



HAL
open science

Grammaire de l'oral et engagement du corps apprenant

Jean-Rémi Lapaire

► **To cite this version:**

Jean-Rémi Lapaire. Grammaire de l'oral et engagement du corps apprenant. Martinot, Claire et Pégaz Paquet, Anne (eds.). Innovations didactiques en français langue étrangère, La Cellule de Recherche en Linguistique (CRL), pp.25-37, 2014, ISBN 2-9526027-5-1. halshs-01629045

HAL Id: halshs-01629045

<https://shs.hal.science/halshs-01629045v1>

Submitted on 5 Nov 2017

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.

Grammaire de l'oral et engagement du corps apprenant

Jean-Rémi LAPAIRE

EA CLIMAS, Université de Bordeaux-Montaigne

Introduction

L'enseignement de la grammaire des langues vivantes tend à négliger la corporéité et la multicanalité de nombreux processus, comme si « marqueurs », « constructions » et « significations » échappaient aux lois générales du symbolisme phono-gestuel de la parole orale. Or l'observation des postures et de la « mimogestualité » des sujets (Cosnier 1982) révèle que les formes verbales impliquées dans le codage de notions, fonctions ou opérations grammaticales se combinent spontanément avec d'autres formes, en particulier intonatives et gestuelles. A partir d'expériences initialement menées en EFL (*English as a Foreign Language*) auprès de publics francophones, l'objectif de ces pages est de convaincre les enseignants de FLE de l'intérêt qu'il y a de rendre au corps en mouvement la place qui est la sienne dans la coarticulation verbo-gestuelle des formes orales. L'apprenant, dont la première « posture d'apprentissage » est celle que prend son propre corps en salle de classe, doit percevoir que tout *sujet parlant* est un *interprète vivant* et donc *mouvant* de l'expérience, *engagé* dans des *actes de symbolisation* dynamiques. Ces actes sont joués sur la *scène interlocutive*, avec des degrés de conscience, de théâtralité et d'énergie variables, mais ils sont toujours *joués*. Notre conviction est qu'il est non seulement souhaitable de prendre conscience de ce jeu quand on étudie une langue vivante mais surtout bénéfique d'en rejouer certaines scènes. Travailler les mouvements et les expressions du *corps parlant* en langue étrangère peut aussi être l'occasion d'éduquer le *corps apprenant*, figé ou agité en cours, afin d'en développer les ressources cognitives et sensori-motrices. Après avoir mis en évidence l'*interprétation* de l'expérience qu'opère nécessairement toute parole, dans une double acception mentale et théâtrale, nous présentons quelques dispositifs émergents (Calbris & Montredon 2012, Lapaire & Masse 2006) ainsi que des pistes méthodologiques pour développer les potentialités du corps dans l'étude et la pratique de la langue.

1. Un *corps apprenant* « acteur » de ses apprentissages ?

D'une manière générale, le *corps apprenant* est peu sollicité pour percevoir et rejouer les scènes ordinaires de l'expression langagière. Il y a là un sous emploi paradoxal, puisque le mode « présentiel », largement dominant dans l'enseignement des langues vivantes, impose à l'élève d'être présent physiquement en salle de cours durant de longues heures. Or cette *présence corporelle* régulière et durable, ne se traduit qu'exceptionnellement par un *engagement corporel* pourtant indissociable des *conduites* ou *performances communicatives* de tous les êtres humains en société (Goffman 1959, 1963, Birdwhistell 1970, Breen 1980, Colletta & Pellenq 2005). L'idéal de « l'acteur social » engagé dans des « tâches authentiques », prôné par les approches communicatives-actionnelles adossées au CECRL¹,

¹ « La perspective privilégiée ici est de type actionnel (...) en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des **acteurs sociaux** ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement

s'en trouve fortement décrédibilisé. Comment devenir « acteur » de son apprentissage en langue si on n'apprend pas à observer l'action gestuelle, à interpréter celle-ci et à la rejouer physiquement? Même quand d'astucieux « jeux de rôles » sont proposés, les corps s'agitent maladroitement ou, à l'inverse, se figent, faute d'avoir appris à rompre avec l'« idéal de relative immobilité » (Laban 1963: 36). Comment développer une « vie de mouvement » (Laban 1963: 22) riche et authentique en classe de langue, dans une institution scolaire qui pratique au quotidien l'« assujettissement à la table » (Lavrilleux 2012 : 14) et qui attribue au corps le rôle premier de « porte-tête » (Robinson 2010 : 117)² ? Comment mettre en place des activités « d'exploration vocale-corporelle » de la langue (Olivier 2008 : 180) accessibles et stimulantes ?

Lorsque l'apprentissage concerne une langue vivante, l'élève subit une double pénalité : celle du *figement corporel* frappant sa posture générale d'apprenant au sein de l'institution scolaire ou universitaire, et celle de la *dénaturation du système linguistique* étudié, ce dernier étant de facto réduit à un arsenal de règles et de formes « algébrosées » (Jousse 1978 : 74), alors que la parole est avant tout une « conduite communicative » à caractère social (Birdwhistell 1970, Colletta & Pellenq 2005), qui associe *actions verbales* et *actions posturo-gestuelles*, comme le résume l'expression « body-motion communicational behavior ³ » employée par Birdwhistell (1970 : 8). Mieux, il y a une *théâtralité inhérente à toute parole et à toute grammaire* : le plus simple des énoncés verbaux repose nécessairement sur une distribution de rôles à des « actants », impliqués dans des *scènes* d'action (ex. écrire) ou de perception (ex. entendre). Construire une phrase avec « écrire », par exemple, fait du locuteur un *metteur en scène* qui détermine qui sera l'écrivain et qui sera le lecteur, quels seront l'écrit et l'instrument d'écriture, où, quand et à quelle fin on écrira : « J'ai écrit une petite carte à Marie pour la remercier de son hospitalité. (Tu veux bien la signer ?) » Prononcer à haute voix cette phrase ordonnée autour « d'écrire », fait également du locuteur un *acteur*, puisque l'*acte d'énonciation* exige qu'on occupe l'espace et qu'on le fasse signifier, qu'on articule son texte, qu'on le projette, qu'on exécute un certain nombre de *mouvements articulatoires* visibles. En employant le verbe « écrire », on fait donc bien plus que « construire une phrase avec un verbe d'action » : on offre aux autres une *interprétation* vocalisée et gestualisée de l'expérience et ce faisant on s'engage nécessairement dans un jeu théâtral et social. L'énoncé devient une « performance » au sens des dramaturges et des sociolinguistes anglophones, comme Goffman (1959, 1963), qui n'eut cesse de déconstruire les « scripts », « rôles », « apparences » et « manières » caractéristiques du « drame » humain qui se joue partout, en continu, au quotidien.

Livrer une *interprétation* scénique et sociale du sens, donner une *représentation* dramatique et symbolique de l'expérience : voilà le *jeu* qui fonde et organise la parole. En apprenant à observer et à rejouer ce jeu, le professeur de langue peut faire sauter les invisibles chaînes nouées autour du corps, en particulier celles qui enserrant la grammaire. Il s'agit là d'une mission que nous jugeons essentielle : réapprendre à *observer la vie* de la « langue vivante » qu'on enseigne, dans sa manifestation gestuelle et posturale primitive (Corballis 2002), dans

langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (...). La perspective actionnelle prend (...) en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. » (CECRL, p. 15)

² « In many schools, students are educated from the waist up and attention eventually comes to focus on their heads, and particularly the left side. This is where many professional academics live: in their heads, and slightly to one side. They are disembodied in a certain way. They tend to look at their bodies as a kind of transport for their heads. » (Robinson, 2011: 117)

³ Traduction : « un comportement communicatif fondé sur les mouvements du corps ».

son « énergie vitale » fondamentale : « *Vita in gestu* » (Jousse 1978: 50). Chacun est aujourd'hui équipé pour cela⁴ comme nul ne l'a jamais été. Sans aller jusqu'à filmer des repas de famille ou des apéritifs entre amis, riches en interactions phono-gestuelles spontanées et à ce titre très prisés des spécialistes actuels de sémiologie gestuelle, on peut commencer par travailler des formes de discours présentatives, narratives ou explicatives plus contrôlées, privilégiant un seul énonciateur-gesticulateur : récit, conférence universitaire ou entrevue télévisuelle. Les ressources en ligne ne manquent pas. Il faut seulement s'assurer que les extraits vidéo empruntés pour l'étude comportent assez de plans révélant les mains car les éléments de cadrage et de montage échappent ici à l'observateur. Les formations universitaires en études gestuelles étant encore rares (malgré la généralisation des cours de linguistique⁵), il faut faire confiance à son intuition, développer ses capacités d'observation et faire confiance à sa faculté innée d'imitation. La classification de McNeill (1992 : 12-18), connue de tous les spécialistes (à défaut d'être universellement adoptée), est celle que nous recommandons pour entrer dans le champ des études gestuelles. Celle-ci permet d'identifier des types de gestes ou plus exactement de repérer les « dimensions » qui les caractérisent (McNeill 2005 : 38), sachant qu'un même mouvement peut être multidimensionnel :

- gestes rythmiques (*beats*), comme l'arrête de la main de cet écrivain qui rebondit, dans le plan frontal (vertical, parallèle au front), tandis qu'il se penche légèrement en avant et lance une interrogation : « Et qu'est-ce qui nous dit que... » ;
- gestes cohésifs (*cohesives*), qui positionnent et relient des éléments du discours ;
- gestes iconiques (*iconics*) dont la forme imite de façon schématique un trait saillant de l'objet ou de la scène décrits ;
- gestes déictiques (*deictics*) qui pointent vers des choses, des personnes, des phénomènes (un bruit, une lumière) ou des lieux, que ceux-ci soient concrets ou abstraits ;
- gestes métaphoriques (*metaphorics*) qui donnent corps et spatialisent des concepts abstraits (comme l'inclusion, la progression, le contraste, etc.)

A aucun moment, on ne perdra de vue que la gestualité est un mode d'expression « global-synthétique » (McNeill 1992 : 19) qui intègre divers niveaux de signification, en synchronie. Un même « signe kinésique » (Calbris 1989 : 212), ou plus exactement un agrégat de mouvements et de mimiques facio-gestuelles, peut livrer simultanément un faisceau d'informations cognitives, pragmatiques, discursives, affectives qui s'interpénètrent. Cette complexité est renforcée par une extrême variabilité situationnelle et interindividuelle, si bien que quiconque veut trouver des formes gestuelles simples, stables et mécaniquement transférables à des situations d'enseignement-apprentissage, se trouve le plus souvent freiné dans son désir de généralisation⁶. Mais la complexité et la variabilité ne doivent pas masquer

⁴ Le téléchargement de vidéos est réalisable avec des programmes comme *RealPlayer* ou *DownloadHelper*. La fonction « capture » qui est intégrée au lecteur *VLC* permet à la fois de jouer des vidéos et d'en isoler avec précision des images fixes (mode photo). Avec *QuickTime* ou un logiciel de montage de type *Windows Movie Maker* ou *i-Movie*, il est tout aussi facile de couper et d'isoler de très courtes séquences, ce qui est intéressant lorsqu'on a besoin de cibler une action gestuelle particulière. Enfin, les spécialistes utilisent *ELAN* pour constituer et annoter des corpus en vue d'une étude scientifique.

⁵ Sur 140 répondants à une enquête que nous avons menée en avril 2013 à Bordeaux 3, auprès d'une population d'étudiants inscrits en première et deuxième années de master « Sciences du Langage », « Langues étrangères appliquées » et « Langues et civilisations étrangères », 111 envisageaient (ou n'excluaient pas) une carrière dans l'enseignement (79 %). Parmi les 104 étudiants ayant suivi des cours de linguistique, seuls 11 (10,5%) avaient étudié le rapport geste-parole, tandis que 61 (58,5%) avouaient que le sujet n'avait jamais été mentionné en cours.

⁶ Voir Gullberg (2010) pour un survol historique et une présentation des enjeux théoriques et méthodologique associés à l'étude de la gestualité en LVE.

la récurrence de schèmes stables derrière la diversité des formes (Harrison 2009), ainsi que la récurrence des domaines de signification, mises en évidence par Calbris (1989, 1990, 2011) : succession, énumération, taille, quantité, limitation, opposition, échange, union, répétition, approximation, équilibre, localisation (dans l'espace et dans le temps), etc.

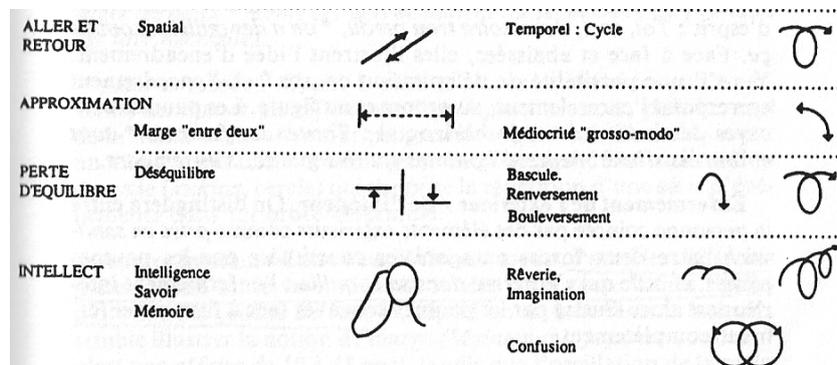


Figure 1. – Exemples de « signifiés » associables à des familles de mouvements « rectilignes » ou « courbes » (Calbris 1989 : 91)

Au-delà des relevés opérés par Calbris (1989) et des tableaux de synthèse fournis pour le français, les sources dont on dispose pour constituer un corpus de notions « gestualisées corporellement et laryngo-buccalement » (Jousse 1978 : 88) sont nombreuses. Les portraits des « 50 femmes de paroles » ayant marqué l'histoire récente du Canada français, réalisés à l'occasion du cinquantenaire du magazine *Châtelaine*⁷, les présentations d'auteurs invités par la librairie *Mollat*⁸ ou publiés par les Presses de l'Université Laval⁹ sont des ressources exploitables parmi d'autres. Leur tournage soigné, leur format calibré et compressé (3 à 6 minutes), l'abondance des plans moyens (découvrant les mains) permettent de visionner ponctuellement les séquences dans leur intégralité et d'y effectuer des relevés, tout en garantissant une certaine unité. Ce type de corpus audio-visuel étant brut (sans annotations), deux types de recherche intuitive peuvent être menées, à des fins pédagogiques.

La première approche consiste à répertorier les différentes « actions gestuelles » (Kendon 2004 : 10-15) susceptibles d'accompagner une notion ou un phénomène assez large (ex. le renvoi à l'avenir ou au passé, la négation, l'interrogation, la coordination, le contraste, l'intensification). Rien ne garantit qu'on trouvera d'emblée ce qu'on cherche, mais avec un minimum de persévérance, on parvient rapidement à constituer un petit répertoire de séquences gestuelles exploitables pour *interpréter* un phénomène particulier, dans les deux acceptions données ici à ce terme : (1) analyser, comprendre en observant l'action gestuelle ; (2) rejouer en mode « mimismo-phonétique » (Jousse 1978 : 117) les gestes et les paroles, faire vivre et intégrer corporellement les formes et les significations. Ainsi peut-on faire travailler les *postures interrogatives*, en faisant observer puis reproduire les basculements de torse ou de tête, les jeux de bras et de regard, tout en étudiant les marqueurs grammaticaux et la typologie des questions (ouvertes, fermées), sans oublier les valeurs illocutoires (quête d'information, demande de service, expression d'un jugement, etc.). L'expérience a récemment été tentée, en français et en anglais, avec de futurs enseignants (20 étudiants de master de l'Université de Bordeaux 3) et une classe de 3^e (28 élèves du Collège Cheverus, à

⁷ Magazine *Châtelaine*, CA. *Femmes de paroles* - <http://www.femmesdeparole.com/>

⁸ Librairie Mollat, Bordeaux, FR. *Ecouter voir*- <http://www.mollat.com/ecoutervoir/index.html>

⁹ Presses Universitaires Laval, CA. *Rencontrez les auteurs* - <http://www.pulaval.com/auteurs>

Bordeaux Centre). Dans les deux groupes, des exercices de « corporage » et de « manéger » (Jousse 1978 : 114) ont fourni aux participants les *appuis gestuels* dont ils avaient besoin pour *engager le corps* dans le questionnement. Les étudiants sont parvenus à une qualité d'articulation et une authenticité remarquables¹⁰ (Figure 2) tandis que les collégiens ont réussi à transférer certaines postures et principes de coarticulation phonogestuelle de l'interrogation dans les scènes d'interrogatoire policier qu'ils ont écrites puis jouées en anglais¹¹ (Figure 3).



Figure 2 – Travail corporel de l'interrogation
Atelier « Corps en question », Maison des Arts, Bordeaux 3



Figure 3 – Réinvestissement : inclinaison du buste et appuis (questionner avec autorité)
Classe de 3^e anglais, Collège Cheverus, Bordeaux Centre

La seconde approche consiste à visionner un corpus vidéo en mode ouvert, sans a priori ni quête spécifique. De façon intuitive et avec une subjectivité assumée, on repère au fil des visionnages des gestes qu'on juge « expressifs » et « pertinents » pour ses besoins d'enseignement, comme l'affirmation, l'hésitation, la répétition, le contraste, la concession, l'inclusion... « Concrètement abstraits » (Jousse 1978 : 82), les mouvements qu'on retient

¹⁰ Cinq critères ont été utilisés pour évaluer le « rejeu » final de séquences de trois questions, préparées par les étudiants du master d'études anglophones de Bordeaux 3, à partir d'un corpus vidéo : qualité d'engagement (ENG), ajustements posturaux (POST), action gestuelle (GEST), authenticité de l'intonation (INT), clarté de l'articulation (ART). Sur une échelle A (excellent) – E (très faible), les résultats obtenus à l'issue de deux ateliers « corps en questions » (04.2013) sont : ENG (A = 90% ; B = 10 %) ; POST (A = 80% ; B = 20%) ; GEST (A = 70 % ; B = 10 % ; C = 10 %) ; INT (A = 60 % ; B = 30 % ; C = 10 %) ; ART (A = 40 % ; B = 30 % ; C = 30 % ; D = 10 %). Le plus faible score obtenu pour ART suggère que les futurs ateliers, divisés en phases *imitative* voix-geste, *exploratoire* (variations dansées) et *performative* (voix-geste + expression corporelle créative) devront inclure un travail approfondi sur la gestualité faciale et laryngo-buccale. Enfin, des recherches complémentaires seront nécessaires pour mesurer la stabilité et la transférabilité des « acquis » à l'énonciation spontanée, sans imitation.

¹¹ Etude qualitative en cours des résultats, à partir des captations filmiques.

doivent posséder des qualités de forme et d'énergie qui les rendent exploitables pour contribuer à l'explicitation d'une notion ou d'un processus, ou encore pour produire et assimiler une forme particulière. Dans l'exemple ci-dessous, le processus de remémoration de l'écrivaine française Claudie Gally est accompagné d'un mouvement en spirale (cf. Calbris 1989, Figure 1), tandis que sa tête bascule légèrement vers la droite et que ses yeux partent dans l'oblique gauche : la romancière revoit (intérieurement) des images du Festival d'Avignon. Son regard se détourne de l'ici et du maintenant de l'interview et se porte ailleurs. De façon concomitante, sa main dominante (droite) effectue une série de boucles à rebours, classiquement associées à la remontée dans une antériorité. Puis le mouvement repart en sens inverse et le bout des doigts plantent un repère dans l'espace gestuel : « en 2003 ». Cette brève séquence offre un matériau posturo-gestuel simple mais riche, exploitable pour travailler la narration, le processus de prétériton (au sens large), le repérage dans le temps, qu'il s'agisse de comprendre ce qu'est la rétrospection (cognitivement, linguistiquement) ou de déclencher / pratiquer des formes linguistiques liées à l'expression du passé.



Figure 4 – « Des images me sont revenues quand j'étais en Avignon en 2003... »
Claudie Gally, écrivaine française, auteure de *L'amour est une île* (roman)

Qu'on ait ou non collecté beaucoup de matière, le travail d'observation aura sensibilisé à « la corporation des interprètes » (Jousse 1978 : 962). On aura commencé à scruter le « jeu » physique de la parole et peut-être imaginé d'organiser un jour avec ses élèves une série de « jeux phonétiques et verbo-mimismologiques » (Jousse 1978 : 65) guidés. Même si on ne se sent pas encore en capacité de créer des ressources et de concevoir des activités intégrables au reste de ses enseignements, même si on ne se sent pas capable de monter des ateliers où on « corporise » et « buccalise » la parole (Jousse 1978 : 115), on aura accompli l'essentiel : on se sera glissé dans le rôle d'*observateur du vivant* face à la langue. On aura développé une compréhension plus incarnée et spectaculaire de ce que signifient *exprimer* et *représenter* verbalement. Enfin, on se sera donné la possibilité d'*habiter* le mot *acteur* en didactique des langues (« être acteur de son apprentissage », « se comporter en acteur social »).

2. Ressources et propositions

Il existe peu de ressources constituées pour travailler méthodiquement la dimension corporelle de l'énonciation en langue étrangère. Nous présentons ici deux dispositifs qui ont récemment été publiés en France, avec un certain courage, par le même éditeur, à six ans d'intervalle. La production de vidéos est coûteuse et les perspectives de diffusion et de vente sont nettement moindres que celle d'un manuel. Autant dire que les packs multimédia proposés à la communauté enseignante de FLE et d'EFL n'ont pas de caractère commercial

et servent l'innovation pédagogique. Nous terminons en évoquant quelques pratiques de terrain, qui constituent autant de propositions, modulables et perfectibles, pour mettre en œuvre le double principe d'*interprétation* et de *représentation* de la langue.

2.1. *Clés pour l'oral* (Calbris et Montredon 2012)

L'objectif énoncé par Porcher (1989 : 7-44) d'instaurer une « didactique de la gestualité » en français langue étrangère trouve ici une première expression concrète et opératoire. On mesure le temps écoulé entre la rédaction de ce plaidoyer et sa première traduction éditoriale. A ce jour, nul ouvrage scolaire ou universitaire de FLE ne s'est hasardé à fournir un appareil théorique pour former les enseignants de langues à une connaissance scientifique du « statut de la corporéité » dans la « communication sociale et interpersonnelle » (7), tout en équipant les professeurs de ressources et d'éléments de méthode leur permettant de développer une parole totale ou globale (au sens jousien) chez leurs élèves. Ce long délai de réaction est d'autant plus surprenant que l'acquisition d'une « compétence de communication » (8) est un attendu institutionnel clairement identifié depuis la parution des premiers référentiels du Conseil de l'Europe définissant le « niveau seuil » en anglais et en français, dans le milieu des années 1970. Quiconque entend développer des compétences communicationnelles en langue vivante étrangère devrait logiquement y inclure une « compétence gestuelle en compréhension et en production » (Porcher 1989 : 9). Or si « l'entrée de la gestuelle » est acceptée sur un plan général, « les affirmations de principe » n'ont pas débouché sur « des travaux effectifs » (8) exploitables en classe de FLE. Les professeurs ralliés à la cause d'une « communication concrète, effective, en acte, sous son aspect oral » restent donc démunis pour aborder le « dialogisme gestuel » (10), ce qui les condamne à monter de très inauthentiques jeux de rôles avec leurs élèves.

C'est dans ce contexte ambigu, riche de possibilités mais pauvre en réalisations éditoriales tangibles, que s'inscrit la très opportune parution de *Clés pour l'oral* (Calbris & Montredon, 2012). En pionniers aguerris, les auteurs fournissent aux enseignants l'équipement dont ils auront besoin pour s'avancer en terre inconnue et y réaliser leurs premières constructions. On a été gravés sur un DVD les documents audio-visuels permettant aux professeurs de s'auto-former au repérage et à l'interprétation des systèmes de la gestualité accompagnant la parole en français standard. Un domaine particulier a été choisi : celui de « l'argumentation », avec ses *alors*, ses *au fait*, ses *du coup* dont la maîtrise est indispensable pour s'exprimer avec authenticité à l'oral (niveau B2+ / C1).

Le format des séquences vidéo rend celles-ci utilisables en salle de langue, directement avec les élèves. Ramenée à ses fondamentaux, la démarche consiste à observer, interpréter et organiser des rejeux didactisés de postures, de gestes et de mimiques accompagnant de très courtes interactions orales entre proches. Pour aider le professeur à construire ses séquences, les enregistrements sont complétés par un livret d'accompagnement, qui inclut les scripts des saynètes, des propositions d'exploitation scénarisées, ainsi que de brèves explications. Deux dossiers d'analyse linguistique et gestuelle (téléchargeables gratuitement sur le site de l'éditeur), permettent à l'enseignant d'accéder à une maîtrise avancée des niveaux sémiologique et pragmatique : forme et fonctionnement généraux de la gestualité coverbale, analyse grammaticale située et détaillée des séquences.

[1]

- Eh bien, tu l'as eu cet examen. *Finalement*, c'était pas si difficile que ça.
- Oui, mais qu'est-ce que j'ai pu flipper...

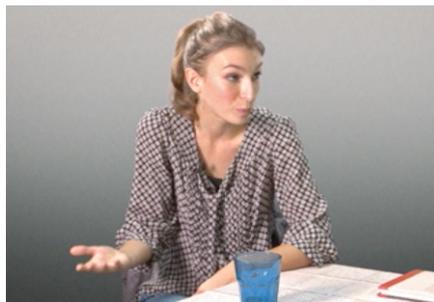


Figure 5 – *Finally*, c'était pas si difficile que ça

Réduits à une ou deux répliques, les dialogues donnent littéralement corps au fonctionnement des 17 connecteurs majeurs de « l'argumentation conversationnelle » en français : *au fait, quand même, en fait, pourtant, donc, alors, du coup, de toute façon, en tout cas, d'ailleurs, finalement, enfin, normalement, puisque, quoique, au moins / du moins, en plus*. Lorsqu'un marqueur fonctionne de plusieurs manières (ex. *quand même, alors, d'ailleurs, enfin*), plusieurs séquences sont proposées, permettant d'en développer les facettes sémantiques et pragmatiques. Les dialogues sont d'un réalisme vocal, lexical et gestuel remarquable : ce qui est présenté est un véritable échange oral, un « rejeu phonétique et verbo-mimismologique » complet (Jousse 1978 : 965), issu d'années d'observation et de réflexion sur l'interaction orale et le symbolisme phono-gestuel en français (Calbris 1989, 1990, 2011).

[2]

- *Au fait*, je t'ai pas dit, je suis invitée au mariage d'Alex.
- C'est sympa non ?
- Oui... *Le hic*, c'est qu'il faut que j'achète une robe.

[3]

- Je crois que Sébastien se fait des illusions. Pour moi, c'est juste un ami. Je veux pas aller plus loin.
- *Alors* dis-lui !
- Oui, mais j'ai pas envie de tout gâcher, tu comprends.

[4]

- *Alors* comment ça se passe avec ta nouvelle colocataire ?
- Pas mal, mais c'est une bossseuse.
- *Et alors* ? C'est plutôt stimulant non ?
- Si on veut...

La démarche a été soumise à une expérimentation pédagogique en 2007-2008 au *Centre de Linguistique Appliquée de Besançon*, avec des classes de français langue étrangère. L'idée centrale, à laquelle nous souscrivons, est que « la gestuelle accompagnant le connecteur » peut aider l'apprenant à « mémoriser » ce dernier¹² et à en « saisir la signification » (Calbris & Montredon, 2012 : 5)¹³.

¹² Parmi les études abordant le rôle facilitateur de la gestualité dans l'apprentissage et l'acquisition des LVE citons Allen (1995) pour le français (mémorisation de phrases complètes par de grands débutants américains à l'université) et Tellier (2008) pour l'anglais (compréhension et mémorisation lexicale par de jeunes enfants âgés de 4 à 5 ans).

¹³ L'apport de gestes symboliques, exécutés en synchronie avec des mots abstraits, a été testé et validé pour l'italien LVE dans des conditions expérimentales (Macedonia & Knösche 2011) : compréhension et mémorisation facilitées, récupération et réinvestissement améliorés. Les deux chercheurs soulignent la



Figure 6 – *Le hic, c'est que...*



Figure 7 – *Alors dis-lui...*

La logique du « rejeu global » impose aux interprètes une « corporation » (Jousse 1978 : 962) très complète de ce que nous proposons d'appeler la *mimodramatique grammaticale*. Celle-ci inclut les trois gestes fondamentaux que Jousse (1978) associe à toute parole : laryngo-buccale, oculaire et corporelle-manuelle. Les auteurs donnent littéralement à voir, pour la première fois en grammaire française, un système de *représentations*, dans une double acception *symbolique* et *dramatique*. Ils démontrent que dans le théâtre quotidien de la parole *signifier c'est être joué*. L'énonciation orale, et avec la grammaire, sont des *performances scéniques* : la construction des significations se fait par une succession d'actions symboliques (Kendon 2004, Streek 2009).

Pour convaincre l'apprenant que le code grammatical ne se réduit pas à un code algébrique mais doit être conçu avant tout comme un *code dramatique*, les unités comprennent toutes une phase d'observation et de compréhension générale de l'interaction (« visionner », renseigner une courte grille de compréhension), suivie d'un rejeu imitatif (« lire à voix haute la transcription et tenter de restituer les gestes ») et enfin d'un rejeu créatif (« étoffez la séquence », « jouez votre scène devant les autres étudiants »). La démarche est jousienne : au travers d'une « imitation consciente et volontaire », l'apprenant étranger est invité à « prendre la maîtrise » de « l'outil expressif » français pour « signifier » (Jousse 1978 : 738), et à démontrer qu'on « ne comprend vraiment que ce que l'on rejoue » (Jousse 1978 : 962).

l'importance de la participation des sujets et leur mise en acte (« enactment ») de la symbolisation, rejoignant les conclusions de Tellier (2008).

Dans une ultime phase, l'apprenant est convié à mener une analyse contrastive avec sa propre langue (« comparer »), à abstraire et à mémoriser quelques principes généraux (« retenir »)¹⁴.

Il serait intéressant que spécialistes de FLE, enseignants ou formateurs, procèdent à l'évaluation de cet ingénieux dispositif avec divers public d'apprenants : étudiants avancés mais aussi (futurs) professeurs. Au-delà du travail particulier proposé sur « l'argumentation » en français oral ou de la possibilité plus générale d'entrer dans le champ émergent des *études gestuelles appliquées*, la très belle réalisation de Calbris et Montredon (2012) encourage une conception incorporée du dialogisme. Le principe des micro-jeux de rôle, dans lesquels des *appuis gestuels authentiques* seraient fournis pour produire vocalement, posturalement et manuellement une parole véritablement *articulée et jouée*, mérite de faire école.

2.2. *Grammar in motion* (Lapaire & Masse, 2006)

Conçues au départ pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais par des francophones, les 24 séquences du DVD abordent 14 points de terminologie et 35 questions de grammaire. Les postures et les mouvements, exécutés par des danseurs professionnels sont appelés KineGrams. De brefs commentaires, appelés LogoGrams, accompagnent et expliquent la performance. Gestes et gloses s'associent pour produire une *métalangue verbo-gestuelle*, qui décrit l'organisation et le fonctionnement de la langue, en puisant dans le riche fonds de métaphores spatiales et corporelles, commun au français et à l'anglais.



Figure 8 – Le système de la comparaison
Construire un « équilibre parfait » avec le comparatif d'égalité
Etre en « déséquilibre » avec les comparatifs de supériorité et d'infériorité :
on « dépasse » ou « on n'atteint pas le même niveau »

Des concepts visuels-kinesthésiques sont ainsi créés, permettant de développer chez l'apprenant une *imagerie grammaticale* à la fois abstraite et incarnée. La majorité des métaphores gestuelles déployées exploitent les schèmes-images identifiés par Johnson (1987, 2008). Les schèmes de la FORCE, de l'OBJET, de la SUBSTANCE, de l'EQUILIBRE, du CONTENANT, du CHEMIN (incluant celui de l'OBSTACLE), etc. seraient issus de notre expérience socio-physique du monde et structureraient un nombre considérable de représentations langagières, simples ou complexes, concrètes ou abstraites, comme semble le confirmer la gestualité coverbale, qui inconsciemment leur donne une forme sensible (Cienki 2005).

¹⁴ Exemple de récapitulation : « En début d'énoncé, au fait permet au locuteur d'interpeller son interlocuteur sur un sujet qui lui vient à l'esprit (*Au fait j'y pense...*), soit d'introduire dans la conversation un changement de thème (*Au fait... A propos...*) »

Les KineGrams ne sont pas des gestes spontanés mais calculés et ne sauraient donc être confondus avec les coverbaux utilisés par Calbris et Montredon (2012). Mais leur schématisation n'est pas sans rappeler celui des coverbaux métaphoriques, voire certains iconiques ou déictiques. Bien que ces mouvements explicatifs puissent être exécutés par l'enseignant ou l'apprenant, dans une version simplifiée, forcément moins esthétique que celle jouée par les danseurs, le dispositif a été conçu pour être montré plutôt que pratiqué. Cette « grammaire en mouvement » se regarde plus qu'elle ne se joue : elle se donne d'abord comme une *grammaire visuelle*. Nous l'avons expérimentée pendant 6 ans, avec des groupes d'anglicistes de première année, de niveaux très hétérogènes (B1-B2-C1) et constaté qu'après un démarrage incertain (étonnement, ricanements), l'approche suscitait un intérêt croissant parmi le public apprenant, au point d'être réclamée avec insistance par 60 à 80 % des étudiants y ayant été exposés. Cet engouement (que nous n'espérions plus) nous a conduit à procéder à diverses mesures de compréhension des séquences. Nous avons privilégié le niveau métalinguistique et réservé pour une étude ultérieure la mesure, plus complexe, des éventuels gains réalisés en matière de production et de correction. Un premier test, nous a permis de constater que sur 41 étudiants ayant visionné en début d'année un épisode de 2'13 intitulé « Base + affixe », 25 étaient en mesure d'expliquer et d'illustrer l'affixation d'une désinence sur une base verbale (ex. *talk* + *-s* / *-ing* / *-ed*) en se référant explicitement à la logique visuelle-kinesthésique originale, tandis que 9 pouvaient fournir une définition acceptable (mais minimale ou dépourvue d'exemples pertinents). Le taux de mémorisation et de compréhension se situait donc autour de 85 %, 3 mois après l'unique et bref visionnage. Seuls 2 étudiants ont mal interprété les captures d'écran (extraites de l'épisode original) et 5 n'ont pu donner aucune réponse.



Figure 9 – Petit affixe venant se fixer / clipper sur la grosse base.
 Dans la séquence filmée, la base « réagit » différemment selon ce que marque l'affixe

Nous avons procédé, dans un deuxième temps, à une évaluation comparative de plusieurs séquences, afin de déterminer le degré d'explicité des KineGrams et la facilité d'intégration des divers « concepts visuels » (Arnheim 1969) que nous avons créés et des différents « schèmes-images » (Johnson 1987) que nous avons activés. Bien que la médiocre assiduité d'un quart du groupe durant le semestre fausse certains résultats, nous avons obtenu les taux de reconnaissance suivants: 97 % pour les représentations corporelles de l'orientation dans le temps (se tenir dans l'ici et le maintenant du présent ; revoir, retourner dans le passé ; prévoir, se projeter dans l'avenir) ; 93 % pour « la route barrée de *can't* » et les « mains liées par *have to* » ; 89 % pour les jeux de forces et de résistances associés à l'obligation et à la nécessité (« mettre la pression sur quelqu'un avec *must* », « retenir, éloigner avec *mustn't* », « résister avec *won't* ») ; 70 % pour le « découpage » d'une masse indénombrable à l'aide du dénombreur « *a piece of...* » ; 67 % pour « saisir l'essentiel avec l'article zéro » ; 60 % pour les « équilibres » et « déséquilibres » du système de la comparaison (cf. Figure 7) ; 30 % pour le superlatif qui « étire au maximum ».



Figure 10 – « Tenu d’agir » avec *have to*. « On n’y échappe pas ! »

Une étude plus large et complète de l’impact de ce type de présentation sur la motivation et la performance expressive reste à conduire. Bien que l’anglais soit la langue cible du dispositif, *Grammar in Motion* a été réalisé en français. Les séquences liminaires consacrées aux notions et catégories grammaticales générales (ex. « participe passé », « le temps », « voix active / passive ») sont directement utilisables en FLE. La plupart des épisodes qui sont centrés sur des structures grammaticales particulières de l’anglais sont transférables au français car il est facile de réaliser des captures d’images à partir du DVD (en plan fixe) et de les adapter aux marqueurs équivalents du français. Le système de la comparaison (Figure 7) en est un bon exemple (*aussi / autant que... ; moins / pas autant que... ; plus que...*).

2.3. Travail en atelier

Nous ne pouvons ici entrer dans le détail d’expériences que nous avons menées en milieu scolaire et universitaire. Certaines sont décrites et analysées dans des articles publiés (Lapaire 2010, 2012) ou à paraître. D’autres expériences, comme les sessions « d’improvisation vocales-corporelles grammaticales, discursives ou textuelles » montées en français par Claudine Olivier (2008 : 180), à l’Université Jean Moulin (Lyon 3), nous semblent du plus haut intérêt en FLE.

Une évidence d’abord : organiser des « explorations » et des « performances vocales-corporelles » exige un espace dégagé. Idéalement, on réservera un gymnase (Olivier 2008), un studio de répétition ou un plateau de théâtre. Mais on pourra aussi se contenter d’un hall, d’un préau ou d’un réfectoire. Pour créer une dynamique de groupe, mettre en condition les corps et fait tomber les inhibitions, on commence toujours par une phase d’échauffements. Entre les indispensables silences, qui permettent d’entendre les respirations et les pas, il est judicieux de créer un fond sonore varié, en style et en intensité, capable de soutenir des phases toniques très rythmées ou au contraire de favoriser des moments suspendus et paisibles. Le plus simple est de commencer par traverser la pièce en marchant et en se croisant, en se regardant et en s’ignorant, en position haute ou basse. On marque des moments d’arrêt et de balancement (en avant, en arrière), on ralentit et on accélère, on ajoute de mouvements de bras et de mains.

Avec des élèves de 9-10 ans, scolarisés en CM1 bilingue français-anglais, nous avons travaillé la grammaire sociale de la manipulation, en organisant des jeux de poussage, de tirage, de pression, de résistance, d’entraînement, d’accompagnement inspirés de certains KineGrams décrits en 2.2. Après avoir exploré la dynamique des forces en position debout, nous nous sommes assis pour discuter des formes langagières que nous pourrions mettre sur ces situations. Nous avons réfléchi à la façon « douce » ou « brutale », « directe » ou

« indirecte » de contrôler l'autre, en donnant des ordres, en demandant un service, en obligeant quelqu'un à faire quelque chose, etc. en français puis en anglais. Nous avons ainsi comparé « Je veux savoir » et « Je voulais vous demander », « Sortons ! » et « Si on sortait ! », en jouant à la fois sur la syntaxe et sur l'intonation. Pour de nombreux élèves, la prise de conscience de la dimension socio-pragmatique de la grammaire a été une découverte. D'autres exercices ont été menés, en partant cette fois-ci de la gestualité co-verbale observable. Pour comprendre le fonctionnement de *may / might / maybe* en anglais, nous avons repris (en les amplifiant) les balancements de corps, les ondulations de mains observables sur une séquence vidéo. A l'issue de la pratique gestuelle et d'une discussion, des « dessins grammaticaux » de *maybe* ont pu être réalisés, étoffés d'exemples (Lapaire 2012).

Avec des collégiens de 13-14 ans (classe de 3^e), nous avons monté un travail préparatoire à la représentation de scènes d'interrogatoire en anglais, écrites par les élèves, selon un schéma simple : un enquêteur interrogeant deux suspects (cf. Figure 3). Nous avons fourni un certain nombre d'appuis gestuels authentiques, préalablement repérés dans un corpus vidéo, analysé et travaillé corporellement en atelier. Les postures d'écoute et d'accusation ont également été « corporées » et ont pu être réinvesties de façon très convaincante dans la petite performance théâtrale finale.

Enfin, nous travaillons régulièrement à l'Université Bordeaux-Montaigne avec un public universitaire se destinant à l'enseignement. Nous adoptons deux approches. La première part de *mises en situation corporelles*, librement inspirées par des notions comme « donner, accepter, rejeter » ou « affronter, bloquer, esquiver ». Après avoir exploré physiquement ces notions et les interactions qui leur sont associées, nous explorons verbalement leur expression lexicale et grammaticale, en français et en anglais (Lapaire 2010). La deuxième démarche consiste à partir de *paroles en acte*, à analyser et à rejouer globalement ces paroles, à dissocier puis à réunir les éléments verbaux et gestuels, à réaliser des « collages » de séquences pour aboutir à de courtes performances scéniques (que nous filmons et analysons).

Nous suivons avec attention d'autres démarches qui sollicitent le *corps apprenant* pour faire de lui un *corps parlant*. Outre les expérimentations menées par Olivier (2008), les travaux de Petit-Dubrac (2012) nous semblent mériter une attention particulière, puisque cette chercheuse a mesuré les acquisitions obtenues avec des élèves de 17-18 ans (terminale L) au travers du rejeu théâtralisé de courtes scènes d'affrontement (2 à 3 minutes), empruntées au cinéma anglo-américain. Le protocole complet d'étude du script par les apprenants, les répétitions, les premiers captages, l'auto-confrontation, la mise en place d'activités de remédiation, le tournage d'une seconde version, le bilan des acquisitions (réussies ou manquées) confèrent à cette démarche une grande valeur en recherche-action. Le dispositif, simple à installer, nous semble exportable en FLE, dès le niveau B1. Enfin, nous ne saurions clore sans mentionner les réalisations spectaculaires (dans tous les sens) du projet européen de formation d'adultes, *Performing Languages*, qui comporte un important volet FLE. Lors de la réception des partenaires, issus de divers pays de l'Union Européenne, des pratiques vocales et corporelles, empruntées aux arts de la scène, sont proposées en langue étrangère. Les exercices ont été formalisés et des fiches d'activité édités¹⁵.

¹⁵ Descriptif du projet et ressources : <http://www.performinglanguages.eu/>

Conclusion

Toute parole est une performance sociale (Goffman 1963), incarnée et accompagnée de gesticulations signifiantes (Birdwhistell 1970, Cosnier 1982, Calbris 1989, Kendon 2004, Streek 2009). L'homme ou la femme de paroles est « un complexus de gestes » qui ne cesse de jouer et rejouer son expérience du monde, transformant chaque énonciation en représentation et chaque échange verbal en « mimodrame interactionnel » (Jousse 1978). Accepter d'aborder la parole en langue étrangère comme une manifestation incarnée d'énergie et de vie permet d'aiguiser les sens et de développer d'autres perceptions du système linguistique à assimiler, tout en rendant possible d'autres postures d'enseignement-apprentissage, la langue cessant d'être une chose pour devenir un jeu, tout à la fois léger et sérieux.

Références bibliographiques

- Allen, Linda. 1995. The effects of emblematic gestures on the development and access of mental representations of French expressions. *The Modern Language Journal*, 79 (IV), 521-529.
- Arnheim, Rudolf. 1969. *Visual Thinking*. Berkeley : The University of California Press.
- Birdwhistell, Ray. 1990 (1970). *Kinesics and Context*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Breen, Michael. 1980. The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. *Applied Linguistics* 1, 89-112.
- Calbris, Geneviève. 2009 (1989). *Geste et communication. Deuxième partie. Analyse sémiotique*. Paris : Hatier.
- Calbris, Geneviève. 1990. *The Semiotics of French Gesture*. Bloomington: Indiana University Press.
- Calbris, Geneviève. 2011. *Elements of Meaning in Gesture*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- Calbris, Geneviève & Montredon, Jacques. 2012. *Clés pour l'oral. Gestes et paroles dans l'argumentation conversationnelle*. Paris : Hachette.
- Cienki, Alan. 2005. Image schema and gesture. In : Beate Hampe (éd.) *From Perception to Meaning: Image Schemas in Cognitive Linguistics* (421-441). Berlin : Mouton de Gruyter.
- Colletta, Jean-Marc et Pellenq, Catherine. 2005. Les coverbaux de l'explication chez l'enfant âgé de 3 à 11 ans. Actes du 2^e Congrès de l'ISGS : Interacting bodies / Corps en interaction. <http://gesture-lyon2005.ens-lsh.fr>
- Corballis, Michael. 2002. *From Hand to Mouth. The Origins of Language*. Princeton : Princeton University Press.
- Cosnier, Jacques. 1982. Communication et langages gestuels. In : Cosnier, Coulon, Berrendonner, Orecchioni (éds.) *Les voies du langage, communications verbales, gestuelles et animales* (255-304). Paris : Dunod.
- Goffman, Erving. 1959. *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York : Doubleday.
- Goffman, Erving. 1963. *Behavior in Public Places*. Glencoe, Ill : The Free Press.
- Gullberg, M. 2010. Methodological reflections on gesture analysis in second language acquisition and bilingualism research. *Second Language Research*, 25 (4), 1-28.

- Harrison, Simon. 2009. The expression of negation through grammar and gesture. In : J. Zlatev, J., Andr en, M. et alii ( ds.) *Studies in language and cognition* (405 – 409). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Johnson, Mark. 1987. *The Body in the Mind*. Chicago : University of Chicago Press.
- Jousse, Marcel. 2008 (1978). *L'Anthropologie du Geste*. Paris : Gallimard.
- Kendon, Adam. 2004. *Gesture. Visible Action as Utterance*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Laban, Rudolf. 2003 (1963). *La danse moderne éducative*. Bruxelles : Editions Complexe.
- Lapaire, Jean-Rémi. 2006. *La grammaire anglaise en mouvement*. Paris : Hachette.
- Lapaire, Jean-Rémi. 2010. Postures, manipulations, déambulations : comprendre la grammaire anglaise autrement. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Vol. 49, 1-14.
- Lapaire, Jean-Rémi. 2012. La grammaire anglaise,  a bouge !. *Les Cahiers pédagogiques*, n 497. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-grammaire-anglaise-ca-bouge>
- Lapaire, Jean-Rémi & Masse, Jean. *Grammar in Motion*. 2006. DVD encart . In : Lapaire, Jean-Rémi, *La grammaire anglaise en mouvement*. Paris : Hachette.
- Lavrilleux, Guy. 2012. Etre ou avoir ? *Les Cahiers pédagogiques*, n 497, 14-15.
- Macedonia, Manuela & Kn sche, Thomas. 2011. Body in Mind : How Gestures Empower Foreign Language Learning. *Mind, Brain, and Education*, volume 5, issue 4, 196-211.
- McNeill, David. 1992. *Hand and Mind. What Gestures Reveal about Thought*. Chicago : University of Chicago Press.
- McNeill, David. 2005. *Gesture and Thought*. Chicago : Chicago University Press.
- Olivier, Claudine. 2008. La grammaire voix-corps : un apprentissage de syntaxe et d'analyse du discours sous-tendu par un entraînement vocal-corporel. In : Aden, Joëlle ( d.) *Apprentissage des langues et pratiques artistiques* (179-193). Paris : Le Manuscrit.
- Petit-Dubrac, Laure. 2012. Didactisation d'un contenu cinématographique et acquisition de l'anglais au lycée. Thèse pour le doctorat de l'Université de Nantes.
- Porcher, Louis. 2009 (1989). *Geste et communication. Première partie. Didactique : pour la beauté du geste*. Paris : Hatier.
- Robinson, Ken. 2010. *Out of Our Minds. Learning to be Creative*. Fully revised and updated edition. Chichester, West Sussex : Capstone Publishing Ltd.
- Streek, J rgen. 2009. *Gesturecraft. The manu-facture of meaning*. Amsterdam : John Benjamins.
- Tellier, Marion. 2008. The effect of gestures on second language memorisation by young children. In : Gullberg, M. & de Bot, K ( ds) *Gesture in language development, Gesture*, 8 (2), 219-235.