'expert se tient très proche derrière lui. S'instaure une proximité, voire un cercle intime, qui n'est pas sans rappeler le lien sensoriel entre la figure maternelle et l'*infans*. L'expert chuchote à l'oreille de l'apprenant, un court passage de *King Lear*, de *Hamlet*, ou de toute autre parole forte. Il chuchote les sons-voyelles, lentement, très lentement et laisse à l'apprenant le temps de répéter à haute voix, de façon à être entendu par le groupe faisant face, puis l'expert reprend de la même façon les sons-consonnes, puis des mots, des groupes de mots et enfin des phrases entières. Il reprend les mêmes sons plusieurs fois, et passe du chuchotement au murmure, en faisant vibrer les sons. Il monte le volume peu à peu et l'apprenant fait de même, jusqu'à se lever de sa chaise et se placer de plus en plus loin dans l'espace en répétant le même texte. Au fil des entraînements, force est de constater la grande qualité de la reproduction phonologique des apprenants et ce, quelles que soient les angoisses, les réticences préalables, ou leur faible niveau.
- 15 Dans la classe de langue, cet accompagnement convoque la présence physique simultanée de deux personnes, l'interaction vibratoire et sensorielle entre profération et écoute privée de tout parasitage et interférence. Musicalité, rythme et mise en résonance fonctionnent dans un espace commun non virtuel contrairement aux écoutes mécaniques via des technologies qui ne peuvent restituer le partage sensoriel et empathique du souffle primordial de la langue.

5. Le geste pictural pour accompagner l'appropriation de la structure phonologique de l'anglais à l'école par Marie Potapushkina

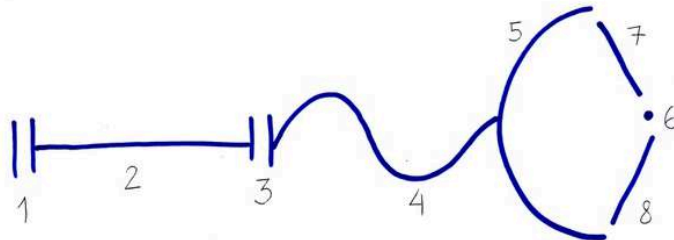
- 16 Selon Marcel Jousse (Association Marcel Jousse, 2002), l'enfant reçoit le monde et se l'approprié en procédant au rythmo-mimisme qui comporte deux dimensions : le ciné-mimisme (saisie et rejeu des gestes caractéristiques des êtres et des choses)¹ et le phono-mimisme (écoute et reproduction des sons émis par les êtres et les choses observés). Ces phénomènes se prolongent sous forme de dessins qualifiés de *mimogrammes* (*ibid.*) qui visent non pas à représenter le vécu de manière distanciée et descriptive, mais à l'incarner au moyen du mouvement concentré dans la main, laissant des traces visibles sur un support. Étant caractéristique de l'enfance, cette façon d'accueillir la réalité est également propre aux cultures orales ainsi qu'aux arts qui étaient omniprésents dans les cultures en question, où ils relevaient d'une expérience quotidienne ordinaire (Dewey, 1934). Jousse note que « tout ce qui est à l'aurore de la civilisation devrait être à l'aurore de la pédagogie » (Association Marcel Jousse, 2002, p. 36) : l'exploration du vivant au travers de la danse, du dessin et de la peinture, de la musique et de la poésie formerait « des enfants qui créent, qui modèlent et qui soient heureux » (*ibid.*, p. 113).
- 17 Dans le cadre de ma recherche-action en didactique des langues, je mets en œuvre la théorie jousienne, en menant des projets auprès de classes maternelles et élémentaires. Le dernier projet (janvier-février 2018) avait pour objectif pédagogique d'initier deux groupes d'élèves de grande section (45 enfants de cinq ans) à la langue

anglaise au travers de deux contes faisant partie du recueil *Just So Stories* de Kipling (1912). Les exemples de différentes activités mentionnées ci-après sont tirés du travail conduit autour du conte *How the Whale Got His Throat*, composé oralement par l'auteur avant d'être transcrit. Le texte a été adapté au préalable, par mes soins, aux besoins des élèves débutants, avec une mise en avant des rimes, des allitérations, des répétitions. Chacune des séances se déroulait de la façon suivante :

1. Immersion fictionnelle : dans une grande salle, les élèves sont accueillis par *Little Elephant*, personnage-marionnette anglophone, légitimant les activités proposées aux yeux des enfants dont les apprentissages gagnent en dynamisme quand ils suscitent l'imagination, cet « outil d'apprentissage puissant » (Egan, 1989, p. 18) à l'âge concerné.
 2. Jeu-*acting* : les élèves sont en cercle ; la partie connue de l'histoire est rejouée collectivement, de manière verbale (en anglais) et kinesthésique.
 3. Découverte figurative et interprétation : une nouvelle partie du texte est présentée par l'enseignante à l'aide d'images, de la parole (en anglais) et du mime. Après avoir écouté et regardé, les enfants dialoguent et co-construisent, en français, le sens des événements relatés.
 4. Apprentissage incorporé : les enfants apprennent la nouvelle partie du texte en performant, d'abord avec tout leur corps, puis seulement avec la main, un schéma rythmo-mimique qui transcrit à la fois le sens propre et les spécificités phonologiques de cette nouvelle partie.
 5. Jeux-*games* : le nouvel apport langagier est réinvesti dans le cadre de jeux dont les règles sont inspirées par la trame du texte. Par exemple, les joueurs incarnent des poissons marins qui, en mimant la nage, prononcent en chœur « *In the sea there is a whale* » (première phrase du texte) et se déplacent autour d'un enfant choisi pour faire figurer la baleine. Lorsque l'enfant-baleine attrape un des enfants-poissons en s'exclamant « *Oh, a fish! Snap, catch!* » (comme dans le texte), le poisson capturé intègre le corps imaginaire de la baleine : maintenant deux joueurs sont réunis pour imiter cette dernière, le premier tenant ses mains sur les épaules du second. Le jeu continue ainsi, avec quelques variations, jusqu'à ce qu'il ne reste plus de poissons.
 6. Dessins rythmo-mimiques et imaginatifs : les enfants se rassemblent autour de *Little Elephant* qui leur propose deux idées de dessins. La première est une transposition graphique (*mimogramme*) du schéma rythmo-mimique qui a été pratiqué, dans ses versions globalement corporelle et manuelle, au cours de la phase n° 4. La deuxième est une invitation à explorer picturalement, de manière libre et personnelle, une des zones implicites du texte : par exemple, à quoi le marin (personnage principal du conte) pense-t-il, de quoi rêve-t-il lorsque, englouti par la baleine, il s'en trouve prisonnier ?
 7. Après la présentation de ces deux activités, les enfants quittent la grande salle où ils ont évolué debout et en groupe, afin de retourner dans leur salle de classe habituelle pour cette phase individuelle et essentiellement assise de la séance. Chacun s'entraîne à prononcer la partie du conte ciblée en s'aidant du geste rythmo-mimique globalement corporel, manuel ou du mimogramme, effectué autant de fois que nécessaire sur un des supports disponibles (sur du papier, au feutre ou au crayon ; sur une ardoise au marqueur effaçable ; dans une barquette remplie de semoule, au doigt, etc.). Une fois satisfait de sa réalisation et entendu par *Little Elephant*, l'enfant passe de cette activité appropriative à la suivante, projective², dont la mise en mots, en français, peut se faire à la fin de la séance ou à un autre moment.
- 18 Penchons-nous à présent sur un mimogramme en particulier afin d'en expliciter la structure. Il a été créé³ pour aider les élèves à mémoriser et à prononcer l'extrait du conte évoqué auparavant : « *In the sea there is a whale. Oh, a fish! Snap, catch!* » Cette création s'appuie sur la méthodologie de transposition des sonorités musicales, des mouvements corporels et des couleurs en compositions graphiques, exposée par

Kandinsky dans son traité d'esthétique expérimentale *Point et ligne sur plan* (1991). Le mimogramme ci-dessous est présenté aux enfants par *Little Elephant* comme sa façon de dessiner, avec sa trompe, la baleine.

Figure 1. – Exemple de mimogramme.



(1 : *In the*) : deux traits verticaux produits par un mouvement bref et sec correspondent aux voyelles courtes [i] et [ə].

(2 : *sea*) : un long trait rappelant la ligne d'horizon, que l'on contemple du bord de mer, accompagne la prononciation de la voyelle longue [i:].

(3 : *there is*) : l'élément n° 1 est répété car, à nouveau, il s'agit de produire les voyelles courtes [ə] et [i] faisant partie d'une formule à valeur grammaticale.

(4 : *a whale*) : la ligne courbe renvoie au mouvement de la baleine flottant sur les vagues et guide, par sa double ondulation, la prononciation de la diphtongue [eɪ].

(5 : *Oh*) : Cette seconde ligne courbe rappelle la bouche ouverte de la baleine et soutient la prononciation de la diphtongue [əʊ], en deux temps mais sans rupture.

(6 : *a fish*) : Le point fait figurer le minuscule poisson par contraste avec l'énorme baleine, le [i] court et énergique par contraste avec le [əʊ] prolongé et ondulant.

(7 : *snap* ; 8 *catch*) : deux traits courts inclinés, dirigés vers le point, incarnent le mouvement de la bouche de la baleine qui avale le poisson, et sous-tendent la prononciation de la voyelle courte [æ].

- 19 La pratique oralisée du mimogramme vise à aider l'enfant à expérimenter les deux dimensions du rythmo-mimisme : le ciné-mimisme (mimer, au moyen de la main traçante, les actions et l'environnement de la baleine) et le phono-mimisme (mimer les sons et le rythme de la langue à l'aide de l'appareil laryngo-buccal assisté par le mouvement de la main). L'analyse des productions des élèves, recueillies à la fin du projet, montre que cette approche facilite la mémorisation et la prononciation pour tous, ce qui s'explique sans doute par le fait que chacun trouve dans les activités proposées une entrée sensorielle (auditive, visuelle, picturale/graphique ou kinesthésique) correspondant à son style cognitif, mais aussi la possibilité de vivre une expérience holistique, où l'on est invité à « penser avec tout notre corps » (Association Marcel Jousse, 2002, p. 107). En effet, la cognition est « guidée par les muscles » (*ibid.*, p. 37) et possède une origine pré-réfléchie, comme viennent le confirmer les recherches en neurophénoménologie conduites au cours des dernières décennies (Petitmengin, 2010).

6. Conclusion

- 20 Les expériences pédagogiques et didactiques que nous avons livrées ici ne sont que quelques portes ouvertes sur un paradigme cognitif émergent. Elles interrogent une pédagogie de l'oral élaborée à partir de normes extrinsèques ne prenant pas en compte les données scientifiques récentes sur la nature de la perception en lien avec les actions

et les émotions. Entendre, écouter, reproduire, interagir s'inscrit dans une écologie multimodale des langages et de la parole. Ce paradigme nous invite :

- à mettre en lien l'apprentissage d'une nouvelle langue avec l'histoire personnelle de chaque apprenant ;
- à ne pas restreindre la perception des langues à un travail de la boucle audio-phonatoire mais à s'appuyer sur le corps langageant ;
- à reconnaître, accueillir et questionner les émotions préconscientes des élèves et des adultes plutôt que tenir des discours sur l'intérêt ou les bienfaits de ces langues ;
- à considérer la production langagière comme un acte physiologique et sensoriel avant de chercher à le conceptualiser et revisiter la notion d'épilinguistique dans ce cadre.

21 Notre propos ne vise pas à substituer brutalement une approche didactique à une autre, il se voudrait intégratif, complémentaire et transdisciplinaire comme le proposent également d'autres chercheurs (Eschenauer, à paraître ; Eschenauer & Burgardt, 2016 ; Souleine, 2016). Toutefois, il nous semble nécessaire de souligner un point. De nombreuses publications en didactique des langues qui explorent les pratiques artistiques, les états émotionnels ou les biographies langagières par exemple, proposent trop souvent de les réduire à des outils ou des dispositifs au service d'approches académiques standardisées, dans une logique d'évaluation normative des compétences, tout en restant dans des classes organisées en silos disciplinaires. La pédagogie énaïve que nous tentons d'insuffler dans nos dispositifs de terrain a une visée transformatrice susceptible d'induire des changements épistémologiques fondamentaux, notamment : passer des activités didactisées sur fond de compétition (en groupe ou individuelle), à un apprentissage collaboratif au travers de projets qui font sens pour tous les élèves ; reconnaître et partir de la diversité plutôt que chercher à gérer les différences, c'est-à-dire les gommer ; enseigner le questionnement plutôt que des réponses sous forme de prêt-à-penser, sous couvert de scientificité ; sortir de la logique de l'acquisition comme si les connaissances préexistaient dans un monde extérieur à l'homme, mais aider les élèves à comprendre qu'une connaissance est une perspective sur le réel ; accompagner l'émergence des connaissances en permettant aux élèves de se mettre émotionnellement, corporellement et intellectuellement en résonance avec le patrimoine de l'humanité. Il s'agit là de faire de l'école une utopie, non pas dans le sens d'un *ou-topos*, c'est-à-dire d'un lieu qui n'existe pas, mais d'un *eu-topos*, un lieu de félicité possible (Trocmé-Fabre, 1954)⁴.

BIBLIOGRAPHIE

ADEN, Joëlle. (2014). De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues. *Le Vécu corporel dans la pratique d'une langue. Langages*, 192, 101-110.

ADEN, Joëlle. (2017). Langues et langage dans un paradigme énaïve. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14(1). Disponible en ligne sur <<http://rdlc.revues.org/1085>> (consulté le 18 février 2017).

- A DEN, Joëlle. (2018). Apprendre les langues par corps. Dans R. Lima et M.-G. Magalhães (dir.), *Culturas e imaginários. Deslocamentos, interações e superposições* (p. 127-139). Rio de Janeiro : 7Letras.
- A DEN, Joëlle & A DEN, Samuel. (2018). Entre je, jeu et jeux : écoute polysensorielle des langues pour une pédagogie énaactive. Dans D. Bottineau & M. Grégoire (dir.), *Langage et énaaction : corporéité, environnements, expériences, apprentissages. Intellectica*, 68, 143-174.
- ASSOCIATION MARCEL JOUSSE. (2002). *Les cours de Marcel Jousse*. Transcriptions des cours donnés à l'École d'anthropologie (1932-1951) et au Laboratoire de rythme-pédagogie (1933-1939). CD-ROM 1/2. Paris.
- BERTHOZ, Alain. (2004). *L'Empathie*. Paris : Odile Jacob.
- BLANCHET, Pierre. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris : Textuel.
- CYRULNIK, Boris. (1995/2010). *La naissance du sens* (2^e éd.). Paris : Librairie Arthème Golse.
- DEWEY, John. (1934/2014). *L'art comme expérience* (J.-P. Cometti et coll., trad.). Paris : Gallimard.
- EGAN, Kieran. (1989). *Teaching As Story Telling. An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School*. Chicago, IL : The University of Chicago Press.
- ESCHENAUER, Sandrine. (2018). Créativité et empathie dans les apprentissages performatifs : vivre et incorporer ses langues. Dans E. Maître de Pembroke, A. Mouchet & J. Aden (dir.), *Corps, gestes, paroles dans la situation d'enseignement. Recherches & Éducation*, n° spécial. Disponible en ligne sur <<https://journals.openedition.org/rechercheseducations/6061>> (consulté le 7 avril 2019)
- ESCHENAUER, Sandrine & BURGARDT, Kerstin. (2016). Bewegte Phonetik – Leiblichkeit der (Fremd)sprachen. Plurilinguale Sprechakte mittels der theatralen ästhetischen Erfahrung trainieren. Dans L. C. Anders, I. Bose, U. Hirschfeld, E. M. Krech & B. Neuber (dir.), *Phonetische und rhetorische Aspekte der interkulturellen Kommunikation, Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik* (p. 63-75). Berlin : Peter Lang Verlag.
- GALLESE, Vittorio. (2004). *Intentional Attunement. The Mirror Neuron System and Its Role in Interpersonal Relations*. Disponible en ligne sur <www.academia.edu/2207384/Intentional_attunement_The_mirror_neuron_system_and_its_role_in_interpersonal_relations> (consulté le 3 octobre 2018).
- GUBERINA, Petar. (1965). La méthode audio-visuelle structuro-globale. *Revue de phonétique appliquée*, 1, 35-64.
- GUBERINA, Petar. (1981). *The Verbo-Tonal Method for Rehabilitating People with Communication Problems*. New York : World Rehabilitation Fund, International Exchange of Information in Rehabilitation.
- GUBERINA, Petar. (1989, novembre). *Hommage à P. Guberina*. Discours prononcé à l'occasion d'un « Hommage à P. Guberina » organisé par le rectorat de Paris, l'Association France-Yougoslavie et *Le français dans le monde* avec le soutien du ministère des Affaires étrangères, le secrétariat d'État chargé des relations culturelles internationales, le ministère de la Solidarité, de la Santé et de la Protection sociale, et du secrétariat d'État chargé des handicapés et accidents de la vie. Paris.
- JODELET, Denise. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- JOUSSE, Marcel. (2008). *L'anthropologie du geste* (2^e éd.). Paris : Gallimard.
- KANDINSKY, Wassily. (1926/1991). *Point et ligne sur plan* (S. et J. Leppien, trad.). Paris : Gallimard.
- KIPLING, Rudyard. (1912). *Just So Stories*. New York : The Country Life Press. Disponible en ligne sur <https://en.wikisource.org/wiki/Just_So_Stories> (consulté le 8 juillet 2018).

- LHOTE, Elisabeth. (2001). *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*. Paris : Hachette.
- MATURANA, Humberto R. & VARELA, Francisco J. (1987/1994). *L'arbre de la connaissance. Racines biologiques de la compréhension humaine* (F.-C. Julien & H. Trocmé-Fabre, trad.). Paris : Addison-Wesley.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. (1945/2013). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- NOVARINA, Valère. (2007). Lettres aux acteurs. Dans *Le Théâtre des paroles*. Paris : P.O.L.
- PETITMENGIN, Claire. (2010). Le dedans et le dehors. Une exploration de la dynamique pré-réfléchie de l'expérience corporelle. *Travail et Apprentissages*, 7, 105-120.
- POTAPUSHKINA-DELFOSSÉ, Marie. (2016). Imagination et apprentissage : vivre une langue étrangère à travers la pratique des arts à l'école primaire. *Créativité et innovation. Revue Pédagogie des langues étrangères*, 9, 7-25.
- SMEETS, Onne, YOUNG, Andrea & MARY, Latisha (2015). Pour une approche pédagogique plurilingue : les enfants bilingues émergents en petite section. *Mélanges CRAPEL*, 36. Disponible en ligne sur <www.atilf.fr/spip.php?article4048> (consulté le 23 février 2019).
- SOULAINÉ, Stéphane. (2016). Interaction langagière et engagement corporel : l'apprentissage énonciatif de l'anglais oral. *Créativité et innovation en langues étrangères. Revue EDL*, 27, 1-21.
- TROCMÉ-FABRE, Hélène. (2003). *L'arbre du savoir apprendre*. Paris : Éditions Être et Connaître.
- VALÉRY, Paul. (1957). *Œuvres* (éd. Jean Hytier, 2 vol.). Paris : Gallimard.
- VARELA, Francisco J. (1988). *Connaître les sciences cognitives, tendances et perspectives*. Paris : Seuil.
- VARELA, Francisco J. (2002). Autopoïèse et émergence. Dans R. Benkinrane (dir.), *La complexité, vertiges et promesses. 18 histoires de science* (p. 161-176). Paris : Le Pommier.
- VARELA, Francisco J., THOMPSON, Evan & ROSCH, Eleanor. (1991/1993). *L'Inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine* (V. Havelange, trad.). Paris : Seuil.

Sitographie

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2012). Circulaire n° 56 du 27 mars 2012. Disponible en ligne sur <www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html> (consulté le 13 mars 2019).
- BULLETIN OFFICIEL. (2015). Spécial n° 2 du 26 mars 2015, annexe, p. 1. Disponible en ligne sur <[http://cache.media.education.gouv.fr/file/BO_SPE_MEN\[...\].pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/BO_SPE_MEN[...].pdf)> (consulté le 13 mars 2019).

NOTES

1. Cette intuition jousienne a été confirmée par la mise en lumière de la résonance motrice, basée sur le mécanisme de neurones miroirs, qui constitue le socle de notre rapport cognitif au monde (Gallese, 2004).
2. L'ordre des deux activités peut être inversé si l'enfant le préfère.
3. Ici, la création de mimogrammes incombe à l'enseignante-chercheuse que je suis. En revanche, dans un des projets précédents, les élèves eux-mêmes composaient des mimogrammes (Potapushkina-Delfosse, 2016, p. 16), ce qui a été possible grâce à la durée bien plus importante du projet concerné : une année scolaire contre seulement sept séances d'un peu plus d'une heure, conduites avec chacun des deux groupes au cours du projet décrit dans cet article.

4. Dans un essai non publié sur Thomas More, Trocmé-Fabre (1954) rappelle que Thomas More attribue lui-même une double étymologie à ce mot. Dans une lettre qui accompagne son livre qu'il envoie à Erasme il écrit : « Je vous envoie notre Utopia, Nusquama, la Nullepart bien nommée... » (More, 1516/1869, p. 7), mais dans son texte, il fait dire à l'un de ses personnages : « Donc non pas Utopie, mais plus justement mon nom est Eutopie : un lieu de félicité. » (More, 1516/1869, p. 167) [Traductions en français par Trocmé-Fabre.]

RÉSUMÉS

Cet article présente des pistes pour une pédagogie énaïve et incorporée de l'enseignement de l'oral. Il s'organise en 4 parties : après avoir esquissé leur fondement épistémologique commun, les trois auteurs, à tour de rôle, illustrent cette approche en présentant une activité qu'ils ont mise en œuvre et évaluée sur des terrains différents. Joëlle Aden présente le développement d'une conscience phénoménologique dans la formation des enseignants de langues, Steven Clark décrit un exercice en classe d'anglais au lycée inspiré de l'entraînement des acteurs de la Royal Shakespeare Company et Marie Potapushkina déroule les étapes d'une activité d'anglais en classe de maternelle, qui convoque toutes les sensorialités des enfants.

This article shares ideas for an enactive and embodied approach to teaching oral skills. It is organized as follows: it begins with a brief outline of our joint theoretical foundation and all three authors in turn illustrate this approach through activities they have tested in different teaching contexts. Joëlle Aden shows how a phenomenal awareness of languages can be raised in the training of language teachers. Steven Clark explains how he adapts a vocal technique used by the actors of the Royal Shakespeare Company to teach embodied pronunciation to his lycée students. Lastly, Marie Potapushkina describes in a step by step approach an English session for preschool children, based on multiple sensory experiences.

INDEX

Mots-clés : oralité, prononciation, énaïve, perception, corporéité, émotions

Keywords : orality, pronunciation, enaction, perception, embodiment, emotions

AUTEURS

JOËLLE ADEN

Institut des mondes anglophone, germanique et roman (IMAGER EA 3958), Université Paris-Est Créteil, ESPE, France

STEVEN CLARK

Université de Rouen, IUT d'Évreux, France

MARIE POTAPUSHKINA-DELFOSSÉ

Équipe de recherche interdisciplinaire sur les aires culturelles (ERAC EA 4705), Université de Rouen, ESPE, France