

Écoute et perception dans les approches plurielles (1^{er} degré)

JE *Expériences de l'écoute en didactique des langues et des cultures*
Paris 3 – Diltec, mc. 16/11/16

Ivan Jimenez
UPEC-IMAGER

Introduction

1. L'oral dans le 1^{er} degré : perception plutôt que cognition
2. La problématique du plurilinguisme
3. Excursus : l'écoute en danse

Conclusion : chants en d'autres langues

Introduction

Avant de commencer, je tiens à remercier Nathalie Borgé et Serge Martin pour cette invitation qui depuis la première prise de contact, quelques mois auparavant, a été très chaleureuse. Je vous propose de regarder un extrait vidéo et de noter les mots qui vous viendraient au corps et à l'esprit pour aborder la question de l'écoute.

[Extrait de *Cesena*, 1 :41 :09 d'Anne-Teresa De Keersmaeker]
[DIAPO]

Ce que j'essayerai de montrer dans cette communication est quelque chose de simple, de relativement simple : que les possibilités d'un travail autour de l'oral et de la diversité des langues à l'école dépend d'un travail préalable d'écoute, au sens de saisie ou de reconnaissance du non-verbal. J'aborderai d'abord le cas de l'anglais pour ensuite me centrer sur le plurilinguisme, non seulement parce c'est un aspect constitutif de notre terrain de travail à l'Académie de Créteil, mais aussi par la résonance que mon questionnement a trouvée dans certaines communications du colloque *Ethique et responsabilité pour la didactique des langues au 21^e siècle* (21-22/10/16) pour lequel je tiens sincèrement à vous féliciter. J'ai beaucoup apprécié la table ronde de la clôture et je dirais que mon propos d'aujourd'hui se situe quelque part entre les considérations que Martine Pretceille a présentées dans sa conférence (« De la didactique des langues à l'éthique de l'altérité et de la diversité ») et la communication menée à deux par Frédéric Anciaux et Muriel Molinié (« Vers des démarches portfolios plurilingues contextualisées à l'école primaire aux Antilles françaises »). Le concept auquel j'ai souvent recours dans ma réflexion vient plutôt des travaux de Paul Ricœur et, plus récemment, de François Jullien.

[DIAPO]

[« Aussi [la] résistance [au formatage à l'identique de l'imaginaire de la jeunesse] est-elle d'abord celle *des langues*, car si nous ne parlons plus qu'un même idiome, si les écarts féconds entre langues sont perdus, les langues ne pourront plus se réfléchir entre elles : elles ne laisseront plus **percevoir** respectivement leurs *ressources* », (p. 53)

« Il n'y a pas une identité culturelle française ou européenne, mais des *ressources* (françaises, européennes, et tout aussi bien des autres cultures). Une identité se définit, des ressources s'inventent. Elles s'explorent et elles s'exploitent – ce que j'appelle *activer* », (p. 56)

« Il faudra donc repenser le rapport du sujet à la culture dès lors que celle-ci n'est pas posée comme « sa » culture ; ou plutôt dès lors que la teneur de ce possessif est d'appropriation (d'apprentissage), mais non de possession (excluant du partage) »

François Jullien, *Il n'y a pas d'identité culturelle*, Paris, L'Herne, « Carnets », 2016.

Même si François Jullien parle peu des sonorités en tant que ressources linguistiques, car il s'intéresse plutôt aux mots-concepts et aux phénomènes à la frontière entre la syntaxe et la sémantique, il me semble que son propos s'avère pertinent pour aborder un phénomène de plus en plus répandu dans l'Académie de Créteil : l'arrivée à l'école des élèves dits « allophones », terme que je n'aime guère en raison des connotations techniques auxquelles il renvoie [c'est peut-être un terme-masque, qui ne rend pas assez compte de la complexité d'une réalité]. De mon point de vue, la possibilité d'orienter de manière efficace l'apprentissage du français par ces élèves dépend en bonne mesure d'un travail d'écoute : tendre l'oreille vers les langues que les élèves parlent dans leurs familles, ces langues qui la plupart du temps nous amènent souvent à faire l'expérience de l'inconnu. Ce ressenti par rapport à l'inconnu, j'ai essayé de le cerner à partir des considérations de Roland Barthes développe dans « Ecoute ». Dans ce texte, qu'il publie en 1970, il explique que l'écoute correspond à un acte psychologique, irréductible à l'activité physiologique de l'audition, qui s'accomplit progressivement dans trois étapes différentes (ou trois niveaux différents) : d'abord, l'excitation sonore qui permet de reconnaître l'espace familier ou étrange ; ensuite, la relation ou le transfert entre deux sujets par l'intermédiaire des signes (fonction phonétique de Roman Jakobson : « "écoutez-moi" » veut dire *touchez-moi, sachez que j'existe* »)... enfin, l'accueil de l'implicite et de l'inconnu.

[DIAPO]

« C'est sans doute à partir de cette notion de territoire (ou d'espace approprié, familier, aménagé – ménager), que l'on saisit au mieux la fonction de l'écoute, dans la mesure où le territoire peut se définir essentiellement comme l'espace de sécurité (et comme tel, voué à être défendu) : l'écoute est cette attention préalable qui permet de capter tout ce qui peut venir déranger le système territorial [...] ; l'écoute de l'étrange [devient] l'attente affolée au bruit irrégulier qui va venir déranger le confort sonore, la sécurité de la maison : l'écoute, à ce stade, a pour partenaire essentiel l'insolite, c'est-à-dire le danger ou l'aubaine ». (p. 219)

« l'écoute inclut dans son champ, non seulement l'inconscient, au sens topique du terme, mais aussi, si l'on peut dire, ses formes laïques : l'implicite, l'indirect, le supplémentaire, le retardé : il y a ouverture de l'écoute à toutes les formes de polysémie, de surdéterminations, de superpositions, il y a effritement de la Loi qui prescrit l'écoute droite, unique ». (p. 228-229)

Roland Barthes, « Ecoute », in *L'obvie et l'obtus. Essais critiques III*, Seuil, 1982, p. 217-235 (1^{ère} éd., L'Arc, 1970)

Si j'essaie de structurer mon questionnement à la lumière de ce discernement, je dirais qu'il s'agit de voir comment, par rapport aux langues qui leur sont inconnues, les

professeurs des écoles pourraient aller de l'écoute comme accueil de l'inconnu (troisième niveau) vers l'écoute comme « *déchiffrement* » des signes (deuxième niveau). Pour penser les pratiques autour du plurilinguisme à l'école primaire, on peut faire appel à la définition de l'écoute comme acte de reconnaissance d'un espace familier ou, au contraire, d'un espace étrange. Comme je sais que l'invitation à cette journée comporte une attente quant aux liens qu'éventuellement je pourrais établir (ou suggérer) entre mes recherches en danse et mes recherches en didactique des langues-cultures, je tenterai de montrer la façon dont certains aspects de la perception dans la corporéité dansante m'aident à considérer la possibilité d'une médiation sensible par rapport aux sonorités des langues qui nous sont inconnues.

1. L'oral dans le 1^{er} degré : perception plutôt que cognition

À l'ESPE de l'Académie de Créteil, j'interviens dans deux masters MEEF [métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation] : celui de la formation des professeurs des écoles (1^{er} degré) et celui de la formation des professeurs d'espagnol du 2nd degré (collège et lycée). Aujourd'hui, je vais surtout parler du premier, celui des étudiants de master 2 qui ont réussi le CRPE et qui font leur stage dans les écoles maternelles et élémentaires. Deux jours par semaine ils sont dans les classes, et les trois autres jours ils viennent à l'université, à l'ESPE donc, pour compléter leur formation d'enseignants. Le cours d'espagnol et didactique des langues-cultures que je donne en deuxième année de master – l'UE11 – se déroule en 15 heures, soit 5 séances de 3 heures. Dans le site de Livry-Gargan, chaque année une centaine d'étudiants choisit l'espagnol comme langue étrangère. Pour que la pratique de cette langue trouve un ancrage dans leur réalité, je propose aux étudiants de former de petits groupes pour discuter de tel ou tel sujet lié à leur stage. La plupart commence par ouvrir le cahier et prendre un stylo, comme s'il leur était indispensable d'écrire pour parler et s'écouter... Depuis que je m'intéresse aux pratiques de l'oral en didactique des langues-cultures, je me demande quelle est l'histoire de ce geste récurrent : quels sont les exercices qui par sédimentation quotidienne, amènent à une écoute et à une prise de parole qui semblent dépendantes de la prise des notes ? Quoi qu'il en soit, une telle dépendance de l'écrit pour la pratique orale de la langue peut aller à contresens des exigences du métier : en tant que professeurs-stagiaires, ils sont tenus de respecter des injonctions officielles ; pour ce qui est des langues vivantes à l'école primaire, ces injonctions mettent l'accent sur la pratique de l'oral. Ainsi, par exemple, selon le B.O. d'août 2007 (*Préambule commun*), l'enseignement d'une langue à l'école élémentaire a comme objectifs prioritaires : l'éducation de « l'oreille à [de nouvelles] réalités mélodiques et accentuelles », et l'acquisition dans cette langue de connaissances et capacités, « [principalement] à l'oral »...

Conformément à une mouvance de notre époque, la didactique des langues-cultures a tendance à se rapprocher des neurosciences. Les pratiques des langues vivantes que nous mettons en œuvre au quotidien, on aimerait pouvoir les justifier par les découvertes sur le fonctionnement du cerveau. Pourtant ce désir n'est pas si simple à combler : la question des fondements cognitifs de nos pratiques pédagogiques est plus complexe qu'on ne pense. Howard Gardner se montrait déjà quelque peu sceptique à l'égard des professeurs des langues étrangères qui prétendent tirer profit de sa théorie des intelligences multiples (voir la dernière édition en français de l'ouvrage *Les intelligences multiples*, Retz, 2004). Prenons l'exemple d'Isabelle Peretz et

Régine Kolinsky (2009), deux chercheuses qui se sont intéressées à la relation entre « Parole et musique dans le chant ». À partir d'un recensement des recherches en neuropsychologie et neurosciences cognitives – avec un focus sur certains dispositifs, tels la neuro-imagerie fonctionnelle et la stimulation magnétique transcrânienne –, elles donnent un aperçu des différentes approches sur la question de ce qui est potentiellement partagé par la musique et le langage. Il s'agit surtout des débats autour de la « modularité » ou de la « spécificité » de ces deux facultés mentales :

[DIAPO]

« si l'on considère le chant, la question qui nous intéresse est de savoir dans quelle mesure le traitement de la musique repose sur des mécanismes distincts de ceux impliqués dans le traitement du langage, ou si certaines composantes sont partagées. Il reste possible que chanter n'implique aucune composante spécifique à la musique... » (p. 144).

Isabelle Peretz et Régine Kolinsky, « Paroles et musique dans le chant : échec du dialogue ? », in Stanislas Dehaene et Christine Petit (dir.), *Parole et musique. Aux origines du dialogue humain*, Paris, Odile Jacob, 2009, p. 139-166.

Aussi indiquent-elles qu'il est possible de se « demander si la musique n'est pas une façon très agréable de recycler les circuits neuronaux impliqués dans le langage » (2009, p. 145). Leur argumentation penche en faveur de la modularité, une modularité [représentationnelle] qui serait tout de même compatible avec le partage de certaines opérations entre les facultés mentales [comme, par exemple, l'« exploitation des régularités du monde physique » qui intervient dans la sensibilité à la hauteur des notes], qui n'impliquerait pas de « liens spéciaux » entre musique et langage (2009, p. 157). Leur prudence épistémologique mérite d'être soulignée : ainsi, contrairement aux croyances généralisées, elles doutent que « les musiciens [soient] plus aptes à apprendre à parler une seconde langue que les non-musiciens » (2009, p. 155) ; de leur point de vue, « identifier la nature de l'association entre la musique et le langage requiert des études supplémentaires [qui pourraient éventuellement avoir] des implications cliniques et éducatives importantes, pour l'apprentissage des langues comme pour la rééducation du langage chez les patients porteurs de lésions cérébrales » (2009, p. 157). [faire mention de la dissociation entre la reconnaissance du rythme et la saisie des variations mélodiques]

Or, si du côté des sciences cognitives on trouve une certaine prudence à l'égard de l'assimilation des différents mécanismes de traitement des informations à l'intérieur du cerveau, il est vrai que le rapprochement entre parole et musique est tout le temps opéré dans le domaine de la didactique des langues-cultures. Indépendamment de l'âge des apprenants, les professeurs de langues vivantes avons souvent recours au chant, dans le but de susciter une découverte des aspects sonores de la langue cible. De mon point de vue – vous me direz si vos impressions coïncident avec les miennes –, malgré l'engouement neurocognitivistique de notre temps, nos pratiques de l'écoute sont plutôt fondées sur le perceptif. En tout cas, c'est à ce niveau-là, la perception, que je pourrais commencer à faire un lien avec la corporéité dansante. Autrement dit, en marge des recherches en neurosciences, les pratiques de l'écoute en didactique des langues-cultures effectuent l'articulation entre parole et musique par l'intermédiaire de **la perception**, c'est-à-dire de **la sensorialité**.

À cet égard, je voudrais faire référence aux travaux d'Anne-Marie Voise, MCF angliciste à l'ESPE de l'Académie de Créteil, qui s'intéresse, entre autres, à une problématique rarement abordée dans le paysage de nos recherches : l'enseignement des langues vivantes en maternelle. Dans l'un de ses travaux, à partir de la lecture à voix haute d'un album en anglais, *Tanka Tanka Skunk*, des enfants de Grande Section ont été invités à entonner en chœur le refrain du texte et à battre la cadence à l'aide d'instruments qu'ils ont confectionnés : c'est l'écoute de la langue étrangère mise en lien avec les arts plastiques et la musique. Ils s'entraînaient également à accentuer telle ou telle syllabe du nom d'un animal – *elephant, kangaroo, caterpillar...* – à l'aide de supports visuels, tels de grosses pastilles représentant l'accent des mots. Parfois, l'accentuation est rendue visible, ou plutôt sensible, pour user de termes de Georges Didi-Huberman (voir « Rendre sensible », in *Qu'est-ce qu'un peuple ?*, Paris, La Fabrique, 2013), au moyen d'une proposition gestuelle : à l'intérieur d'un mot, la syllabe accentuée est représentée par une personne qui reste debout et les trois syllabes non-accentuées, par trois personnes accroupies. Anne-Marie Voise explique :

[DIAPO]

« nous profitons de la motivation des élèves pour les comptines rythmées en mettant en place une démarche qui leur permettra d'entendre, de comprendre, de reproduire et de produire les rythmes de la langue étrangère. À cette prise de conscience linguistique et musicale dans la langue étrangère est associée le développement de la capacité à discriminer les syllabes de la langue française et de la langue étrangère. » (p. 14).

A.-M. Voise, « Prise de conscience phonologique en primaire : *Tanka Tanka Skunk* en GS de maternelle », in *Les Langues modernes*, 3/2007 (« La compétence phonologique »), p. 12-17.

2. La problématique du plurilinguisme

Voici donc des possibilités pour l'anglais, mais qu'en est-il des nombreuses autres langues qui sont présentes à l'Académie de Créteil ? Lorsque j'en discute avec mes étudiants, nous arrivons à la même constatation : un certain nombre de facteurs contribue à ce que la diversité des langues étrangères ne soit pas assez prise en charge au sein de l'institution scolaire (obligation de boucler les programmes, qui sont déjà assez chargés, manque de temps, etc.). Lors de ces échanges, d'autres questions sont posées : est-il vraiment possible de travailler d'autres langues que l'anglais, sachant qu'il y a une forte attente, non seulement de la part des parents mais aussi de la part des directeurs et directrices des écoles, et de la part des inspecteurs et inspectrices, pour que les enfants soient initiés le plus tôt possible à cette langue, l'anglais, autour de laquelle se cristallisent tant de rêves de réussite ? Comment faire pour faciliter l'apprentissage du français par un élève dont la langue maternelle est le turc, le tamoul ou le roumain ? La semaine dernière, un étudiant-stagiaire, Nagib, nous a fait part des impasses communicatives dans lesquelles il se retrouve un élève chinois : à la question de « qui mange à la cantine ? », le petit Marc répond seulement « moi, manger ». Qu'est-ce que cela veut dire pour lui : « oui, je mange à la cantine », ou le contraire ?... Dans une conversation informelle, cet espace amical dans lequel prennent forme nos hypothèses de travail – un vrai laboratoire –, je disais à Anne-Marie [Voise] que cette question – « comment faire ? » – était de plus en plus posée par les enseignants en formation... Elle me disait que, de son point de vue, ce n'était pas seulement une

question de « *comment ?* » mais de « *pourquoi ?* » : pourquoi serait-il nécessaire d'établir des liens entre le français et les autres langues ? Pour nous la réponse est plus ou moins évidente : le travail autour des langues des familles est un détour qui, en plus d'un élargissement de l'horizon culturel, permet de développer les fonctions métalangagières des enfants : cela leur permet d'approfondir leur connaissance de la langue de scolarisation, en l'occurrence, le français. À Créteil, certains étudiants ressentent tellement la pertinence de ces problématiques, qu'ils finissent par en faire l'objet de recherche dans leur mémoire de M2. Ce sont des projets de recherche dont nous, les enseignants-chercheurs, assurons le suivi. Pour prendre l'exemple de la dernière promotion (2015-2016, mémoires soutenus en juin dernier), voici un échantillon de titres de mémoires à propos du plurilinguisme :

[DIAPO]

- *La valorisation des langues familiales à l'école maternelle et à l'école primaire*¹
- *Prendre en compte la diversité linguistique et culturelle en Petite Section : quels dispositifs ?*²
- *Peut-on observer l'émergence d'une autonomie langagière dans un contexte d'exposition multilingue en maternelle?*³
- *Comment le créole à l'école peut-il être une passerelle vers l'apprentissage du français?*⁴
- *Comptines et approches plurielles aux cycles 1 et 3*⁵

Venant des études hispaniques [entre histoire et littérature de l'Amérique latine], avant mon arrivée à l'ESPE de l'Académie de Créteil, ces problématiques ne faisaient pas partie de mes activités d'enseignement et recherche. Cependant, mes collègues et moi, nous avons compris que dans le contexte de travail qui est le nôtre, ce serait un contresens que de se priver des « approches plurielles » [dans la formation des enseignants du 1^{er} degré]. En juin 2014, nous avons organisé deux journées d'études sur *Le plurilinguisme à l'école*, en collaboration avec divers acteurs – enseignants, conseillers pédagogiques, associations –, dont certains enseignants-chercheurs spécialistes de la question : Jöelle Aden, Michel Candelier, Daniel Coste [invité comme grand témoin] et Gilles Forlot, entre autres. À cette occasion, nous avons pris acte

¹ Hugo, stagiaire dans une classe de CE2 à la Courneuve (24 élèves).

² Sabrina, stagiaire dans une école maternelle de Noisy-le-Sec (22 élèves dans sa classe).

³ Nora, étudiante en observation dans une école primaire privée à Aubervilliers.

⁴ Elodie, stagiaire à l'Académie de Créteil née à la Réunion ; elle défend l'idée d'une « transition culturelle entre le français et le créole » ; elle nous fait part dans son mémoire des propos d'une enseignante réunionnaise –propos plutôt exceptionnels– qui affirme que « les élèves qui ont suivi la classe bilingue sont plus à l'aise à l'oral dans la maîtrise du français et dans l'apprentissage de l'anglais » (p. 43).

⁵ Rabia, stagiaire dans une classe de CE2 (20 élèves) à Stains, et Djamila, stagiaire dans une classe de Moyenne Section (21 élèves) à Bobigny : à partir de leurs propres biographies langagières, elles ont choisi de centrer leurs recherches sur la didactisation de comptines en trois langues différentes : « *Arsomo* » pour l'arabe, « *Los días de la semana* » pour l'espagnol et « *Five Little Monkeys* » pour l'anglais. De plus, elles se sont intéressées au projet de la chorale du monde d'une école maternelle à Pantin : « chanter dans les langues des élèves représente une émulation, de mêler l'intime au temps scolaire car c'est la maîtresse qui "utilise leur langue" » (p. 44).

d'une réalité : alors que la diversité linguistique et culturelle est partie intégrante des trois départements de l'Académie de Créteil – Seine et Marne (77), Seine Saint-Denis (93) et Val de Marne (94) –, dans les 2618 écoles de cette académie, c'est l'enseignement de l'anglais qui est privilégié, au détriment des autres langues vivantes.

[DIAPO]

Pour donner un aperçu des enjeux de cette problématique, j'aimerais partager avec vous les propos d'Elisabeth Schirmer, conseillère pédagogique à Bobigny, spécialiste en didactique des langues-cultures (Cafipemf), avec qui j'ai pu faire un entretien pour les dites journées d'études sur le plurilinguisme. Prendre en compte la diversité des langues dans une école, que ce soit pour se souhaiter bonne année ou pour travailler, les comptines ou les onomatopées ; *Pierre et Le Loup* en 25 langues différentes avec, à la fin de l'année, un spectacle donné aux parents... Ce sont des initiatives qu'elle a mises en œuvre à Montreuil, en prenant appui sur les recherches de Michel Candelier sur l'éveil aux langues. Par la sollicitation permanente de « l'écoute, du visuel et du kinesthésique », ce type de pratiques peuvent susciter l'épanouissement chez des élèves qui, dans d'autres enseignements, ne se sentent pas assez à l'aise pour parler et participer. Après plusieurs mois de mutisme dans la classe, un élève chinois de CM1 commence à parler en français parce qu'un jour il a vu et entendu que la maîtresse s'efforçait d'utiliser les trois ou quatre mots qu'elle connaissait en chinois pour communiquer avec sa mère⁶. Plusieurs valeurs sont mobilisés dans une telle situation : le « respect de l'autre », le « droit à la différence », la « reconnaissances de toutes les origines », de la « place de chacun », la « reconnaissance des familles », qui autrement se trouvent exclues de la réalité de l'école, la reconsidération des rôles au sein du système scolaire : l'« enseignant n'est pas celui qui détient un savoir absolu » ; « j'ai à apprendre de toi et toi aussi, tu as à apprendre de moi ». À Montreuil, observe Elisabeth Schirmer, alors qu'à « l'école élémentaire il y avait l'italien, l'allemand, l'anglais et, à titre de pilotage, le chinois, en très peu de temps, c'est-à-dire, quatre ou cinq ans, on se retrouve avec le tout anglais⁷ ». Parmi les facteurs qui expliqueraient ce recul des approches plurielles, elle attire l'attention sur certaines représentations dominantes dans le corps d'enseignants : l'idée qu'il existe « des langues supérieures » ou que « parler plusieurs langues [constitue une sorte de risque ou] de handicap » : « aux CP, ce n'est même pas la peine ; l'élève va tout mélanger, car il ne parle même pas le français »...

Quels seraient les résistances ou les motifs qui empêchent d'aller jusqu'au bout dans la reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle au sein de l'école ? Lorsque je pose cette question aux étudiants stagiaires, ils s'attaquent au manque d'outils didactiques ou de formation. Sans doute ont-ils raison de soulever ces points. Ceci dit, je crois que la difficulté d'aller vers les approches plurielles s'explique aussi par l'absence d'écoute vis-à-vis des langues des familles (les langues parlées à la maison), une absence d'écoute qui est peut-être motivée par la confrontation à l'inconnu [l'expérience de l'inconnu va à l'encontre de l'idéal du professeur comme seul

⁶ Entretien avec Elisabeth Schirmer, *loc. cit.*, 29:00.

⁷ Entretien avec Elisabeth Schirmer, Bobigny, le lundi 19 mai 2014, 22:05.

détenteur du savoir]. C'est à cet endroit précis que je souhaiterais reprendre la discussion avec Roland Barthes. On songe ici à son commentaire sur les « formes laïques » du troisième niveau d'écoute, celui qui relève de la saisie de « l'implicite » ou du non-dit, on peut se demander : quel genre d'écoute peut-on donner à l'inconnu ? Comment rentrer dans un territoire, par exemple une langue étrangère, dont nous ne connaissons presque rien mais qui est probablement un tremplin nécessaire pour qu'un élève parlant une autre langue à la maison commence à apprendre le français ?

A partir de ce questionnement, dans l'UE11, le cours de didactique des langues-cultures pour les professeurs stagiaires, nous avons fait une petite expérience autour de l'écoute de l'inconnu. Parmi les comptines recueillies par Martine Kervran dans *Les langues du monde au quotidien. Une approche interculturelle – cycle 2* (2006), j'ai en choisi trois ; j'ai demandé aux étudiants [deux groupes de trente étudiants] de fermer les yeux et d'écouter ces trois comptines, l'une après l'autre sans aucune coupure. Puis, j'ai donné à chacun trois bouts de papier de couleur différente. Dans un deuxième temps, ils ont entendu chaque comptine deux fois de suite – toujours les yeux fermés – et sur l'un des trois bouts de papier, ils devaient noter ce que la comptine évoquait pour eux. [Lecture à voix haute des résultats de cette expérience : il s'agissait d'une « écoute », c'est-à-dire d'une ouverture perceptive et imaginaire à l'intention des sonorités du tchèque, du créole réunionnais et de l'italien, chacune de ces trois langues étant associée à différentes expériences d'écoute ; par exemple, le rythme perçu comme « saccadé » pour le tchèque]. Rien de très sophistiqué dans ce dispositif : il était simplement question de sortir quelques instants de notre accélération perceptive habituelle et d'ouvrir un temps d'arrêt pour éventuellement laisser venir des modalités de rapprochement, d'écoute donc, à l'égard des sonorités plutôt inconnues. Autrement dit, il s'agissait de laisser agir les imaginaires dans la corporéité transmodale. Si vous êtes d'accord, je vous propose que l'on fasse de même : vous avez trois types de feuilles. Je vais vous demander de fermer les yeux et d'essayer d'écouter ces deux comptines. Puis, dans un deuxième temps, je veux vous demander de choisir une feuille et de battre la cadence. Est-ce que dans le public, il y aurait cinq ou quatre personnes qui seraient prêtes à improviser une interaction [proposition gestuelle, chorégraphique avec un bout de papier ou une feuille] avec quelqu'un d'autre par l'intermédiaire de l'écoute qu'ils donnent à cette sonorité qui apparaît comme inconnue ? [...]. J'espère que cet exemple peut déjà donner une idée des possibilités d'écoute qui commencent à s'ouvrir par l'intermédiaire des « chiasmes sensoriels », selon l'expression de Maurice Merleau-Ponty reprise par Michel Bernard (voir « De la corporéité comme anticorps », in *De la création chorégraphique*, Pantin, Cnd, 2001). Maintenant, permettez-moi de faire un détour par le champ de la danse. J'appelle ceci un « excursus » car je ne voudrais pas forcer la similitude entre les langues-cultures et la danse. Cette précaution me semble d'autant plus nécessaire que, comme Isabelle Peretz et Régine Kolinsky l'ont démontré à propos de la parole et du chant, d'un point de vue neuroscientifique, tout mène à penser que ces deux champs de l'activité mentale disposent chacun d'un module spécifique pour le traitement de l'information [notamment lorsqu'il s'agit de la production].

3. Excursus : l'écoute en danse

Ce que nous avons visionné au début est un extrait de *Cesena*, une pièce de la chorégraphe belge Anne-Teresa De Keersmaecker, créée en collaboration avec les

danseurs de la compagnie Rosas et l'ensemble vocal Graindelavoix, dirigé par Björn Schmelzer. Cette pièce pour cinq chanteurs et treize danseurs a été créée au Festival d'Avignon, le 16 juillet 2012, à l'aube, dans la Cour des Papes. L'interprétation des chants de l'*ars subtilior* (14^e siècle) s'articule aux danses collectives : tout le monde chante et tout le monde danse.

... J'aimerais que vous nous disiez ce que vous avez saisi du phénomène de l'écoute à partir de l'extrait visionné...

Pour moi, *Cesena* permet de voir deux choses très précises de la corporéité dansante : d'un côté, l'importance de l'écoute pour l'« être ensemble, et d'un autre côté, l'importance du non-dit, de l'implicite et de ce qui est préalable à la réalisation du mouvement, pour l'écoute en danse. [On serait au troisième niveau d'écoute dans la réflexion de Roland Barthes].

Pour le thérapeute et analyste du mouvement Hubert Godard, un ancien danseur, la modification des gestes et la variation de leur expressivité, dépendent de tout ce qui précède l'activité motrice, par exemple, le rapport des danseurs à la force gravitaire, qu'il appelle aussi le « pré-mouvement ». Par quels cheminements perceptifs peut-on dépasser la notion de « corps » comme un ensemble d'organes à fonctions pré-définies ? Comment adopter, au contraire, le concept aux connotations plus dynamiques de « corporéité » ? Par quelles pratiques pourrions-nous libérer la « dimension matérielle et sensible de notre vécu⁸ » de l'emprise stagnante de l'être pour l'inscrire dans celle du devenir ? Telles étaient les problématiques générales que Hubert Godard a abordées dans le séminaire « Les mots et les gestes⁹ » (2012-2013). En-deçà et au-delà de la motricité, n'importe quel geste serait déterminé par deux facteurs au moins : la perception du poids et la perception de l'articulé [telle chose et liée à telle autre dans une impression de flux, voire de fluidité]. La première relève de la *fonction phorique*, c'est-à-dire de la façon dont le sujet « se porte » en rétablissant à chaque fois l'équilibre entre différentes masses (par exemple, la tête, la cage thoracique et le bassin). La deuxième correspond au ressenti de différents territoires corporels comme un ensemble ; elle relève de la *fonction haptique*, c'est-à-dire d'une mise en lien de [différentes parties du corps] à partir d'une activité kinesthésique qui implique l'écoute, le regard et le toucher des mains et des pieds¹⁰. [La richesse de l'expressivité dépendrait d'un élargissement des possibilités plastiques de la corporéité, c'est-à-dire d'un travail sur la fonction phorique et sur la fonction haptique à la fois]. Dans la continuité de cette conception phénoménologique de la corporéité, Christine Roquet définit l'*accordanse* comme la « possibilité d'une "écoute"¹¹ » entre les interprètes et le public, et de façon générale, entre les partenaires ». Ce « processus de mise en "accord" corporel, sensoriel, gestuel, [s'effectue] par le croisement, l'échange, d'états perceptifs

⁸ Michel Bernard, « De la corporéité comme 'anticorps' », *De la création chorégraphique*, Centre national de la danse, 2001, p. 19.

⁹ Hubert Godard, « Les mots et les gestes », séminaire pour le master danse, Université Paris 8, le vendredi 12/10/12.

¹⁰ *Ibid.*, le vendredi 14/12/12.

¹¹ Christine Roquet, « De l'accordanse », Cours d'analyse du mouvement, Licence et master en danse, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, 2^e semestre, 2013-2014 (polycopié, inédit).

et émotionnels particuliers [les *états de corps*]¹² ». En danse, si l'écoute s'avère indispensable pour la configuration du collectif, ce travail d'écoute dépend de quelque chose de préalable : la reconnaissance mutuelle de notre poids et des intervalles de notre souffle (l'haptique et le phorique). Autrement dit : si tu perçois mon poids tu m'écoutes, et si tu perçois le mien, tu m'écoutes, et ainsi, grâce à cette perception mutuelle, quelque chose que l'on peut appeler le flux, peut circuler entre nous et nous faire tenir ensemble. Mais cette écoute-là est tout le contraire d'une captation des bruits de nos gesticulations, c'est une écoute qui se passe plutôt dans le silence, dans le territoire des non-dits. Fin de l'*excursus*. Revenons-en, pour la dernière étape, à notre propre domaine, la didactique des langues-cultures.

Conclusion : chants dans d'autres langues

À présent, même si je n'ai pas eu recours à leur approche neuroscientifique, je voudrais revenir aux remarques de Régine Kolinsky et Isabelle Peretz à propos de l'« émergence précoce et spontanée [et de] la fonction sociale du chant »:

[DIAPO]

« Les chansons constituent [...] une alliance naturelle entre la musique et la parole, un stimulus hautement "écologique". L'étude du chant constitue une nouvelle approche importante pour la compréhension de la cognition musicale, puisque le chant est lié au langage et semble, d'ailleurs, guidé par des processus largement inconscients. » (p. 146).

Isabelle Peretz et Régine Kolinsky, « Paroles et musique dans le chant : échec du dialogue ? », in Stanislas Dehaene et Christine Petit (dir.), *Parole et musique. Aux origines du dialogue humain*, Paris, Odile Jacob, 2009, p. 139-166.

Pour finir cette communication, j'aimerais partager avec vous un moment que Sabrina évoque dans son mémoire qui me paraît particulièrement révélateur de la puissance du chant comme moyen pour susciter l'écoute des langues au sein de l'école. Véronique, une musicienne associée au projet de la chorale du monde à l'école, est en train de travailler avec trois mamans qui avaient du mal à se rappeler une chanson de leur enfance :

[DIAPO]

« Alors, [elle] leur a fait écouter différentes comptines dans leur langue, ou en fredonnait quelques-unes avec elles, et là, elles ont fini par se remémorer quelques-unes d'entre elles. Cela a été un grand moment d'émotion car l'une d'entre elles s'est mise à pleurer, car elle nous expliquait que ça lui faisait remonter loin dans son enfance, que cela a été une véritable déchirure de quitter son pays, l'Algérie, et qu'elle trouvait extraordinaire de pouvoir chanter dans sa langue maternelle, en dehors de sa communauté. En effet, la valeur attachée à ces chants, singulière et personnelle, peut désormais se partager dans un cercle plus large (enseignant, école, autre famille, etc.). Il en était de même avec la maman de Johanna qui ne parle jamais en créole mais en français avec ses enfants. » (p. 35)

La situation racontée par Sabrina m'amène à relire et réinterpréter les considérations de Roland Barthes sur l'écoute : chaque fois que l'oreille des

¹² *Idem.*

enseignants néglige les sonorités des langues des élèves, ou ce qui est peut-être pire, les silences des élèves qui sont en passe d'entrer dans la francophonie, c'est un triomphe de l' « écoute droite, unique » qui se traduit en sourdité, autrement dit, c'est l'imposition du pouvoir de la « Loi qui prescrit ».

Merci beaucoup pour votre écoute.

Références bibliographiques (sources éditées)

- BARTHES Roland, « Écoute », in *L'obvie et l'obtus. Essais critiques III*, Seuil, 1982, p. 217-235 (1^{ère} éd., *L'Arc*, 1970)
- BERNARD Michel, « De la corporéité comme 'anticorps' », *De la création chorégraphique*, Centre national de la danse, 2001, p. 17-24.
- CVEJIC Bojana & DE KEERSMAEKER Anne Teresa, *En Atendant & Cesena. Carnets d'une chorégraphe* (livre et DVD), Bruxelles, 2013, Fonds Mercator-Rosas.
- KERVVRAN Martine (coord.), *Les langues du monde au quotidien. Une approche interculturelle – cycle 2*, 2006, Scérén [CNDP-CRDP].
- GODARD Hubert, « Le geste et sa perception », *La danse au 20^{ème} siècle* (Isabelle Ginot, Marcelle Michel), Paris, Larousse, 2008, p. 236-241.
- PERETZ Isabelle et KOLINSKY Régine, « Paroles et musique dans le chant : échec du dialogue ? », in Stanislas Dehaene et Christine Petit (dir.), *Parole et musique. Aux origines du dialogue humain*, Paris, Odile Jacob, 2009, p. 139-166.
- VOISE Anne-Marie, « Prise de conscience phonologique en primaire : *Tanka Tanka Skunk* en GS de maternelle », in *Les Langues modernes*, 3/2007 (« La compétence phonologique »), p. 12-17.