



**HAL**  
open science

# La marche et le tracé pour entendre et prononcer une langue étrangère

Marie Potapushkina-Delfosse

► **To cite this version:**

Marie Potapushkina-Delfosse. La marche et le tracé pour entendre et prononcer une langue étrangère. Les Langues Modernes, 2020, 3/2020, pp.57-67. hal-04125091

**HAL Id: hal-04125091**

**<https://hal.u-pec.fr/hal-04125091v1>**

Submitted on 11 Jun 2023

**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.

# La marche et le tracé pour entendre et prononcer une langue étrangère

---

POTAPUSHKINA-DELFOSE MARIE

(2020), IN ABOU HAIDAR, L. (COORD.), *L'ENSEIGNEMENT DE LA PRONONCIATION EN CLASSE DE LANGUE : DEMARCHES ET OUTILS. LES LANGUES MODERNES*. 3/2020, P. 57-67.

## 1. Introduction

« Les enfants sont comme des éponges ! » : qui n'a pas entendu cette comparaison lorsqu'il s'agit de louer la facilité avec laquelle les enfants apprennent les langues ? Or, la plasticité auditive et phonatoire en question ne caractérise que les plus jeunes, se réduisant au fur et à mesure de l'acquisition de la langue maternelle. Un « âge heureux » (Guberina, 1991) se terminant vers les 6 ans, l'enfant entre dans un « âge critique » où la sensibilité aux sonorités peu familières diminue fortement, avant d'atteindre, chez les 10-12 ans, le « crible phonologique » (Troubetzkoy, 1989) qui ne laisse percevoir des langues inconnues qu'à travers le filtre du système phonologique de la L1. Ainsi, contrairement aux plus jeunes qui apprennent la prononciation d'une langue étrangère intuitivement et par imitation (Voise, 2016), les préadolescents nécessitent une approche plus analytique (Voise, 2007, 2011). Quant à la présente étude, elle est consacrée à une démarche intermédiaire. Celle-ci s'adresse aux 7-8 ans pour à la fois réactiver leur intuition et stimuler leur « kinéflexion » qui représente « l'union du mouvement corporel et de la réflexion » (Lapaire, 2017 : 195). En partant du principe de la « physicalité du langage » (Aden&Aden, 2017), nous avons élaboré une approche visant une adaptation (voire une rééducation) de l'oreille et de l'appareil laryngo-buccal au travers de la motricité globalement corporelle et manuelle. Cette approche s'inscrit dans un paradigme énatif (Varela, Thompson, Rosch, 1993) et fait suite à la proposition d'un « apprentissage des langues par corps » (Aden, 2013).

## 2. La voix et la main comme outils d'expression incorporée : point de départ d'une recherche-action

Au cours des six premiers mois de l'année scolaire 2018-2019, 27 élèves de CE1 et leur enseignante, dans une école publique des Yvelines, ont participé à une recherche-action que l'auteure avait initiée et dont l'objectif consistait à développer une approche holistique d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère (l'anglais en l'occurrence), inspirée par la logique de l'ontogénèse du langage. Pour retracer celle-ci brièvement, faisons-nous éclairer par Fónagy : avant d'être apte à produire des unités verbales, la voix du nouveau-né ne fait qu'accompagner des suites de « mouvements plus ou moins violents, plus ou moins coordonnés » (1983 : 149) accomplis par son corps, le but de ces émissions vocales étant de « réduire momentanément la tension physique » (*Ibid.*). Bien que le nouveau-né soit encore loin d'accéder à la dimension verbale du langage, ses parents lui parlent. Or, le « parler bébé » diffère de la parole ordinaire en ce qu'il contient, d'après Gratier (2015), plus de vocalisations non verbales, de sons modulés, d'allitérations, de rimes. Autrement dit, le locuteur qui s'adresse au nourrisson place son effort communicatif dans ce que Fónagy, fondateur de la théorie du double encodage du discours, appelle le « message secondaire ». La dimension musicale de ce dernier actualise le « message primaire » qui est, quant à lui, purement linguistique. La musicalité renforcée de la parole que la mère destine au nouveau-né permet l'établissement d'un accordage affectif très précoce (Petitmengin, 2010).

En effet, la musique et la langue possèdent de nombreuses ressemblances. Les deux se servent de la même unité minimale : le son qui peut être décrit en termes de hauteur, d'intensité, de timbre, de durée. Les deux affichent une organisation segmentale qui relève de la combinaison de sons et suprasegmentale se référant aux éléments prosodiques tels que le rythme, l'accentuation, l'intonation. En didactique des langues, ces similitudes ne manquent pas à susciter une interrogation au sujet des liens qui puissent exister entre la pratique musicale et l'apprentissage des langues étrangères. Des expériences conduites par Dodane (2003) auprès d'enfants francophones pratiquant et ne pratiquant pas la musique ont révélé que les premiers tendaient à mieux percevoir certains contrastes vocaliques et à reproduire avec plus de justesse des figures prosodiques propres à l'anglais.

L'origine commune de la musique, du chant en particulier, et du langage verbal s'explique non seulement par le caractère sonore qu'ils partagent. La glotte, génératrice d'une voix parlée et chantée, est un lieu de

miniaturisation des mouvements du corps dans sa globalité (Fónagy, 1983), l'oralité n'étant que « la transposition du geste global sur les mécanismes laryngo-buccaux » (Jousse, 1974/2008 : 748). Un autre lieu de miniaturisation de la kinésie corporelle est, selon Jousse, la main, cet organe si souple et expressif qui parvient à traduire avec fidélité ce que, de manière plus dispendieuse, aurait pu dire le corps entier. Tout comme les organes phonatoires, la main est apprivoisée par le nourrisson dès le début de sa vie, lors de l'installation d'un des premiers réflexes - celui d'agrippement. Pendant longtemps, la main reste pour l'enfant l'outil principal d'exploration du monde, un des moments cruciaux du développement, arrivant le jour où, armée d'un instrument scripteur ou d'un objet banal, elle laisse, sur une surface, une trace que son auteur remarque. Cette découverte déclenche, chez la plupart des enfants, une passion pour le dessin. Avant de devenir intentionnel et verbalement explicable, celui-ci, à l'instar des premières expériences vocales, libère des tensions (Luquet, 1927/1991). Des tracés initialement fortuits, faits de lignes droites, brisées, courbes, constituent, pour Kandinsky (1926/1991), les symboles premiers de la vie et la source de tout art. La ligne, au même titre que le son, est l'incarnation d'une force provenant d'une tension et se concrétisant dans un mouvement directionnel. Cette définition kandinskienne trouve un écho en linguistique cognitive, dans la théorie de Johnson (1987) pour qui tout acte humain, qu'il s'agisse d'un simple mouvement de main ou d'une réflexion complexe, possède une trajectoire spatio-temporelle et peut être représenté comme une ligne prenant naissance dans un point A et se concluant dans un point B. Ingold va encore plus loin dans l'affirmation du caractère profondément anthropologique de l'acte de tracer, en avançant que tous les aspects de la vie quotidienne de l'homme, dont l'exercice du langage verbal ou musical, sont « englobés dans la fabrication de lignes » (2012 : 7).

Le bref développement théorique ci-dessus met en lumière le fait que le langage verbal constitue une forme réduite de l'expression globalement corporelle et possède des caractéristiques communes avec la musique et le geste manuel, notamment celui qui implique le tracé. En nous appuyant sur ce postulat, nous avons émis l'hypothèse suivante : l'enseignement d'une langue étrangère mettant l'accent sur la perception globalement corporelle de la musicalité de celle-ci et guidé par le geste manuel traçant, facilitera le développement de la compétence phonologique, sur les plans de la discrimination auditive et de la production. Afin de tester cette hypothèse, nous avons conçu et mis en œuvre un dispositif évolutif d'enseignement-

apprentissage de l'anglais oral dans une classe rassemblant des élèves de 7 à 8 ans, quasi-débutants. Nos interventions d'une heure environ ont eu lieu à raison de deux fois par semaine, de septembre 2018 à février 2019, l'ensemble des séances étant organisé en quatre séquences. Toutes les séances ainsi que les productions des élèves, réalisées en fin de chaque séquence, ont été filmées, ce qui nous a permis de collecter un vaste corpus vidéo dont certains éléments d'analyse figurent dans ce texte. Lorsque nous citons les élèves ou décrivons leurs attitudes, nous nous référons soit aux films en question soit à notre carnet de bord dans lequel nous avons soigneusement consigné les remarques, les réactions, les comportements des enfants, qui nous paraissaient significatifs, et qui ne sont pas toujours visibles/audibles dans les films.

### **3. S'ouvrir à la musicalité de la langue**

Ayant préconisé l'entrée dans la langue moyennant l'exploration de sa matière sonore, nous avons décidé de consacrer la première séquence du dispositif à l'initiation à l'écoute musicale par corps. Pour cette séquence préparatoire, nous avons choisi quelques œuvres minimalistes (Satie, Riley, Reich) caractérisées par une pulsation régulière et la répétition d'un motif qui évolue très progressivement. Ce choix s'explique par le fait que la répétitivité est propre aux comptines, qui feront l'objet des séquences 2 et 3, ainsi qu'au folklore enfantin de manière générale : elle est recherchée par les enfants en tant que « principe de plaisir » généré par la joie de la reconnaissance qui contribue à « l'économie du travail intellectuel » (Vivès, 2002 : 45). En effet, l'écoute musicale que nous avons l'intention de développer n'est pas effectuée par une « tête bien pensante » (Jousse, 1974/2008 : 734) mais « avec tout (le) corps, des pieds à la tête » (*Ibid.*). Pour aider les enfants à adopter l'approche visée, nous les invitons à se relier à la musique par la marche, cette activité quotidienne qui rythme notre existence comme le font la respiration et le battement cardiaque. L'enfant a le temps de s'approprier le motif qui se répète à maintes reprises et engendre une composition marchée dont la forme (nombre, vitesse, longueur, direction des pas) se précise avec chaque répétition. Bien souvent, le groupe-classe finit par s'accorder, sans passer par la parole, sur l'agencement le plus juste et termine l'écoute-marche de façon synchrone.

Vient ensuite la proposition d'accueillir la musique manuellement : à l'aide du tracé. Sur de grandes feuilles de papier, étalées au sol ou tapissant les murs, les

enfants dessinent le rythme de la musique, des patterns graphiques se cristallisant au gré des répétitions. Le partage des dessins ainsi produits s'effectue de la manière suivante : chaque enfant guide la main d'un camarade sur le tracé qu'il avait réalisé, au rythme de la musique réécoutée, puis se laisse guider par son camarade sur les chemins graphiques créés par celui-ci. Chacun procède à cet exercice plusieurs fois, ce qui lui donne l'occasion d'échanger avec différents partenaires. La séance se termine par un retour verbal sur l'expérience : mise en mots des émotions ressenties, comparaison des formes motrices/graphiques émergées.

Dès le début de la deuxième séquence, nous présentons aux enfants une comptine en anglais et les invitons à l'aborder selon les mêmes principes : écoute-marche, écoute-tracé, retour verbal sur le processus vécu. Lors de la comparaison des productions graphiques, sont recherchés des invariants à partir desquels la classe construira une figure graphique commune que nous appelons schéma rythmo-mimique (SRM) et dont un exemple détaillé sera donné plus loin. Une fois réalisé sur papier, les élèves s'entraînent à reproduire le SRM « en l'air », en suivant de leur main le rythme de la comptine réécoutée. Nous utiliserons désormais les termes « SRM graphique » et « SRM gestuel » pour nous référer respectivement à la réalisation du schéma rythmo-mimique sur papier, à l'aide d'un outil scripteur, et « en l'air », sans outil ni support matériel.

Le sens de la comptine est ensuite bâti collectivement, au cours d'une confrontation des hypothèses émises par les enfants avec l'appui sur le SRM et quelques signes littéraux que nous y ajoutons (images mobiles des personnages de la comptine, objets qui y sont évoqués). Puis le texte est appris, en chœur, à l'aide du SRM gestuel, cette phase collective étant suivie d'un travail individuel ou par petit groupe autour du SRM graphique. Lorsque la comptine est mémorisée, on procède à l'isolation de ses mots-clés et on en découvre quelques autres relevant des mêmes champs lexicaux. À partir de ce bagage commun, sont menées des activités où la manipulation d'éléments langagiers se fait au gré des situations qui se présentent dans le contexte de jeux de société, de jeux collectifs ou encore de jeux de rôles, créés par nos soins autour des structures syntaxiques de la comptine et de son vocabulaire élargi. Tel est le déroulé des séquences 2 et 3 du dispositif.

#### **4. Processus de transposition rythmo-mimique d'un texte**

## Présentation de l'extrait choisi et des résultats d'une écoute-marche

Pour donner un exemple de construction d'un schéma rythmo-mimique, nous nous appuyerons sur l'extrait du texte qui a fait l'objet de la quatrième séquence du dispositif. Il ne s'agit plus d'une comptine mais du conte britannique traditionnel, *Tom and Mr Miacca*, dont la prégnance sonore a été augmentée moyennant une mise en forme poétique. L'enregistrement que nous avons utilisé auprès des élèves avait été effectué par une comédienne, locutrice native de l'anglais. Elle avait mis en exergue les émotions des personnages, en exagérant parfois, à notre demande, les caractéristiques prosodiques du texte. Nous avons opté pour un texte long, en fin de dispositif, pour rejoindre le projet annuel de la classe, axé sur l'écoute et la lecture de nombreux contes issus du patrimoine oral de différents pays du monde et sur l'initiation à l'art de conter. Le personnage principal de cette histoire est un petit garçon prénommé Tom qui, malgré les avertissements de sa mère, s'éloigne de la maison, se fait capturer par un ogre mais parvient à se libérer. La trame est dévoilée aux élèves progressivement, un épisode (une strophe) par séance. La strophe dont nous explorerons la transposition rythmo-mimique renvoie aux paroles de la mère de Tom, qu'elle adresse à son fils, au début de l'histoire :

1 *Tom* || 2 *Don't go out of the street* ||

3 *There* || 4 *you can meet* ||

5 *MISTER* || 6 *MIACCA* ||

7 *He* | *will* | *catch* | *you* ||

8 *He* | *will* | *cook* | *you* ||

9 *He* | *will* | *eat* | *you* ||

10 *He's so horrible*||

11 *He's so terrible* ||

12 *Be careful* ||

Au regard de sa dimension poétique et didactique, le texte est ponctué de plus de silences qu'une production orale réalisée dans une situation naturelle: pour reprendre le vocabulaire musical, les « demi-soupirs » sont symbolisés ici par un trait vertical et les « soupirs » par deux traits, chaque segment rythmique placé entre deux « soupirs » étant numéroté. Au cours de l'écoute-marche, la majorité des élèves marquent les soupirs par des arrêts et suspendent légèrement le pas en réponse aux demi-soupirs. Presque tous réagissent aux phrasés *legato* (*Don't go out of the street ; he's so horrible ; he's so terrible*) par des suites de petits pas courus. Nombreux sont ceux qui traduisent les

phrasés *staccato* (*He will catch you ; he will cook you, etc.*) en une série de pas marquant la cadence. Lorsqu'on passe à l'écoute-tracé, le mouvement de la main s'interrompt en réaction aux silences. Certains éléments segmentaux, tels que la qualité des voyelles, sont mis en évidence par le tracé, ce qui n'était pas le cas lors de l'écoute-marche. À la suite du partage de leurs productions graphiques individuelles, les élèves aboutissent au SRM commun ci-dessous, reflétant les perceptions les plus fréquentes.

### Ecoute-tracé : visualisation de figures prosodiques et des caractéristiques de voyelles

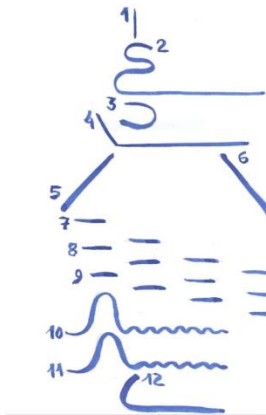


Figure 1. Première étape de la construction du schéma rythmo-mimique

Nous procéderons à présent à l'analyse du SRM commun de la classe par segments rythmiques, ces derniers n'ayant pas été numérotés dans la version produite par les enfants. La numérotation introduite plus haut, lors de la présentation du texte, est utilisée ici aux seules fins d'une meilleure lisibilité de l'analyse. Chaque chiffre est placé à l'origine du geste graphique auquel il se réfère.

1. Dans les versions individuelles, au mot *Tom* correspondait le plus souvent un trait court vertical, horizontal ou oblique, renvoyant à la brièveté de la voyelle [ɔ]. En apprenant qu'il s'agit du prénom du personnage principal, les élèves choisissent, de façon unanime, la verticalité symbolisant, pour eux, la station debout d'un être humain.



2. Le phrasé *legato* (*Don't go out of the street*) est figuré par une ligne sinueuse à trois ondulations se rapportant respectivement aux trois diphtongues : [əʊ] de *don't* et de *go*, [aʊ] de *out*. Quant au [i:] long de *street*, un trait droit allongé fait écho à la durée de cette voyelle, sur laquelle insiste la voix de la comédienne. La tendance à représenter les diphtongues et les voyelles longues de cette manière persiste depuis le début du dispositif, ce qui rejoint la perception de Kandinsky (1926/1991). Selon lui, les lignes courbes sont issues de deux forces simultanées inégales, description qui convient également aux diphtongues dont les deux sons se prononcent en un seul jet, le premier étant toutefois plus énergique que le second. Concernant la ligne droite, les enfants l'utilisent massivement pour faire figurer des voyelles simples, toujours en accord avec Kandinsky qui voyait dans la ligne droite le résultat de l'action d'une seule force.

3. A nouveau, une courbe accompagne une diphtongue ([ɛə] dans *there*).

4. *You can* est représenté par un seul trait court : les élèves n'y perçoivent donc, à juste titre, qu'un seul mouvement vocal porté par un temps fort correspondant à *you*. Le [i:] de *meet*, quant à lui, est transcrit de la même façon que celui de *street* (trait allongé), la rime induisant une inévitable analogie graphique.

5. Un trait oblique tracé de bas en haut, en réponse à l'intonation montante de la comédienne, correspond au mot *MISTER*.

6. Un trait oblique, symétrique au précédent, est dirigé du haut vers le bas, suivant l'intonation, cette fois-ci descendante. Il renvoie au mot *MIACCA*. La tendance à transcrire des éléments disyllabiques par un seul trait, que nous avons déjà remarquée dans le traitement de *you can*, se confirme ici. En effet, à ce stade du dispositif, la majorité des élèves a abandonné la propension à découper le flux sonore en syllabes, propre à toute oreille francophone habituée au fonctionnement syllabique, pour adopter une saisie auditive prenant en compte l'accentuation. La taille assez importante des traits (segments 5 et 6) s'explique par une charge émotionnelle particulièrement forte dont la locutrice remplit ce passage. Le ton mystérieux qu'elle adopte pour prononcer le mot *MISTER* et l'expression menaçante avec laquelle elle profère le mot *MIACCA* conduisent les élèves à appréhender ces segments comme étant le cœur du message, avant même d'apprendre qu'il s'agit du nom de l'ogre.

7-8-9. Les phrasés *staccato* (*He will + verbe + you*), dotés d'un rythme accéléré, sont rendus à l'aide de petits traits dont chacun transcrit un mot monosyllabique à voyelle brève, la disposition « en escalier » reflétant l'intonation descendante.

10-11. Une « vague » qui monte exprime l'intonation ascendante que la comédienne attribue au mot *so*, la courbure embrassant la diphtongue [əʊ]. Les mots *horrible* et *terrible* sont matérialisés par des lignes marquées de nombreuses ondulations à faible amplitude, qui traduisent l'effet de rebondissement dû à la succession de consonnes h/t-r-b-l vocalisées par les seuls [e], dans *terrible*, et [ɒ], dans *horrible*, l'audibilité du [ɪ] étant très réduite dans les deux mots. Ce tracé est aussi pourvu d'un aspect mimique : la faible mais fréquente ondulation de la ligne évoque le tremblement qui fait référence, en français aussi bien qu'en anglais, à la peur véhiculée par la voix de la comédienne.

12. Un tracé ininterrompu visualise l'expression *be careful*, la diphtongue [ɛə] générant une courbe à l'instar des diphtongues précédentes.

On peut remarquer que l'écoute incorporée, impliquant d'abord la marche puis le tracé, centre l'attention des élèves sur des aspects prosodiques et vocaliques du texte, la qualité des consonnes ne transparaissant presque pas dans les productions issues de ces expériences. En effet, le mouvement du corps suit le mouvement du flux langagier. Or, ce dernier émane du souffle associé au passage libre de l'air dans la cavité buccale et les fausses nasales, qui soutient la prosodie et constitue le mécanisme de la prononciation des voyelles. La production des consonnes vient, au contraire, obstruer le passage de l'air en provoquant des arrêts momentanés du mouvement. C'est donc après la création d'un schéma rythmo-mimique intrinsèquement moteur et vocal que nous orientons l'écoute des élèves vers le repérage de la qualité des consonnes et la recherche des gestes buccaux permettant de les reproduire avec exactitude.

### **Visualisation du paysage consonantique**

Au stade du dispositif que nous évoquons dans cette partie de l'analyse, les élèves sont déjà familiers avec un certain nombre de consonnes spécifiquement anglaises et ont élaboré un code commun pour la notation de celles-ci. Ce code se base à la fois sur la convention alphabétique et la représentation métaphorique de « ce qui se passe dans la bouche » quand telle

ou telle consonne est prononcée. Des écoutes supplémentaires du texte sont requises pour emmener les élèves à identifier les consonnes spécifiques qui apparaissent à des moments clés du texte (syllabes initiales et parfois finales de certains groupes rythmiques).

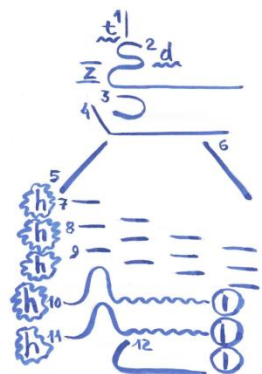


Figure 2. Deuxième étape de la construction du SRM

1. Le [t] de Tom est désigné par la lettre t soulignée d'un trait zigzag, signe que les élèves ont choisi pour symboliser cette consonne « brouillée » - c'est ainsi qu'ils ont pris l'habitude de nommer le « bruit » du [t] alvéolaire anglais, différent du [t] dental pratiqué en français.

2. Le [d] alvéolaire de *don't* est figuré par un signe analogue.

3. Le [θ] interdental de *there* est désignée par la lettre z « serrée » entre deux traits horizontaux, symbole trouvé par les élèves afin d'indiquer que, pour prononcer cette consonne, l'on procède « comme si on voulait dire [z] mais en plaçant la langue entre les dents de devant ».

7-8-9-10-11. Le signe choisi pour le [h] laryngal, présent dans *he*, est la lettre h entourée d'un petit nuage car « ce bruit est léger comme un nuage que le vent déplace en soufflant ».

10-11-12. Le [l] dit sombre, que l'on entend dans les mots *horrible*, *terrible* et *careful*, est signalé par la lettre l entourée d'un cercle qui renvoie à la sensation d'« avaler sa langue », provoquée par la prononciation de cette consonne.

## De la figuration graphique au mime rythmé

Une fois le sens linguistique dévoilé, les enfants proposent d'ajouter au SRM graphique quelques signes figuratifs qui, nous le verrons, renforceront l'aspect mimique du SRM gestuel :

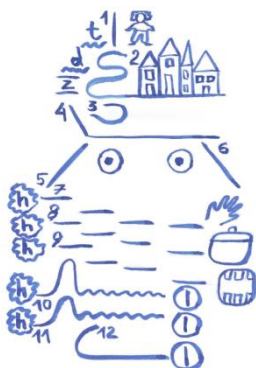


Figure 3. Troisième étape de la construction du schéma rythmo-mimique

1. Un garçon est dessiné à côté du trait vertical représentant Tom.
2. Des maisons apparaissent sur la ligne horizontale correspondant au mot *street*.
- 5-6. Deux grands yeux effrayants sont ajoutés aux traits obliques qui évoquent l'ogre.
7. Une main symbolisant le geste de saisir complète la série de petits traits se rapportant à *He will catch you*.
8. Le dessin d'une casserole vient compléter l'énoncé *He will cook you*.
9. Le dessin d'une bouche ouverte, faisant entrevoir quelques dents, illustre l'énoncé *He will eat you*.

Lorsque l'on passe de ce SRM graphique à son pendant gestuel, la linéarité géométrique des tracés est maintenue pour tous les segments sauf certains parmi ceux qui ont été enrichis par les signes figuratifs. Ainsi les enfants proposent de former un cercle avec les doigts d'une main autour d'un œil, en prononçant *MISTER* (5), et un autre cercle, autour de l'autre œil, en disant *MIACCA* (6), le tout étant agrémenté d'une expression faciale censée inspirer la peur. En ce qui concerne les énoncés construits selon le modèle *he will* + verbe + *you*, ils sont accompagnés de gestes suivants : les deux mains miment le fait de saisir quelque chose (7), une main effectue une rotation rappelant le fait de mélanger le contenu d'une casserole (8), les doigts des deux mains s'ouvrent et se referment alternativement imitant la bouche de l'ogre qui mange (9). Tous ces gestes s'effectuent dans un rythme saccadé transcrit, dès la première étape de la construction du SRM, par une série de petits traits en escalier.

## 5. Conclusion et perspectives

L'analyse des vidéos des productions d'élèves, réalisées en fin de chaque séquence tout au long du projet, montre que l'ancrage corporel de l'approche expérimentée facilite la perception, la conscientisation et la (re)production des éléments phonologiques de la langue anglaise, qui généralement constituent des obstacles pour des apprenants francophones, même très jeunes. Il s'agit des intonations modelées par des montées et des descentes qu'effectue la voix, des intensités qui se manifestent par des syllabes plus ou moins fortes, des durées variant en fonction du type de voyelles (brèves ou longues), des jeux vocaux imposés par la prononciation des diphtongues, des gestes buccaux inhabituels conditionnant la prononciation de certaines consonnes. Les élèves d'« âge critique » ont réussi à se soustraire à l'influence de leur langue première pour apprendre à accueillir et à reproduire les spécificités sonores de l'anglais grâce à un travail basé sur la transmodalité perceptive (Cytowic, 2018) propre à l'être humain. En effet, la qualité phonologique des productions finales a été assurée par le fait que les élèves ont pu adopter des postures de chorégraphe et de « plasticien du son » (Girault, 2012) en amont de celle de locuteur. Cela invite à repenser la transversalité de l'enseignement des LVE à l'école. À cette transversalité qui est habituellement d'ordre thématique, il serait pertinent d'attribuer des dimensions perceptive et productive afin de permettre aux élèves des passages souples et fréquents d'un mode perceptuel (audition, vision, toucher...) à un autre ainsi qu'une alternance entre différents langages expressifs (mouvement corporel, dessin, production en différentes

langues...)

En didactique des langues, l'écoute-découverte est souvent assimilée à l'appropriation d'un concept extérieur (nouveaux mots dont la signification est dans un premier temps inconnue), conduisant à la construction d'un concept intérieur (intégration de nouvelles combinaisons de signifiés et de signifiants dans le bagage langagier de l'élève). Or, nous proposons un point de départ plus lointain qu'une unité conceptuelle : partir non pas du mot, mais du son, en l'abordant dans sa réalité physique avant de mettre en lumière sa fonction sémantique. En traitant les sonorités étrangères à l'aide de ses divers canaux sensoriels, l'enfant vit une expérience phénoménologique unique. Il ne « subit » pas la langue qui s'impose à lui mais la voit résulter de sa biographie corporelle.

Notons que la compétence d'écoute ne se limite pas à l'apprentissage des langues : dans un sens large, elle est un des piliers du savoir-être-élève et, plus tard, du savoir-être-citoyen. Qu'il s'agisse d'une écoute interpersonnelle, introspective ou apprenante (en lien avec les disciplines scolaires), il convient de réfléchir à la place de la pluralité sensorielle dans son développement à l'école.

## Références bibliographiques

- ADAMCEWSKI, Henri, KEEN, Denis. *Phonétique et phonologie de l'anglais contemporain*. Paris : Armand Colin. 1993.
- ADEN, Joëlle, ADEN, Samuel. « Entre je, jeu et jeux : écoute polysensorielle des langues pour une pédagogie énaactive ». In BOTTINEAU, Didier, GREGOIRE, Michael. *Intellectica*, n°68, 2017, p. 143-174.
- ADEN, Joëlle. « Apprendre les langues par corps ». In FERTAT, Omar, ABDELKADER, Yamna, BAZILE, Sandrine. *Pour un théâtre-monde. Plurilinguisme,interculturalité, transmission*. Presses universitaires de Bordeaux. 2013, p 109-123.
- CYTOWIC, Richard. *Synesthesia*. Cambridge : MIT Press. 2018.
- DODANE, Christelle. *La langue en harmonie : influences de la formation musicale sur l'apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Thèse de doctorat. Université de Besançon. 2003.
- FONAGY, Iván. *La vive voix, essai de psycho-phonétique*. Paris : Payot. 1983.
- GIRAULT, Hervé. « La place du corps dans l'apprentissage sonore ». *Recherche en éducation musicale*, n°29. 2012. [https://www.mus.ulaval.ca/reem/sommaire\\_no\\_29.htm](https://www.mus.ulaval.ca/reem/sommaire_no_29.htm) (consulté le 25/09/2020).
- GRATIER, Maya. « De la musique au langage » ? In BENTATA, Hervé, FERRON, Catherine, LAZNIK, Marie-Christine. *Ecoute, ô bébé, la voie de ta mère*. Paris : Erès. 2015, p. 251-271.
- GUBERINA, Petar. « Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues ». In *Le français dans le monde. Recherches et application*, n°10, 1991, p. 65-70.
- INGOLD, Tim. *Une brève histoire des lignes*. Paris : Zones sensibles. 2011.

- JOHNSON, Mark. *The Body in the Mind*. Chicago, Londres : The University of Chicago Press. 1987.
- JOUSSE, Marcel. *Anthropologie du Geste*. Paris : Gallimard. 2008.
- KANDINSKY, Wassily. *Point et ligne sur plan*. Paris : Gallimard. 1991.
- LAPAIRE, Jean-Rémi. « La kinéflexion : produire, exhiber, partager des actes vivants de pensée. In BOTTINEAU, Didier, GREGOIRE, Michael. *Intellectica*, n°68, 2017, p. 193-224.
- LUQUET, Georges-Henri. *Le dessin enfantin*. Paris : Delachaux et Niestlé. 1991.
- PETITMENGIN, Claire. « Le dedans et le dehors. Une exploration de la dynamique pré-réfléchie de l'expérience corporelle ». In *Travail et Apprentissages*, n°7, 2010, p. 105-120.
- TROUBETZKOY, Nikolai. *Principes de phonologie*. Paris : Klincksieck. 1989.
- VARELA, Francisco, THOMPSON, Evan, ROSCH, Eleanor. *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil. 1993.
- VIVES, Vincent. « Métrique du désir, maîtrise du plaisir ». In *Libres cahiers pour la psychanalyse*. Paris : In Press. 2002/1, n° 5, p. 43-56.
- VOISE, Anne-Marie. « Evaluation des compétences phonologiques en anglais d'enfants d'école maternelle ». Paris : Publications des Amis du Créalingua. 2016.
- VOISE, Anne-Marie. « Approches de l'altérité linguistique et culturelle en classe de langue ». In CHINI, Danielle, GOUTERAUX, Pascale. *Cahiers de l'Arc Atlantique*. Paris : L'Harmattan. 2011.
- VOISE, Anne-Marie. *Linguistique et didactique de l'anglais à l'école. Eléments d'un cadre théorique pour la formation des maîtres*. Thèse de doctorat. Université de Cergy-Pontoise. 2007.