



HAL
open science

Gestes, contes, théâtre : trois éléments d'une approche didactique pour débiter l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire

Marie Potapushkina-Delfosse

► To cite this version:

Marie Potapushkina-Delfosse. Gestes, contes, théâtre : trois éléments d'une approche didactique pour débiter l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire. *Voix Plurielles*, 2013, 10 (2), pp.56-70. 10.26522/vp.v10i2.841 . hal-04690590

HAL Id: hal-04690590

<https://nantes-universite.hal.science/hal-04690590v1>

Submitted on 6 Sep 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Gestes, contes, théâtre : trois éléments d'une approche didactique pour débiter l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire

Marie POTAPUSHKINA-DELFOSSE

Université du Maine, UNAM, CREN EA 2661, INEDUM, France

Introduction

Dans les années quatre-vingts, durant ma scolarité en Ukraine (l'URSS à l'époque), l'idéologie dominante ne favorisait pas l'accès aux langues. En tant qu'élève, j'y ai été confrontée à des démarches pédagogiques peu motivantes dans ce domaine : il s'agissait essentiellement de la méthode grammaire/traduction, selon la terminologie de C. Puren. C'était une des raisons pour lesquelles, devenue professeur des écoles, je me suis attachée à explorer le champ d'enseignement expérientiel de langues (de l'anglais en particulier) et en ai fait, par la suite, l'objet de ma thèse en cours.

Depuis quelques années, j'exerce auprès d'élèves de CE1 qui, pour la plupart, débutent l'apprentissage de l'anglais. L'école concernée se trouve en région parisienne (Hauts-de-Seine), dans un environnement qui réunit des familles d'origines multiples et de milieux socioculturels variés. Au fil du temps, j'ai élaboré une approche d'enseignement d'anglais pour le public en question (CE1, débutants), qui vise à aborder la dimension orale de la langue à l'aide du geste et du théâtre, se basant sur les textes de contes traditionnels et s'inscrivant de manière transdisciplinaire dans l'ensemble des enseignements dispensés aux élèves.

Au cours des deux dernières années scolaires, j'ai mis en œuvre ce dispositif dans mes classes, tout en recueillant un corpus dont l'analyse devrait permettre de vérifier dans quelle mesure la pratique en question aide à obtenir une qualité de la langue satisfaisante sur les plans phonétique et phonologique, contribue à améliorer la mémorisation, suscite des prises d'initiative et/ou une créativité linguistique.

Je présenterai d'abord les appuis théoriques qui ont conditionné le choix des trois composantes de l'approche (geste, conte, théâtre) pour ensuite exposer le déroulement d'une séquence type, et enfin les premiers résultats de l'analyse du corpus.

Pourquoi travailler à partir de contes ?

En grandissant, l'enfant cherche sa place dans le monde. Maîtriser celui-ci, selon B. Bettelheim, signifie répondre aux questions suivantes : « A quoi le monde ressemble-t-il

vraiment ? Comment vais-je y vivre ? Comment faire pour être vraiment moi-même ? » (73). Les contes de fées suggèrent des réponses à ces questions. L'enfant fait confiance aux contes car, tout comme lui, ils conçoivent le monde de manière animiste.

Pour K. Egan (35-36), à chaque stade du développement de l'enfant correspond un mode de conscience spécifique. Le premier âge (de 0 à 2 ans environ) est marqué par la conscience somatique qui confère au corps la fonction d'outil communicationnel. Avec le passage de la pensée pré-linguistique à celle verbalisée et, par conséquent, au mode de conscience suivant, la conscience somatique reste tout de même la base des interactions que nous opérons dans le monde tout au long de la vie. Avec l'installation du langage grammatical mais encore essentiellement oral (de 2 à 7-8 ans), vient l'heure de la conscience mythologique dont le conte est sans doute le médium privilégié. Pour que la majorité des élèves soient réceptifs à l'enseignement qui leur est dispensé, celui-ci doit embrasser les formes les plus accessibles au type de conscience concerné. Ainsi, les élèves dont le développement cognitif se trouve au stade de la conscience mythologique seront plus sensibles à une présentation-conte plutôt qu'à un exposé structuré selon la logique conventionnelle. Tout comme dans le cas de la conscience somatique, celle mythologique ne s'efface pas complètement à partir du moment où l'enfant devient un scripteur relativement expert. Le mythe demeure un élément constitutif permanent de notre culture.

Selon J. Bruner, « [...] si la fiction part de ce qui nous est familier, il lui revient d'aller au-delà, de nous entraîner dans le domaine du possible » (26). Pour l'enfant, les éléments les plus magiques des contes de fées relèvent du possible. L'enfant qui croit, pendant une période de sa vie, en la magie, apprend à affronter la vie, avec toutes les difficultés qu'elle implique. Il intègre le principe suivant : si on fait face aux épreuves que la vie nous réserve, on finit par en sortir victorieux. Cette croyance profonde, indispensable à l'adulte, se constitue pendant l'enfance. Le conte fait donc partie des éléments qui contribuent à la construction de l'identité. Durant l'enfance, le plus souvent, l'individu fait sienne la posture d'auditeur face au conte traditionnel qui est une pratique narrative à visée identitaire. Adultes, afin de poursuivre le chantier du Moi, nous recourons toujours à la narration mais, cette fois-ci, en tant qu'auteurs. D'après Bruner, nous ne cessons de mettre en mots notre vécu pour savoir qui nous sommes. « La personnalité semble n'être rien d'autre qu'un produit des histoires que nous avons construites » (89). Tout indique que notre don de produire des récits est notre manière naturelle d'utiliser la langue. Le fait de transmettre de génération en génération les récits traditionnels, tels que les contes de fées, permet de créer une communauté interprétative, qui est le fondement de toute culture.

J'ai donc choisi le conte populaire comme appui thématique et lexical de mon approche didactique pour les raisons suivantes :

- sur les plans sémantique et psychologique, il correspond aux attentes et aux préoccupations des enfants de l'âge concerné (de 6 à 8 ans) ;
- objet profondément culturel, il est un outil approprié à l'enseignement d'une langue-culture.

Examinons le conte *Le Petit Bonhomme de pain d'épice*, connu en anglais sous les titres *The Gingerbread Man*, *The Gingerbread Runner* ou *The Gingerbread Boy*. C'est ce dernier que j'ai emprunté pour la version proposée aux élèves pour souligner la condition enfantine du personnage. Le texte sera traité de deux points de vue : sa valeur psychologique et ses caractéristiques culturelles, voire interculturelles. Il s'agira d'une interprétation personnelle largement inspirée par les travaux de C. Lévi-Strauss et de B. Bettelheim.

Avant d'aborder la question de sa valeur psychologique, rappelons le contenu du texte. Le Petit Bonhomme de pain d'épice est confectionné par un couple sans enfants. Miraculeusement, la pâtisserie anthropomorphe devient vivante. Le couple l'adopte comme si c'était un enfant. Or celui-ci s'échappe et part à la découverte du monde. Il rencontre plusieurs animaux qui le trouvent fort appétissant, mais il parvient toujours à fuir, grâce à sa rapidité. Quant à la dernière rencontre, elle se révèle fatale : il fait la connaissance d'un renard au bord d'une rivière qu'il ne peut traverser car il ne sait pas nager. Le renard lui propose son aide. Le Petit Bonhomme de pain d'épice se laisse transporter. Le renard profite de sa confiance pour le manger.

Ce conte représente une double mise en garde : à l'intention de l'enfant (1) et à l'intention des parents (2).

1- L'enfant à qui on raconte cette histoire, est averti qu'il est dangereux de se presser de devenir adulte. Il ne faut pas bruler les étapes : le fait de grandir prend du temps. Avant de devenir indépendant, on doit se fortifier physiquement et surtout psychologiquement. Certes, le Petit Bonhomme de pain d'épice est sorti du stade de la première enfance : il maîtrise l'élément terrestre, le plus familier à l'homme (« I can jump ! I can run ! ») et prend le dessus sur les personnages qui expriment clairement leurs intentions, ce qui prouve qu'il gère sans difficulté le domaine de l'explicite. Mais il lui reste encore beaucoup de choses à apprendre avant d'être capable d'assumer la liberté d'adulte. Ainsi, il n'est pas familiarisé avec l'élément aquatique (plus imprévisible, obscur, mystérieux que l'élément terrestre). C'est en arrivant au bord de la rivière qu'il réalise son incapacité de nager. Il se fait tromper par le renard qui, contrairement aux autres animaux, n'annonce pas ouvertement son projet. Il ne

sait donc pas encore se repérer dans le domaine de l'implicite.

Il est important de préciser que l'enfant-destinataire, tout en entendant le message, ne s'identifie pas intégralement au protagoniste crédule dont l'insouciance lui vaut la vie. Finalement, le Petit Bonhomme n'est qu'un gâteau. Ce qui lui arrive est donc tout à fait naturel. Par conséquent, l'enfant retient qu'une prise de liberté trop précoce n'est pas sans péril, mais, qu'il ne sera tout de même pas anéanti s'il dévie du droit chemin que doit suivre un enfant obéissant.

2- Le couple figurant dans l'histoire semble avoir opté inconsciemment pour un enfant artificiel par crainte de ne pas pouvoir contrôler un vrai. L'homme et la femme en question espéraient que leur fils adoptif serait doux, sucré et malléable comme la pâte : n'est-ce pas une image métaphorique d'un enfant passif ? Leurs espoirs s'effondrent très vite, ce qui rappelle aux parents-conteurs que l'objectif de l'éducation consiste non pas à fabriquer un être dépendant mais à aider à se construire un individu qui saura assumer sa liberté.

Attardons-nous maintenant sur quelques aspects culturels de ce texte. On ne peut pas remarquer sa ressemblance avec *Roule-Galette* qui est une adaptation du conte populaire russe *Kolobok*, réalisée par Natha Caputo en 1950 pour la collection des Albums du Père Castor (Flammarion). Dans la version russe, un vieil homme demande à sa femme de lui préparer un kolobok (une boule de pain cuite au four). Après avoir rassemblé le peu de farine qu'il leur restait, elle en cuisine un et le laisse refroidir sur le rebord de la fenêtre. Kolobok en profite pour s'enfuir en roulant. Il échappe successivement à un lièvre, un loup, un ours pour tomber finalement dans le piège d'une renarde. Celle-ci félicite Kolobok pour la beauté de son chant. Flatté, il accepte de s'approcher de plus en plus de la renarde qui dit en avoir besoin pour mieux l'entendre. Une fois sur le nez de la maligne, il se fait manger. Les trames du *Petit Bonhomme de pain d'épice* et de *Kolobok* sont très semblables. Néanmoins, quelques différences transparaissent. Ainsi, l'anthropomorphisme de Kolobok est moindre que celui de son homologue anglo-saxon : le personnage russe dont la morphologie ne le fait point ressembler à un humain est, dès le début du conte, prédestiné à être mangé et non pas à devenir l'enfant du couple. On peut noter également que la nature de la ruse de l'animal agresseur n'est pas la même. Dans le premier cas, il fait une promesse d'aide mensongère. Dans le second, il parvient à ses fins par le biais d'une flatterie.

Le folklore russe présente encore un exemple intéressant pour cette analyse. Il s'agit du conte *Snégourotchka (Fille de neige)* où, comme dans *Le Petit Bonhomme de pain d'épice*, un vieux couple crée un enfant artificiel. L'homme et la femme sculptent une fille avec de la neige. Elle devient vivante. Sa beauté, son intelligence et sa gentillesse rendent les

parents adoptifs heureux. Avec l'arrivée du printemps, Snégourotchka devient triste. Elle l'est encore plus au début de l'été. Désormais elle refuse d'aller dehors. Ses amies l'invitent à une fête. Elle rechigne à les suivre mais finit par accepter sous la pression de ses parents qui souhaitent la voir s'amuser. Pendant les festivités, tout le monde saute par-dessus le feu. On y reconnaît le rite païen de vénération du dieu du soleil. En sautant au-dessus des flammes, Snégourotchka fond. L'impossibilité d'embrasser une véritable humanité la rend très proche du Petit Bonhomme de pain d'épice. Une différence significative sépare cependant ces deux contes : contrairement aux parents du Petit Bonhomme, ceux de Snégourotchka la poussent à l'autonomie.

Enfin, l'œuvre littéraire certainement la plus connue exploitant l'idée d'un enfant artificiel est l'histoire de Pinocchio écrite par Carlo Collodi, entre 1881 et 1883, en Italie. A l'inverse de ses cousins issus des traditions orales, Pinocchio va au bout de son humanité pour devenir un vrai garçon en chair et en os, à la fin du livre.

Pourquoi partir du geste ?

Le choix de la gestualité comme point de départ pour ma démarche est fondé sur *L'Anthropologie du geste* de Marcel Jousse. Pour lui, les gestes sont des éléments de base qui permettent à l'homme de vivre dans le monde et d'élaborer la compréhension de celui-ci. « Nous ne disons pas que l'homme n'est fait que de gestes mais il n'a, comme mécanismes sous-jacents, que des gestes. Même sa vie intérieure est sous-tendue par des complexes moteurs » (50). Je présenterai quelques-uns des principes jousiens sous l'éclairage de découvertes plus récentes en neurosciences.

La (re)connaissance relève de *l'intussusception*. Voici la définition que Jousse donne à ce concept : « L'intussusception, c'est la saisie du monde extérieur (siscipere) portée à l'intérieur (intus), c'est-à-dire coïncider avec tous les gestes qui jaillissent de la nature pour les exprimer ensuite. Je dis « gestes » je devrais dire « actions » car en dehors de nous, il ne se passe que des actions. Mais ces actions vont devenir « gestes » dans l'homme qui les reçoit et les rejoue » (702). Le processus cognitif est donc gestualisé, ce qui a été confirmé par la découverte des neurones-miroirs (Rizzolatti) selon laquelle, lorsque nous observons une action, les neurones nécessaires à l'accomplissement de celle-ci sont mobilisés. Autrement dit, nous attribuons un sens à des actions en les simulant mentalement ou, pour reprendre le terme jousien, en les jouant intérieurement.

Étant donné que la pensée implique le corps, elle n'est pas purement cérébrale ; elle est, avant tout, un geste. La perception, notamment la visualisation d'images, est également

un acte gestualisé. Cette assertion est confirmée par les résultats de l'expérience de R. A. Zwaan et L. J. Taylor : lorsque les participants à l'expérience sont interrogés au sujet des caractéristiques visuelles (changement de couleurs) produites par un système rotatoire proposé pour l'observation, les réponses s'avèrent plus rapides là où la rotation manuelle est effectuée simultanément à la rotation observée (3).

Jousse fait partie de ceux qui considèrent le langage comme étant non seulement verbal mais exprimant l'être dans sa plénitude : la corporalité participe donc à la compréhension du langage. Cette vision se voit validée par Taylor et Zwaan qui affirment, en se référant aux travaux de Rizzolatti, que le fait d'entendre des phonèmes suscite chez l'auditeur l'activation des muscles de la langue nécessaires à la production de phonèmes en question. La compréhension langagière engage ainsi l'appareil phonatoire : l'apparition du geste laryngo-buccal est simultanée (ou même antérieure) à l'émergence du sens. Zwaan et Taylor témoignent aussi de leur propre expérience qui montre que la réaction des participants à des propositions impliquant la notion de mouvement rotatoire est plus rapide dans les cas où ils effectuent le geste de rotation manuelle simultanément (6).

C'est donc en rejouant, physiquement ou mentalement, les gestes véhiculés par les énoncés que nous construisons le sens de ceux-ci. Le geste est l'essence sémantique de la proposition. Voilà pourquoi, dans ma démarche, je propose de partir de cette essence à la conquête du verbal.

Pourquoi la théâtralisation ?

Comme nous l'avons vu précédemment, pour construire son identité, l'enfant passe par un stade d'identification aux personnages de contes de fées. En plus de son indéniable aspect psychologique, l'identité comporte une facette linguistique dont on ne peut nier l'importance : « [...] notre manière de penser est influencée par la possibilité de le formuler dans la langue que nous avons apprise » (Bruner 91). Même s'il y est essentiellement question de la langue maternelle, l'apprentissage d'une langue seconde a aussi un rôle à jouer dans la construction identitaire. L'approche présentée ici vise à relier ces deux composantes (psychologique et linguistique) moyennant l'expression théâtrale, sous forme de mise en scène de contes traditionnels en anglais.

Le théâtre constitue un terrain idéal pour la pratique du lien entre le geste et la parole, entre l'imitation et l'imagination. Jacqueline Nadel définit l'imitation comme « couplage entre perception et action » (69). C'est une stratégie d'apprentissage très efficace car on ressent, on comprend et on mémorise mieux ce que l'on fait. Pour Nadel, c'est aussi

« l'occasion unique de percevoir ce que ressent l'autre » (71). Dans notre contexte, la pratique de l'imitation développe l'empathie vis-à-vis des locuteurs de la langue étudiée, une ouverture culturelle envers le monde dont elle est porteuse.

Quant au processus de l'imagination, je propose de l'envisager d'abord du point de vue de Mark Johnson, philosophe et un des fondateurs de la linguistique cognitive. Pour lui, aucun phénomène ne possède de sens avant d'être traité cognitivement par l'homme. C'est l'imagination de chaque individu qui génère les représentations mentales des phénomènes et leur confère un sens. Dans la théorie johnsonienne, l'imagination est assurée par les *schémas-images* (28-30) : ce sont des structures motrices de toutes nos interactions (physiques et intellectuelles) avec le monde que nous reproduisons corporellement ou simulons mentalement afin de doter de sens les événements que nous vivons aussi bien que les énoncés que nous entendons ou lisons. Par exemple, pour élaborer le sens de l'extrait du *Petit Chaperon rouge* où la fillette fait confiance au loup et suit ses conseils en ce qui concerne le chemin à emprunter pour aller chez la grand-mère, nous expérimentons le schéma-image d'attraction. Ou encore, quand les chasseurs coupent le ventre du loup (version Grimm), nous revivons le schéma-image de retrait de l'obstacle. Le théâtre permet plus qu'une simulation mentale des schémas-images : il donne la possibilité de les mettre en œuvre corporellement.

L'imagination peut également être comprise dans le sens conventionnel du terme – imaginer équivaut à inventer. A la fin de chaque séquence, les élèves créent et jouent leurs propres histoires. Cet acte de personnalisation contribue à la construction identitaire de chacun.

Quelle mise en pratique ?

Au cours de l'année scolaire, je mets en œuvre cinq séquences dont chacune exploite un conte. Voici la liste des cinq contes qui se suivent dans la logique d'une difficulté lexicale et syntaxique grandissante ainsi que par rapport à la complexification progressive de leur morphologie (Propp) :

- *The Enormous Turnip (Le navet Géant)* ;
- *Goldilocks and the Three Bears (Boucle d'Or)* ;
- *The Gingerbread Boy (Le Petit Bonhomme de pain d'épice)* ;
- *Little Red Riding Hood (Le Petit Chaperon rouge)* ;
- *Jack and the Beanstalk (Jacques et le haricot magique)*.

Durant la période d'exploitation de chaque conte en anglais, des lectures thématiquement associées s'effectuent en français. Langue française orale et écrite,

découverte du monde, arts visuels, musique, danse : voici les disciplines impliquées dans la réalisation du dispositif.

La dernière partie de l'année (avril-juin) est dédiée à la création et aux répétitions d'une pièce de théâtre en langue anglaise, qui sera jouée devant les parents des élèves et quelques autres classes de l'école.

Je décrirai à présent le déroulement d'une séquence-type en sachant que son architecture n'est nullement figée. Des ajustements s'imposent en fonction de la dynamique de chaque classe précise. Une séquence est constituée de quatre étapes dont chacune comprend entre une et cinq séances.

Étape 1 : entrée gestuelle

Je joue devant les élèves la version mimée du conte choisi, créée suivant le procédé que Jacques Lecoq, professeur de théâtre influencé par l'œuvre de Jousse, employait face à ses élèves-comédiens pour travailler les textes dramatiques avant la mise en scène de ceux-ci (147). Il s'agit d'entrer dans les textes par le corps, de rechercher une « adhérence corporelle » (60) au verbal. D'abord le texte est dit et gesticulé en même temps : des gestes hétéroclites issus de cet exercice sont ensuite corrigés et précisés. Le récit verbal est alors abandonné pour aboutir à un dessin kinesthésique du texte. Ainsi, la version gestuelle définitive est établie. C'est cette version silencieuse qui est présentée aux élèves. Étant donné la structure sémantique répétitive des contes utilisés, la représentation mimée en question est ponctuée de gestes récurrents : ce sont des gestes-clés. Je demande aux élèves de les identifier et de les reproduire. Lorsqu'ils sont tous repérés et expérimentés, les élèves sont appelés à les mettre en mots, en français, afin d'aboutir à un consensus en ce qui concerne leur signification.

Il faut également préciser que chaque personnage de l'histoire est symbolisé par une forme géométrique colorée. Quand je fais figurer un personnage, je me place sur la forme de celui-ci.

A partir du moment où les enfants sont bien familiarisés avec l'approche (généralement, après avoir travaillé sur les deux ou trois premiers contes), le déroulement de l'étape n° 1 est modifié par rapport au modèle décrit ci-dessus. Désormais, ce sont les élèves, et non pas l'enseignante, qui se trouvent à l'origine de la version mimée du conte.

Avant de leur proposer la tâche de la création gestuelle, je mets en place le nécessaire pour rappeler ou faire découvrir la trame de l'histoire. Une fois ce travail effectué en français, les groupes comportant le même nombre d'élèves que celui de personnages dans l'histoire sont constitués. Chaque groupe crée sa version gestuelle du conte qu'il présente ensuite à la

classe. Les formes géométriques colorées ne sont plus nécessaires car, contrairement à mes représentations où j'étais seule à incarner tous les personnages, dans les scénettes des enfants, les rôles sont distribués entre le nombre d'élèves requis.

Après les interventions de tous les groupes, les élèves se mettent d'accord sur la version commune qui sera utilisée pour l'apprentissage du texte en anglais.

Étape 2 : verbalisation des gestes-clés en anglais

Les gestes-clés sont mis en mots, en anglais. Divers jeux et exercices alliant la gestualité et la parole sont proposés aux élèves afin qu'ils mémorisent le vocabulaire apporté.

Étape 3 : finalisation de la mise en mots et jeu théâtral en anglais

Sont introduits, cette fois-ci, les énoncés relatifs à quelques gestes annexes dont la signification importe pour la tenue de la structure sémantique. En même temps, et c'est l'élément principal de cette étape, sont nommés les personnages, les formes colorées étant associées désormais aux images ou marionnettes correspondantes (dans le cas des premières séquences). Après quelques jeux et exercices de mémorisation, un rôle est attribué à chaque élève pour que l'histoire soit jouée en anglais, par groupe, devant la classe, ce qui permet à chacun d'être alternativement acteur et spectateur.

Étape 4 : création et théâtralisation de nouvelles histoires

A présent, c'est à chaque groupe de créer une nouvelle histoire qui s'appuie sur la structure sémantique de celle de départ. Ainsi les personnages et les objets qu'ils manipulent seront modifiés au gré de l'imagination des élèves, l'enseignant apportant le vocabulaire anglais nécessaire. Quant aux gestes-clés et aux actions qu'ils représentent, ils resteront, dans la plupart des cas, inchangés. La mémorisation du lexique est renforcée par la fabrication simultanée des images ou des marionnettes représentant les personnages, des objets sur lesquels agissent ces derniers et parfois des décors très simples faisant apparaître les lieux où l'action se déroule. Une fois les répétitions terminées, chaque groupe joue son conte devant la classe.

Voici un court passage du conte *The Gingerbread Boy* (*Le Petit Bonhomme de pain d'épices*) qui permettra d'illustrer les étapes de la séquence-type présentée ci-dessus. Dans le tableau qui suit, figurent les énoncés en anglais, la description des gestes correspondants ainsi que leurs fonctions communicatives. Pour définir celles-ci, j'ai eu recours à la classification établie par J.-M. Colletta (159) lors de son exploration des conduites langagières enfantines orales dans une approche multimodale (discours et gestualité).

Texte	Descriptif du geste	Fonction du geste
Gingerbread Boy (GB) : <i>Hello !</i>	Lever une main et l'incliner tantôt à droite tantôt à gauche	interactif phatique : signal à valeur d'appel ou de sollicitation
Horse (H) : <i>Hello !</i>	Idem	interactif régulateur : signal à valeur d'écoute, d'attention ou de compréhension
GB : <i>Who are you ?</i>	Tendre une main vers son interlocuteur imaginaire comme pour le pointer	référentiel déictique : désigne le référent présent dans le contexte
H : <i>I am a horse. Who are you ?</i>	Poser la main sur sa poitrine. Puis refaire le geste de tendre la main vers son interlocuteur imaginaire pour le pointer	référentiels déictiques
GB : <i>I am the Gingerbread Boy. I can jump ! I can run !</i>	Refaire le geste de poser la main sur sa poitrine Sauter Courir	référentiel déictique référentiel mimétique référentiel mimétique : mime l'action ou le comportement de référence
H : <i>Stop !</i>	Tendre les deux bras vers son interlocuteur imaginaire comme pour l'arrêter	discursif initiatif : requête, ordre
GB : <i>You can't catch me !</i>	Faire le geste de « pied de nez »	référentiel figuratif : représente par métaphore ou métonymie un référent abstrait

A l'étape 1, c'est la version gestuelle qui est présentée. Tous les gestes qui figurent dans l'exemple ci-dessus sont des gestes-clés : ils se répètent lors de toutes les rencontres que le Petit Bonhomme de pain d'épice fait au cours de son voyage, face aux animaux qui ne parviennent pas à l'attraper. Ce dialogue ne changera de structure qu'au moment de l'apparition du renard.

A l'étape 2, cet extrait sera rejoué avec la mise en mots de tous les gestes sauf ceux qui désignent les personnages (main posée sur la poitrine).

A l'étape 3, tous les gestes de cet extrait sont mis en mots dont ceux qui servent à introduire les noms des personnages.

A la quatrième étape, les groupes d'élèves produisent des textes modifiés. Voici l'exemple d'une transformation lexicale du dialogue entre le Petit Bonhomme de pain d'épice et le Cheval, issu du corpus.

Chocolate Girl (CG) : Hello !
Elephant (E) : Hello !

CG : *Who are you ?*
 E : *I am an Elephant. Who are you ?*
 CG : *I am the Chocolate Girl.*
 I can dance !
 I can fly !
 E : *Stop !*
 CG : *You can't catch me !*

Corpus : recueil et premiers résultats d'analyses

Afin de vérifier mes hypothèses de recherche, au cours de l'année scolaire 2011-2012, je me suis attachée à collecter, dans la classe que j'avais en charge en tant qu'enseignante, un corpus constitué de divers éléments dont les enregistrements vidéo de nombreuses productions orales des élèves : il en sera question ici.

M'étant rendu compte que les gestes les plus fréquents dans les versions gestuelles des histoires exploitées remplissaient les fonctions référentielles mimétiques, figuratives, déictiques et expressives connotatives, je me suis d'abord interrogée sur les différentes perceptions initiales de ces gestes par les enfants dans les récits gestuels que je construisais et interprétais pour eux selon la méthode de Lecoq (trois premiers contes). Pour le premier conte, j'ai collecté les perceptions initiales de tous les élèves en ce qui concerne les gestes expressifs connotatifs. Pour le second, mon intérêt a été porté vers la perception des référentiels mimétiques et figuratifs. Enfin, pour le troisième, l'observation a été centrée sur le traitement des référentiels déictiques. Après chaque première représentation gestuelle de ces trois contes, j'ai demandé aux enfants d'expliquer par une phrase très courte (par écrit, en français), parfois accompagnée d'un dessin, ce que signifiait pour eux tel ou tel geste. Les élèves qui avaient des difficultés à s'exprimer par écrit, me dictaient leurs réponses. Pour chacun des contes, j'ai pu, en analysant ces écrits, répartir les élèves en quelques groupes selon leur type de perception initiale. Par exemple, l'étude des données concernant la perception de gestes expressifs connotatifs (introduisant une valeur illocutoire supplémentaire au discours ; Colletta 159) m'a permis d'établir les types de perception suivants : littérale (a), semi-littérale (b), expressive partiellement erronée (c), expressive adéquate verbalisée de façon onomatopéique / exclamative (d), expressive à verbalisation phrastique (e). J'ai choisi deux élèves dans chaque groupe pour qu'ils soient filmés à deux moments : lorsqu'ils jouaient l'histoire en anglais, telle qu'ils l'ont apprise, et quand ils interprétaient, en anglais, l'histoire modifiée devant leurs camarades. Le même principe a été adopté pour les autres types de gestes, au cours des séquences n° 2 et 3. Les premiers résultats de l'analyse de ces vidéos confortent les hypothèses.

1- Phonétique

Quel que soit le groupe de perception initiale, la qualité de la langue est très satisfaisante sur le plan sonore. La plupart des phonèmes ont été maîtrisés spontanément grâce à de nombreuses écoutes, répétitions et manipulations des textes dans le cadre du travail de classe, mais aussi à l'extérieur. Pendant les récréations, j'ai souvent observé plusieurs enfants en train de jouer les histoires étudiées ou modifiées, entre eux, en anglais. Au cours des entretiens en petits groupes que j'ai menés à la fin de l'année, afin de recueillir les avis des élèves sur l'expérience vécue en termes d'apprentissage de l'anglais en CE1, certains m'ont confié qu'il leur arrivait de jouer les saynètes lorsqu'ils se retrouvaient ensemble chez un de leurs camarades. D'autres ont expliqué qu'ils répétaient les textes devant leur famille, tout seuls face à la glace ou encore, « dans leur tête », avant de se coucher. Plusieurs parents ont confirmé ces informations dans les témoignages écrits qu'ils ont eu la gentillesse de partager avec moi à la fin de l'année.

Il faut tout de même préciser que des exercices de conscientisation phonique se sont avérés nécessaires pour amener les élèves à acquérir certains phonèmes très spécifiques de la langue anglaise. Une attitude d'explicitation a également été utile pour montrer que toute nouveauté bien comprise ne constitue pas forcément une règle. Ainsi, après avoir maîtrisé le son [h], plusieurs élèves avaient tendance à le préposer à toute voyelle isolée. Il a donc fallu mettre en place quelques activités d'écoute supplémentaires afin d'éduquer l'oreille des enfants au repérage du son [h] ou de son absence.

2- Phonologie

L'accentuation des mots et des phrases a été assimilée assez aisément malgré de grandes différences existant entre le français et l'anglais dans ce domaine. En étudiant les enregistrements vidéo, j'ai pu noter que les enfants se servaient régulièrement du geste afin de restituer les éléments prosodiques attendus, en accentuant la partie de l'enchaînement gestuel qui correspondait à l'accentuation sonore au sein de la phrase. Le corps entier participait ainsi à la reproduction d'un phénomène langagier.

3- Mémorisation

Elle est très satisfaisante dans l'ensemble. Chez les enfants faisant partie des groupes de perception initiale des types a ou b, pour reprendre le cas de l'analyse de la perception des gestes expressifs connotatifs, elle est moins complète que chez ceux qui appartiennent aux autres groupes, lorsqu'ils jouent la version apprise du conte. Or, au moment de l'interprétation de l'histoire modifiée, les élèves des groupes a et b font preuve de progrès considérables.

En situation de production, le geste remplit fréquemment la fonction de déclencheur mnésique. Par exemple, une élève qui ne parvient pas à retrouver l'expression « I can hop » dans la version modifiée du *Petit Bonhomme de pain d'épice*, s'arrête et refait silencieusement le geste associé en l'amplifiant : cette technique se révèle efficace car la fillette restitue aussitôt l'énoncé recherché.

Par ailleurs, lorsqu'un enfant ne se souvient pas de la réplique attendue, ses camarades n'hésitent pas à lui souffler l'énoncé en question en effectuant le geste correspondant. Dans la plupart des cas, cette aide gestuelle suffit pour que l'enfant retrouve l'expression.

Enfin, lors de l'analyse des vidéos, j'ai observé le phénomène suivant : plusieurs élèves esquissent avec leurs lèvres l'intégralité du texte en mettant en voix seulement les parties relatives à leur rôle et, parfois, en effectuant très discrètement les gestes associés, ce qui atteste de leur très bonne maîtrise du texte ainsi que du plaisir qu'ils éprouvent à le redire.

4- Initiative et /ou créativité linguistique

L'initiative linguistique est présente chez la majorité des élèves quel que soit leur groupe de perception initiale. Ils soufflent des parties du texte oubliées à leurs partenaires de diverses manières : en alliant le geste à la parole ou la parole à un support visuel, en gestualisant l'énoncé de façon particulièrement rythmée. Si le partenaire oublie qu'il est temps pour lui de venir sur scène, ils n'hésitent pas à répéter leur dernière réplique comme pour replacer le camarade distrait dans le contexte, etc. Quant à la créativité linguistique, elle est bien moins fréquente du fait que les textes sont bien mémorisés. Lorsqu'un oubli lexical a lieu, l'élève concerné arrive à maintenir la cohérence sémantique en gestualisant les paroles manquantes ou bien en restituant ce passage grâce à l'aide de ses camarades. Il est tout de même à noter que, au sein des groupes dont la perception gestuelle initiale est la plus complète (d et e, si on se réfère à l'exemple cité ci-dessus), certains élèves arrivent, malgré leur statut de débutant, à manier la langue de façon créative. Par exemple, un enfant qui doit dire « I pull the turnip », peine à retrouver la structure verbale « I pull ». Alors, il remplace le verbe « pull » par « move » qui se trouve dans le texte, à l'intérieur d'une structure syntaxique différente. Son attitude montre qu'il a réussi à appréhender la nature verbale du mot « move » ainsi que sa synonymie contextuelle avec « pull ».

Éléments conclusifs et perspectives

L'aboutissement du projet a été la création à partir des contes étudiés, la mise en scène et la présentation de la pièce de théâtre en anglais. Dès le début de cette phase de notre travail, tout le monde s'est senti particulièrement impliqué. Les séances d'écriture et

d'expression orale, en français, qui avaient pour objectif l'élaboration de la trame, ont été des moments très intenses, des points de vue cognitif et émotionnel. Les enfants ont mené diverses recherches dont ils étaient initiateurs. De quelles œuvres d'artistes s'inspirer pour réaliser les décors ? Quelle musique choisir ? Quels costumes imaginer pour que les personnages soient reconnaissables ? Tous les matins, pendant la phase de la conception de la pièce, je trouvais sur mon bureau des livres d'art, des CD, des cahiers de correspondance ouverts à la page où les parents faisaient part de leurs idées ou proposaient leur coopération. Les élèves ont formé des groupes d'entraide à l'intention de ceux qui éprouvaient des difficultés à apprendre leur texte. Ils ont organisé des répétitions autogérées hors temps scolaire. Le spectacle a été un grand succès sur les plans linguistique, artistique et humain.

Quelle suite donner à une année de travail telle qu'elle a été décrite ici ? Comment procéder à l'introduction de l'écrit de façon à ne pas empiéter sur les acquis des élèves en matière de phonétique / phonologie réalisées dans les conditions de l'oralité exclusive ? Quelles autres pistes créatives transdisciplinaires peut-on envisager tout en gardant le cadre conceptuel ? Comment rester dans la perspective du geste vivant tout en répondant aux exigences formelles des programmes à différents niveaux de classes, notamment au secondaire ? L'indispensable continuité des apprentissages sera la préoccupation majeure de ma future pratique pédagogique réflexive.

Bibliographie

- Bettelheim, B. *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Laffont, 1999.
- Bruner, J. *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz, 2005.
- Colletta, J.-M. *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans*. Liège : Mardaga, 2004.
- Egan, K. *The Educated Mind*. Chicago, Londres : The U of Chicago P, 1997.
- Johnson, Mark. *The Body in the Mind*. Chicago, Londres : The U of Chicago P, 1987.
- Jousse, Marcel. *L'Anthropologie du geste*. Paris : Gallimard, 2008 (1974).
- Lecoq, Jacques. *Le corps poétique, un enseignement de la création théâtrale*. Paris : Actes Sud, 1997.
- Lévi-Strauss, C. *Les Mythologiques*. Paris : Plon, 1964.
- Nadel, Jacqueline. « Imitation et Autisme ». *Cerveau & Psycho* 4 (2003). 68-71.
- Propp, V. *Morphologie du conte*. Paris : Seuil, 1970.
- Puren, C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE International, 1988.

Zwaan, R. A. et L. J. Taylor L. J. « Seeing, Acting, Understanding : Motor Resonance in Language Comprehension ». *Journal of Experimental Psychology* 135 : 1 (2006). 1-11.